

PETAR D. STOJAKOVIĆ



Beograd, 2022.



Izdavač:
Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Za izdavača:
Akademik prof. dr Mladen Vilotijević

Recenzenti:
Prof. dr Dušan Randelović
Prof. dr Grozdanka Gojkov
Prof. dr Aleksandar Stojanović

Korice:
Đorđe Rajić

© Sva prava su rezervisana. Ni jedan deo ove publikacije ne sme biti reproducovan, umnožen, niti prenet u bilo
kojoj formi i na bilo koji način (fotokopiranjem,
elektronskim putem i sl.) bez prethodne pismene saglasnosti izdavača.

S A D R Ž A J:

- POČETAK NAUČNOG PROUČAVANJA DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

• O ČEMU NAM GOVORI TEORIJA KATASTROFE	9
• Pitanja kvantiteta i kvaliteta	8
• Neki paradoksi u ispitivanju intelektualne darovitosti	10
• TEORIJA POZITIVNE DEZINTEGRACIJE I DAROVITOST	12
3.1. Kako neki daroviti uspijevaju i pored svih životnih prepreka i o čemu nam govori <i>slučaj Ahilove pete?</i>	20
• NADAHNUĆE (INSPIRACIJA) I STVARANJE	22
• KATARZA I STVARALAČKI PROCESI	49
• STRADALNIČKI ŽIVOT I KREATIVNOST	56
• ARHETIPSKE PREDSTAVE I ARHETIPSKI NIVO U NASTAJANJU KREATIVNOG DJELA	61
• SVETA LOZA - RED ROĐENJA I DAROVITOST	77
• TALENAT I DUHOVNI DAROVI PREMA BIBLIJI	89
9.1. Ko su božjaci ili jurodivi čudaci? Jurodivost kao duhovni dar?	91
• Jurodivi čudaci kao likovi u književnim djelima	93
• SPOSOBNOSTI I OSOBINE LIČNOSTI DAROVITIH I KREATIVNIH	98
• STILOVI VASPITANJA I RAZVIJANJE DAROVITOSTI I KREATIVNOST	107
11.1. Bazični stilovi vaspitanja i njihove karakteristike	108
12. NEKE TEORIJE SPOSOBNOSTI I KAO OSNOVA ZA IDENTIFIKOVANJE I RAZVIJANJE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI	116
12.1. Gilfordov model strukture intelekta kao teorijska osnova za identifikovanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti	116
12.2. Gardnerov model višestruke inteligencije kao teorijska osnova za identifikovanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti	128
13. KOGNITIVNI STILOVI, STILOVI UČENJA I KREATIVNOST	144
13.1. Strategije učenja i kreativnost	144
13.2. Lokalizacija psihičkih funkcija i kognitivni stili	148
14. MODALITETI KOGNITIVNE OBRADE INFORMACIJA, STILOVI UČENJA I KREATIVNOST	171
15. NEKI POZNATI MODELI KREATIVNOG RJEŠAVANJA PROBLEMA I IDENTIFIKOVANJE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI	176
15.1. Procjenjivanje kreativnosti	202
• Odnos znanja i kreativnosti	210
16. NEKE KARAKTERISTIKE SAVREMENIH MODELA U PROUČAVANJU I RAZVIJANJU DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI	213
16.1. Kriterijumi dobrog modela u identifikovanju i razvijanju darovitosti i kreativnosti	219
17. JEDAN INTERAKTIVNI MODEL RAZVIJANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA KAO VAŽNE KOMPONENTE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI	221

• POČETAK NAUČNOG PROUČAVANJA DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

Veoma davno se došlo do saznanja da su daroviti i kreativni pojedinci najveće blago svakog društva. O tome se govori ne samo u bajkama i legendama već i u najstarijim zapisima o čovječanstvu. Još su stari narodi (Kinezi, Grci, Egipćani, Indusi, Jevreji) uočavali značaj darovitih za ukupan razvoj i napredak ljudske zajednice. Posebno snažnu podršku ovakva saznanja su dobila u 20. vijeku, a naročito poslije drugog svjetskog rata, kada i započinje ozbiljniji pristup izučavanju i tretmanu darovitosti i kreativnosti. Takođe, čovječanstvo se već sada suočava sa činjenicom da su skoro svi prirodni resursi, tj. različiti izvori energije (ugalj, nafta, vodena energija itd.), na kojima je, uglavnom, i počivao dosadašnji razvoj civilizacije, već pri kraju svoje iskorištenosti i da su još samo ljudske sposobnosti jedini preostali, ali neiscrpljni rezervoar daljeg razvoja čovječanstva i civilizacije.

Izvjesno je da su mogućnosti darovitih i kreativnih pojedinaca u tom pogledu i najveće, te bi obrazovanje trebalo da postane odlučujući faktor njihovaog otkrivanja, podsticanja i razvoja. Ovo tim prije treba imati u vidu kada se zna da su psihološka istraživanja pokazala još jednu prednost

intelektualno darovite djece, tj. da mentalni razvoj takve djece traje duže negoli mentalni razvoj prosječne i djece ispod prosjeka. Psihološka istraživanja ukazuju da se razvoj inteligencije kod većine ljudi završava oko 17. godine, a kod onih ispod prosjeka i ranije. Međutim, intelektualno darovita djeca i pojedinci ne samo da se brže razvijaju u tom pogledu, već i njihov mentalni razvoj traje godinu ili dvije duže.

To je, dakle, dvostruka prednost intelektualno darovite djece, te je i ulaganje u njihovo obrazovanje i razvoj višestruko korisno.

Ali, današnji stepen razvoja obrazovanja, izuzev u malom broju razvijenih zemalja, ne može ni izbliza zadovoljiti naprijed postavljene uslove. Ne samo zbog toga što i škola po tradiciji pruža otpor novinama, već i zbog toga što se iz godine u godinu smanjuju ionako mala sredstva za obrazovanje. Isto tako, iako se zna da je dosadašnji napredak čovječanstva postignut zahvaljujući, uglavnom, darovitim i kreativnim pojedincima, paradoksalna je činjenica da se društvo nije moglo tokom čitavog jednog milenijuma naviknuti na takve izuzetke. Zašto je to tako? – pitali su se mnogi. Je li to, možda, zbog toga što samo izuzeci i rijetki pojedinci imaju sposobnost da vide smisao u besmislicama običnog čovjeka i da uspostavljaju odgovarajući red stvari u nerješivom neredu za većinu? Interesantno je pratiti kroz istoriju kako su daroviti i kreativni pojedinci bili prihvaćeni od strane prosječnih ali brojnijih članova društva u različitim epohama.

Činjenice iz biografija velikih naučnika i pronalazača nam govore da je malo takvih pojedinaca, bez obzira na to o kojoj je društveno-ekonomskoj formaciji riječ, koji nisu bar jedan dio svog života obilježili žrtvenim karakteristikama samo da bi unaprijedili ljudski rod.

Sve je ovo još više aktuelno i danas, ako se zapitamo kolike su štete i po društvo i za pojedinca ukoliko se darovitost ne podstiče i ne podržava. Mali je broj darovitih pojedinaca koji uspijevaju da prebrode sve prepreke i lične razvojne krize u odnosu na one kojima to ne polazi za rukom ako žive u atmosferi nerazumijevanja, straha i neprihvaćenosti. To je ne samo lična tragedija takvih pojedinaca već i tragedija ljudske zajednice u cjelini. Jer, koliko li je ostalo neotkrivenih izuma, nepronađenih lijekova za najteže bolesti, nenačrtanih sonata i književnih djela – samo zato što su takvi pojedinci u jednom određenom kritičkom periodu svoga života ostavljeni sami i završavali svoj život neshvaćeni, neprihvaćeni i odbačeni.

Ipak, za današnje doba može se reći da se, pod pritiskom naučnih saznanja o značaju podsticanja darovitosti i kreativnosti za razvoj društva, prilike u tom pogledu mijenjaju nabolje. Tradicionalno shvatanje da daroviti i kreativni pojedinci uvijek nađu neki način da realizuju svoje potencijale bez obzira na spoljašnje uslove koje im sredina u kojoj žive pruža – nenaučno je i prevaziđeno. Rezultati istraživanja u toj oblasti govore da se darovitost i kreativnost mogu vježbati, njegovati i podsticati, čime se do optimalnog nivoa razvijaju potencijali talenta i darovitih pojedinaca. U tom smislu, škola i školsko učenje trebalo bi da postanu bitan razvojni faktor podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti. Međutim, današnjoj školi se sve više upućuju prigovori da više podržava i razvija prosječnost i konformizam u mišljenju, umjesto da njeguje i razvija originalnost i različitost.

Iz tih razloga brigu za darovite preuzimaju i sve brojnija udruženja, čija se uloga sastoji ne samo u pružanju konkretne podrške darovitim i kreativnim pojedincima već i u pogledu ohrabrivana i davanja konkretne podrške teorijskom i istraživačkom radu u toj oblasti.

Tako, na primjer, u SAD-u je još 1954. osnovano takvo društvo sa nazivom "The National Association for Gifted Children". Slična nacionalna društva formiraju se i u drugim zemljama, što je dovelo i do osnivanja Svjetskog savjeta za nadarenu i talentovanu djecu (1975): "The World Council for Gifted and Talented Children". Prema svom statute, ovo tijelo ima sljedeće ciljeve i zadatke:

- usmjeravanje svjetske pažnje na darovitu i kreativnu djecu i na njihove dragocjene potencijale, što bi služilo razvoju čovječanstva;
- iniciranje, vođenje i podržavanje istraživanja o suštini darovitosti i kreativnosti, podsticanje razvoja darovite djece, kao i objavljivanje dobijenih rezultata u toj oblasti;
- okupljanje ljudi iz cijelog svijeta zainteresovanih za darovitost i kreativnost radi razmjene ideja i iskustava;
- pridobijanje nadležnih da u redovnim obrazovnim programima obraćaju pažnju na kategoriju darovite i kreativne djece;

- pribavljanje materijalnih sredstava za kontinuirano praćenje i unapređivanje metoda, oblika i sredstava rada sa darovitom i talentovanom djecom.

Savjet svake druge godine organizuje tematske svjetske konferencije. Nakon toga javila se i potreba za osnivanjem odgovarajuće evropske asocijacije, što je i učinjeno 1987. godine prilikom održavanja simpozija na temu “Nadarena djeca Evrope” na Univerzitetu u Utrehtu. Tada je osnovan “The European Council for high Ability” (ECHA).

Program rada ECHA uglavnom podržava sve ono za šta se zalaže i Svjetsko vijeće za nadarenu djecu i omladinu, a uz to ima i zadatak da povezuje aktivnosti nacionalnih udruženja za nadarene u Evropi. ECHA je već održala nekoliko takvih konferencija.

Prva je bila u Cirihi 1988. godine na temu “Nadarenost i evropske perspektive”.

Druga evropska konferencija o darovitosti održana je u Budimešti (1990) na temu “Visoke sposobnosti i promjene u Istočnoj Evropi”. Sljedeća je održana održana u Portu (Portugal), od 14. do 16. oktobra 1996. godine, čiji je sadržaj i cilj bio da se u javnosti razvije svijest o darovitoj djeci i velikim individualnim razlikama među njima i u odnosu na ostalu djecu u populaciji. Uzakano je i na značaj unapređivanja znanja o darovitosti i da se razviju stavovi poštovanja i spremnosti za pružanje podrške pravu da se bude različit od većine i prosjeka, da se bolje upoznaju različita istraživanja o darovitosti i kreativnosti i značajne varijable koje utiču na razvoj darovite djece i mladih, da se radi na tome da se škola i porodica, kao i društvo u cjelini više informišu o različitim problemima sa kojima se susreću darovita djeca, kako bi im se na vrijeme pružila odgovarajuća pomoć i podrška. Na tom skupu su razmatrane i sljedeće teme: odnos sposobnosti i osobina ličnosti, obogaćeni programi za darovite učenike, kreativna nastava i obrazovanje za kreativnost, podizanje kvaliteta nastave za sve kategorije učenika itd. Dakle te konferencije ECHA održavaju se redovno i to uvijek u različitim dijelovima svijeta od Evrope i Amerike do Australije, Novog Zelanda, Honkonga i Kanade itd. Mi se ne možemo dalje baviti opisom i sadržajima rada tih konferencija ECHA posvećenih proučavanju darovitosti i unapređivanjem rada sa darovitim, jer su do sada održane mnoge. Više i detaljnije o radu tih Konferencija ECHGA može se naći u radovima nekih naših autora kao što su G. Gojkov, A. Stojanović i drugi.

U Srbiji se pomoć talentovanoj i darovitoj djeci najčešće pruža ne samo putem dodatne nastave, već i putem vannastavnih i vanškolskih aktivnosti. U tom pogledu, Istraživački centar Petnica (osnovan 1982) predstavlja izuzetan primjer vanškolske podrške za darovite učenike tokom cijele godine.

Postoje i ljetni kampovi koji su takođe dobar primjer povremene vanškolske podrške darovitoj i kreativnoj djeci. Takođe je vrijedno pomenuti i klubove za darovite i kreativne u okviru pojedinih predmeta, kao što su “Arhimedes” za matematiku, ali i mnogobrojna mreža klubova u oblasti prirodnih i tehničkih nauka. Poseban značaj ima i direktna materijalna podrška, kao što su stipendije za talentovane i darovite u okviru pojedinih univerziteta i fakulteta, ali i drugih naučnih institucija i ministarstava.

=====

- **O ČEMU NAM GOVORI TEORIJA KATASTROFE**

2.1. Pitanja kvantiteta i kvaliteta

Ranije se o pojmu darovitosti najčešće govorilo u smislu intelektualne darovitosti. Pojavom Gardnerove (H. Gardner, 1983) teorije o višestrukoj inteligenciji, ti se pojmovi znatno proširuju jer se darovitost i kreativnost, prema Gadneru, mogu manifestovati u sedam različitih oblasti: lingvističkoj, logičko-matematičkoj, muzičkoj, prostornoj, tjelesnoj-kinestetskoj, interpersonalnoj (poznavanje drugih) i intrapersonalnoj (poznavanje sebe). Za Ganjea (F. Gagne, 1990), o darovitosti se najčešće govorи kao potencijalu, a o talentu kao (pokazanoj) darovitosti. On smatra da darovitost kao potencijal može da postoji u više oblasti: intelektualnoj, kreativnoj, socijalno-emocionalnoj, senzo-motornoj itd.

Upravo imajući u vidu ovo Ganjeovo određenje i dinstinkciju između darovitosti i talenta, može se kazati da danas u svijetu dominiraju dva pristupa tome pitanju. Prvi pristup gleda na darovitost kao potencijal, gdje se sve više imaju u vidu kvaliteti i mogućnosti pojedinaca, a manje stvarna postignuća ili rezultati (produkti) u nekoj oblasti rada ili učenja. Suprotno tome, drugi pristup uzima više u obzir stvarne rezultate ili postignuće osobe u određenoj oblasti rada i učenja. Odmah pada u oči da se drugi pristup teško može primijeniti na niže uzraste jer mnoga djeca na tom ranom uzrastu ne bi mogla zadovoljiti kriterijume za izbor u programe za darovite.

Ali, ni prvi pristup sam za sebe ne bi mogao dati zadovoljavajući i potpun odgovor na to pitanje, jer po tom kriterijumu mnogi učenici bi, opet, zauzeli mjesto u tom programu, a ne bi pokazali neke naročite rezultate ili bi doživjeli neuspjeh, što dovodi do razočarenja i sticanja osjećanja bespomoćnosti i nesamopouzdanja itd.

Izgleda da je u svemu ovome uzrast veoma važna varijabla. Tu se, kao po pravilu, nameće sljedeći zaključak: što je dijete mlađe, tim je teže uzeti kao osnovni kriterijum postignuće ili rezultat (produkt), osim u rijetkim slučajevima kad neko dijete pokaže veliku snagu darovitosti i rano daje (produkuje) velika postignuća u određenoj oblasti.

Što je dijete starije, tim se pruža veća mogućnost da se koriste oba navedena kriterijuma (potencijal i postignuće) u izboru programa za darovite. Ali, ni ovdje nije kraj diskusije. Jer, na primjer, ako bi se postavilo pitanje – Ko je darovitiji u matematici, dječaci ili djevojčice? – onda bi na osnovu kriterijuma postignuća (rezultat) odgovor bio u korist dječaka (tako bar istraživanja govore). Ali, ako bi se uzeo potencijal kao kriterijum, odgovor vjerovatno ne bi bio takav. Situacija bi bila u korist djevojčica po kriterijumu postignuća u nekoj drugoj oblasti itd. Još se uvijek vode žučne rasprave na ovu temu i mnogi autori u ovoj oblasti navode sljedeću anegdotu, koja se pripisuje Marku Tvenu, a koja ukazuje na svu složenost problema o kome govorimo.

Jednom je postojao čovjek koji je vodio veoma skroman i primjeran život. Doznavši za to, Sveti Petar ga je pozvao da mu kao nagradu za to ispuni bilo koju želju koju zatraži. Došavši kod sveca, novoprdošlica je za trenutak razmislio i kazao da je čitav život želio da upozna najpametniju osobu koja je ikada živjela na Zemljji. Sveti Petar je pomislio da je želja sasvim razumna i opravdana te ga odvede do grupe ljudi koji su stajali samo nekoliko koraka dalje i reče pokazujući rukom: "Onaj čovjek tamo je najpametniji čovjek koji je ikad živio". Novoprdošlica je bio toliko zbumjen tim odgovorom kada je video o kome se radi, te reče: "To mora da je neka greška i veliki nesporazum. Ja znam tog čovjeka. On je čitav život radio u prodavnici povrća u mom gradu. Nikad ništa posebno niti je bio niti je pokazao". Sveti Petar mu odgovori: "Ali ti nemaš u vidu šta je on sve mogao biti?".

Očigledno je da je svetac ovdje više imao u vidu darovitost kao potencijal, nego kao postignuće.

Sigurno je da ima i djece koja rano ispolje i pokažu svoju darovitost, i to ne samo kao potencijal već i kao postignuće. Ako sedmogodišnja djevojčica svira violinu kao najveći majstor ili poznaje istoriju Starog Rima ili Grčke kao studenti koji studiraju istoriju – sigurno je da su to dovoljni dokazi o njenoj darovitosti i bez nekih formalnih procedura identifikacije darovitosti putem testova i slično.

Isto važi i za nekog osmogodišnjeg dječaka koji lako pobjeđuje u šahu sve odrasle protivnike u svom mjestu.

Ali, na nesreću, mnoga darovita djeca ne pokazuju na ranom uzrastu svoje sposobnosti i u tome im treba podrška u smislu da se pronađe način da što ranije pokažu i realizuju svoje potencijale. Zato i jeste veoma bitan zadatak roditelja, nastavnika, vaspitača, škole, porodice i šire društvene zajednice da se takvoj djeci pomogne.

Još jedna činjenica zaslužuje pažnju, a to je da veći broj istraživanja pokazuje da mnoga darovita djece ne pokazuju neke posebno različite karakteristike ličnosti u ranim periodima života koje bi ih značajnije razlikovala od druge djece njihovog uzrasta, tj. i druga djece te karakteristike imaju. Zapravo, suština je u tome (i razlike se tu pokazuju) kako su sposobnosti i osobine ličnosti povezane i spojene u jednu strukturu ili sklop osobina pojedinca. Dakle, jedinstvena i potpuno različita organizacija i struktura sposobnosti i osobina ličnosti darovite djece je ono što ih razlikuje od većine njihovih vršnjaka. Ovdje bi se sada moglo kazati da je razlika više u kvalitetu nego u kvantitetu.

Nema ništa neobično u tome ako vidimo desetogodišnje ili devetogodišnje dijete kako igra šah, ali ako to čini četvorogodišnje dijete, onda je to svakako vrijedno pažnje.

Iz svega navedenog moglo bi se zaključiti da darovitost nije apsolutna već relativna pojava. Sigurno je da se kognitivno funkcionisanje darovitih odvija na višim i različitim nivoima nego što je to slučaj sa većinom njihovih vršnjaka. Daroviti imaju i mnogo raznovrsnije te procese. Mogao bi se izvesti i zaključak da ta razlika između darovite i prosječne djece i nije tolika u kvantitetu koliko u različitosti kognitivnih procesa i kognitivnog funkcionisanja. Ovim smo na neki način došli i do odgovora na pitanje šta više određuje darovitost – kvantitet (stopen ili intenzitet) ili kvalitet (vrsta). Jer ako bi u pitanju bio samo intenzitet (jačina) ispoljavanja darovitosti, to znači da sva djeca imaju tu osobinu i da su sva djeca darovita, samo je različit stepen te darovitosti. Ako bi to bio dio problem, on bi se i jednostavnije riješio, jer vaspitanje i obrazovanje bi mogli puno da pomognu manje darovitima da dosegnu više nivo razvoja – jednostavnim intenziviranjem obrazovnih uticaja. Međutim, ako je riječ o razlikama u kvalitetu ili “vrsti”, moramo imati sasvim drugčiji pristup i drugčije programe da bi se pomoglo takvoj djeci da dosegnu optimalne nivo svoga razvoja u oblasti darovitosti i kreativnosti. Upravo ova dilema – da li darovitost više određuje “kvantitet” ili “kvalitet” kognitivnih procesa i kognitivnog funkcionisanja, bila je predmet mnogih žučnih rasprava i istraživanja.

Ovdje ćemo samo ukratko navesti neke postavke tzv. teorije katastrofe (The Catastrophe Theory), koju je formulisao fizičar René Thom, koja bi nam mogla pomoći da malo bolje razjasnimo gore navedenu dilemu. Prema toj teoriji, katastrofa se događa kada postepene promjene nekog fenomena ili pojave iznenada dovedu do nastanka sasvim nečeg drugog po svom kvalitetu. Na primjer, kada se postepeno snižava temperatura vode do određene granice (nula stepeni), voda se pretvara u led. Isto tako postepenim povećanjem temperature vode do tačke ključanja, voda se pretvara u paru. Ovdje sad imamo tri različite stvari (led, voda, par) jer se radi o tri različita agregatna stanja. Postepenim snižavanjem ili povećanjem temperature dolazi se do tačke kada jedno stanje prelazi u drugo – potpuno različito od prvog. Mnogi su ovaj primjer navodili kao analogiju i objašnjenje mogućeg razvoja i nastanka darovitosti tj. da se postepenim povećanjem i umnožavanjem kognitivnih procesa i njihovih funkcionisanja – dolazi do određenog trenutka kad te sposobnosti i njihovo funkcionisanje prerastaju u sasvim drugi i različit kvalitet od onog prvobitnog stanja.

Kao ilustracija ovakve transformacije može se uzeti učenik koji mnogo čita i koji postepenim bogaćenjem svog rječnika (što je mnogostrano povezano sa drugim kognitivnim funkcijama) može jednog trenutka da dođe do nivoa da je i sam sposoban da piše sa puno simbolizma i koherencnosti eseje, priče, novele, itd. Mnoga istraživanja su pokazala da upravo taj novi kvalitet mišljenja (tzv. metakognitivno mišljenje) i jeste ono što najviše razlikuje darovite osobe od nedarovitih. Zapravo, metakognitivne sposobnosti (metapamćenje, metamišljenje i metakognitivno znanje) i odnose se na to da je darovita osoba sposobna da nadgleda svoje misaone procese, da ih analizira i otkriva greške u svom mišljenju i suđenju i zatim ih otklanja i na taj način unapređuje te procese.

2.2. Neki paradoksi u ispitivanju intelektualne darovitosti

Ovom pojavom (metakognicijom) pokušavaju se objasniti i neki paradoksi koji su nađeni u ispitivanju sposobnosti i kognitivnih stilova. Naime, pošto se najveći dio kognitivnog funkcionisanja (mišljenja, učenja i rješavanja problema) kod darovitih osoba odvija na tim višim nivoima, gdje dominiraju metakognitivno mišljenje i metakognitivno znanje, one i formiraju takav mentalni sklop i stil

učenja i rješavanja problema. Paradoks se sastoji u sljedećem: što je zadatak složeniji i zahtijeva viši nivo kognitivnog funkcionisanja, takve osobe se u njemu lakše snalaze i lakše dođu do tačnog rješenja, nego kad su u pitanju zadaci manjeg stepena teškoće i složenosti.

Tako i nastaje ta paradoksalna situacija: što je većini drugih teže, njima je lakše, a što je većini drugih lakše, njima je teže. Poznato je da su testovi inteligencije sastavljeni tako da se na početku uvijek daju lakši zadaci, a kasnije postepeno dolaze sve teži i teži. Zato je i normalno i prirodno da najveći broj djece u populaciji ima najviše uspjeha u početnim zadacima, a na kasnijim sve manje. To je posljedica načina izrade i standardizacije testova sposobnosti. U istraživanjima je uočeno i to da se ti paradoksi češće javljaju kod darovite djece, sa dominantnom ulogom funkcija desne hemisfere mozga, za koju se uglavnom veže lokalizacija kreativnih procesa i prostorno-vizuelni stil učenja i rješavanja problema. Zato se i smatra da bi ovo i mogao biti razlog zašto takvi učenici (dominantne funkcije desne hemisfere) postižu slabe rezultate u školi, jer im ne odgovara način rada i učenja koji su više podešeni prema prosječnom učeniku i gdje više dolaze do izražaja funkcije lijeve hemisfere, kao što su govor i govorno izražavanje. Novija saznanja o funkcionisanju centralnog nervnog sistema i stilovima učenja vezanim za desnu i lijevu hemisferu mozga – dovode u pitanje dosadašnje principe konstrukcije testova opštih i specifičnih sposobnosti. Ova istraživanja jasno upozoravaju da takve testove ne bi trebalo konstruisati na istim principima ni za sve kategorije djece istog uzrasta. Na primjer, u nekim istraživanjima je nađeno da neka djeca određenog uzrasta imaju poteškoća u ponavljanju nekog broja od pet cifara, ali sa lakoćom to urade kad je u pitanju broj od šest cifara i slično. Imali smo slučajeva i u našoj praksi da dijete od sedam godina ne može da rješi većinu zadataka predviđenih za njegov uzrast (testovi sposobnosti se i konstruišu tako da u njih ulaze samo oni zadaci koje može da rješi većina djece uzrasta kome je test namijenjen), ali sa lakoćom rješava zadatke istog testa predviđene za osmogodišnje dijete.

U jednom istraživanju (Silverman, 1996) navodi se slučaj djevojčice od pet godina koja nije mogla da rješi polovicu zadataka za svoj uzrast (rješila samo tri od šest suptestova), ali je zato rješila sve zadatke predviđene za uzrast djeteta od devet godina. Izgleda da za takvu djecu važi pravilo da postaju sve bistrija kako im se uzrast povećava. I zaista, mnoga djeca sa preovladavajućim vizuelno-prostornim kognitivnim stilom (dominantne funkcije desne hemisfere) i stilom učenja gdje odlučujuću ulogu ima simultana i holistička obrada informacija i imaginacija – na nižim uzrastima i na nižim nivoima školovanja postižu slabije rezultate ili ne budu zapažena – da bi odjednom u srednjoj školi i na fakultetu pokazivala izvanredne i natprosječne rezultate. U literaturi o kreativnoj i darovitoj djeci takvi pojedinci se često nazivaju “late bloomers” ili oni čije sposobnosti dolaze do izražaja kasnije. Kako vidimo, u obrazloženje osnova darovitosti i kreativnosti sada se uključuju i centralni nervni sistem i to se posebno odnosi na lokalizaciju funkcija u lijevoj i desnoj hemisferi. To je ujedno i uvođenje bioloških faktora i zrenja u cijelu ovu diskusiju oko darovitosti i kreativnosti i dileme šta je tu važnije – “kvantitet” ili “kvalitet”.

• TEORIJA POZITIVNE DEZINTEGRACIJE I DAROVITOST

Poljski psiholog Kazimir Dabrowski (1902–1980) bio je posmatrač i učesnik dva svjetska rata kao psihiyatral na frontu i u bolnici. Pored psihiatrijskog rada (najčešće kao terapeut), bavio se i istraživačkim i predavačkim radom, a nalazio je vremena i za poeziju, muziku i filozofiju.

Kao učesnik najvećih stradanja i nesreće i baveći se bolesnim i osakaćenim, žrtvama i zločincima, poludjeljim i umirućim – mogao je da sagleda sve stepene razvoja ličnosti, počev od onih najnižih

(bioloških nagona i instinkata) pa do najviših nivoa samoaktualizacije i samožrtvovanja. Njegova teorija pozitivne dezintegracije se zato i ne bavi puno „prosječnom“ ili „normalnom“ osobom, već više osobom koja je u potpunosti emocionalno opustošena (kao što su psihopate) i kojoj je nanošenje bola i oduzimanje života drugima jedini cilj postojanja, ili pak osobom koja je spremna i da žrtvuje svoj život da bi se spasio živog drugog i da bi se omogućilo drugima da žive. Dabrovski je nastojao da nađe odgovor na sljedeće pitanje: Šta je to što uzrokuje ove ekstremne razlike među ove dvije bipolarne kategorije ljudi?

Kao psihijatar i terapeut sa dugogodišnjim iskustvom, baveći se bolesnicima različitog stepena mentalnih poremećaja, on je došao do zaključka da postojeći testovi sposobnosti i testovi ličnosti ne mogu dati adekvatan odgovor na postavljeno pitanje. Štaviše, on je pronašao da među bolesnicima sa neurotskim simptomima koji su tražili njegovu pomoć ima dosta pojedinaca sa velikim kreativnim potencijalom i bogatim emocionalnim životom. Na osnovu svog dugogodišnjeg rada sa takvim bolesnicima, on je zaključio da oni imaju najviše problema u socijalnom prilagođavanju realnom životu, jer posjeduju smisao i osjećanje za organizaciju života višeg reda (na višim nivoima od realno postojećih) i sa višim sistemom vrijednosti koji je najčešće nepoznat i/ili neprimjenjiv u postojećim životnim uslovima u kojima i sami žive.

Na taj način je njegova klinička praksa uvjerila Dabrovskog u postojanje veze između neuroze i kreativnog procesa. Njegove kasnije studije o osobinama ličnosti kreativnih osoba (pisaca, naučnika i pronalazača) potvratile su tu hipotezu o povezanosti kreativnosti sa moralnim i emocionalnim razvojem višeg reda (Dabrowski, 1964, 1967; Dabrowski i Piechovski, 1977. itd.).

Svoje ideje o poremećajima u emocionalnom životu Dabrovski je prvi put objavio još davne 1938. godine. Okupacija Poljske u II svjetskom ratu spriječila ga je da nastavi istraživanje i publikovanje sve do završetka rata. Njegov prvi članak o teoriji pozitivne dezintegracije pojavio se 1948, a kompletno formulisana teorija u knjizi *Positive disintegration*, London, 1964. U periodu od 1960. do 1970, Dabrovski se bavio istraživačkim i predavačkim radom na univerzitetima SAD-a i Kanade. U to vrijeme je imao i prvi put priliku da dobije odgovarajuća sredstva za istraživanja i prikupljanje novih empirijskih nalaza koji su obogatili njegovu teoriju i učinili je dostupnom ne samo kliničkim psihologima i naučnim radnicima, već i široj psihološkoj javnosti. O tome nam govori i veliki broj istraživanja u toj oblasti (Gase, Marse, Piechovski, 1980; Lysy i Piechovski, 1984; Miller i Silverman, 1987; Brennan, 1987). Takođe, i istraživanja u oblasti darovitosti i kreativnosti djece i odraslih dobila su snažan podsticaj pojavom teorije pozitivne dezintegracije, koja u svojoj osnovi ima kritički odnos prema količniku inteligencije i testovima inteligencije kao tradicionalnom načinu mjerjenja darovitosti i identifikovanju darovitih, gdje su se zanemarivali ostali kvaliteti ličnosti, a posebno emocionalni razvoj, koji je važan aspekt ukupnog razvoja darovitih i kreativnih osoba.

Teorija pozitivne dezintegracije na djelu: Dugogodišnje iskustvo i klinička praksa uvjerili su Dabrovskog da su Frojdisti greškom pripisivali uzroke neuroza u odrasлом dobu događajima u ranom djetinjstvu. Takođe je nezadovoljan i biheviorističkim pogledom na ljudsku prirodu i njihovim pokušajima da rezultate postignute u eksperimentima na životinjima pokušaju iskoristiti za objašnjenje ljudskog ponašanja i učenja.

Već smo nagasili da se Dabrovski nije puno interesovao za otkrivanje hipotetskih „normi“ ili „prosječne“ ličnosti, kako su to činili nomotetski orijentisani psiholozi, već je svoju pažnju usmjeravao na razvoj potencijala ličnosti počinjući od onog što je dato i „što jeste“ do onog „što bi trebalo da bude“ i „što bi moglo biti“.

Dugogodišnja klinička i terapijska praksa su ga upućivali na to da se razvoj neke osobe (i njenih sposobnosti i osobina ličnosti) ne može svesti na neku prosječnu normu, kako su to zagovarali nomotetski psiholozi, koristeći za to različite statističke postupke i prosjeke razvoja, već da se svaka ličnost može objasnjavati i bolje razumijevati samo kao jedinstvena i neponovljiva, kako po svojoj biološkoj strukturi tako i po svom ponašanju. Ovakvim svojim stavom Dabrovski se potpuno približio Olportovom (G. Allport) shvatanju pojma i strukture ličnosti i njenog razvoja, ali i drugim psihologima idiografske i humanističke orijentacije, kao što su Abraham Maslow i Karl Rodžers.

Dabrovski je sagledavao razvoj svake ličnosti kao multidimenzionalan i kao višestepen i to je razvoj koji se kreće od jednog do drugog nivoa. To se može ilustrovati i sljedećim primjerom. Ljubav, na

primjer, može da bude sebična u smislu da se koristi druga osoba kao objekt u cilju zadovoljenja neke vlastite potrebe ili želje. Na nekom drugom, višem stepenu ili nivou razvoja, ljubav može da bude nesebično žrtvovanje svog vlastitog života da bi se sačuvao i omogućio dalji život drugima. Ovaj odnos je najčešće karakterističan za odnos majke i djeteta ili odnos roditelja i djece, itd. Strah na jednom nižem nivou može da bude primitivan i paralizujući kao odgovor na neke stimule iz spoljne sredine, ali isto tako on može da bude potaknut i unutrašnjim i kritičkim sagledavanjem i preispitivanjem svojih vlastitih postupaka od strane samog pojedinca. U ovom drugom slučaju, moralna odgovornost za vlastite postupke je tu uzrok straha, a ne neki spolja nametnuti i prijeteći znakovi i pritisci sredine.

U oba navedena primjera (ljubav i strah) može se vidjeti da se ponašanje i razvoj kreću od najnižih nivoa egocentrizma do onih najviših – do samokritičke analize svojih vlastitih postupaka i moralne odgovornosti, što vodi ka najvišim nivoima razvoja i altruizma.

Dakle, Dabrovski je vidio razvoj, prije svega, kao bogaćenje i razvoj unutrašnjeg emocionalnog života, gdje u početku preovlađuje praznina, jednostavna i primitivna reagovanja – krećući se dalje ka najvišim nivoima samosvjesnosti i samoodgovornosti za vlastite postupke.

Pijažeova (J. Piaget) teorija kognitivnog razvoja, ali i mnogi drugi psiholozi njegove orientacije, uglavnom usmjeravaju pažnju na kognitivni razvoj ličnosti, a razvoj emocionalnog unutrašnjeg života se zanemaruje kao manje važan. Za razliku od toga, teorija pozitivne dezintegracije ističe značaj emocionalnog i moralnog razvoja za ukupan razvoj ličnosti. Dabrovski ne samo da daje detaljan opis toga razvoja već pokušava da pronađe i osnovne mehanizme koji pokreću i transformišu taj razvoj od nižih ka višim nivoima i sekvencama razvoja.

Zato se svaki viši nivo razvoja i karakteriše drugačijom i različitom strukturom ličnosti i drugačijom i različitom organizacijom ponašanja. Emocionalne snage su tu odlučujući faktor razvoja i one obezbjeđuju dinamizme koji pokreću taj razvoj od nižih ka višim nivoima, ali i koje obezbjeđuju kontinuitet tog razvoja u cjelini.

Nivoi tog razvoja su hijerarhijski i višefazni i svaki viši stepen predstavlja napredak u odnosu na prethodni. Transformacija se tu ogleda u prelasku i razvoju najnižih oblika ponašanja i osjećanja u kompleksnije forme. Na osnovu svojih istraživanja, Dabrovski je zaključio da većina darovitih i kreativnih pojedinaca ispoljava više nivoje empatije, osjećajnosti i moralnih odgovornosti, samoposmatranja, altruizma i samokritičnosti u poređenju sa opštom populacijom. Tokom emocionalnih kriza takve osobe ispoljavaju neurotske simptome, kao npr.: osjećaj inferiornosti i snažni unutrašnji konflikti, osjećaj krivice, straha i očaja za vlastitu egzistenciju i egzistenciju drugih. Zato Dabrovski i kaže da su takve osobe najčešće „pozitivno neprilagođene“ („positively maladjusted“). Takve osobe su u svom razvoju prešle granice prosječnosti i u socijalnom i emocionalnom životu u odnosu na većinu populacije i zbog toga su postale svjesne, ne samo koliko se razlikuju od prosječnosti („normalnosti“) nego su zbog toga iskusile i veliku patnju i bol.

Zbog te patnje i uznemirenosti koja obavezno prati razvoj natprosječnih i kreativnih i razvojnu transformaciju takvih osoba – Dabrovski je to nazvao pozitivnom dezintegracijom.

Dakle, pozitivna dezintegracija je proces u kojoj se primitivnije, jednostavnije i manje zrele psihičke strukture razvoja ličnosti ruše u cilju da bi se omogućio razvoj i stvorili uslovi za razvoj kompleksnijih, naprednijih i viših nivoa struktura osobe. Taj unutrašnji konflikt je, prema tome, nastao ne samo kao posljedica dezintegracionih procesa, već je on i neophodan kako bi se dosegli viši nivoi razvoja i viši nivoi funkcionalisanja ličnosti u cjelini.

Ali, ne samo istraživanja Dabrovskog, već i drugih (Nelson, 1989; Piechovski, 1983. itd.) ističu da većina osoba nikad i ne dosegne te najviše nivoje razvoja, već da ostaju egocentrične, neprincipijelne i nesamokritične („slijede gomilu“, kako to kaže Dabrovski) tokom svog cijelog života. Na osnovu svojih istraživanja, Dabrovski je zaključio da postoji najmanje pet kvalitativno različitih nivoa ljudskog razvoja – svaki sa jedinstvenom i različitom organizacijom ponašanja i strukturu ličnosti

Prvi nivo: Primarna integracija

Na ovom prvom nivou preovlađuju egocentrizam. Osobe koje se nalaze na tom nivou razvoja nemaju mogućnost za samosagledavanje i samoanalizu. Mogućnosti za empatiju, tj. mogućnosti za razumijevanje osjećanja i emocionalnih stanja drugih osoba su takođe odsutne i nerazvijene. Pojedinci

koji se nalaze na ovom prvom nivou obično krivicu za svoje neuspjeha traže uvijek u nekom drugom i uvijek izvan sebe, jer samoanaliza i samokritičnost nije karakteristika tog stepena razvoja. Zbog toga što ne posjeduju unutrašnju snagu i sposobnosti da zadovolje svoje ambicije – svoju moć i postižu i održavaju okrutnim sredstvima. Dabrovski sugerire da mnogi politički i vojni lideri najčešće potiču iz ovog razvojnog stepena. Posebno se to vidi u vrijeme velikih društvenih i političkih kriza, kao što su građanski i politički ratovi itd. Za takve osobe lični dobitak je najvažniji i u stanju su da započnu rat bilo gdje ili da prodaju oružje i jednoj i drugoj zaraćenoj strani i tako grade ogromna bogatstva na račun razaranja i stradanja hiljada i hiljada nevinih, a pod izgovorom da žele da pomognu da se patnje prekinu.

Drugi nivo: Početna dezintegracija

Na ovom nivou razvoja, osoba je najviše pod uticajem socijalnih grupa i vladajućeg sistema vrijednosti. Zbog toga, takvi pojedinci najčešće ispoljavaju ambivalentan osjećaj i neodlučnost, jer nemaju jasne i određene vlastite unutrašnje vrijednosti i samoodređenje. Na ovom nivou dezintegracije („unilevel disintegration“), unutrašnji konflikt je horizontalan, jer je tu najčešće riječ o sukobu „jednakih“ sistema vrijednosti.

Ovaj nivo razvoja dosegne najveći broj pojedinaca u populaciji i tu ostane čitavog života.

Treći nivo: Spontana višestruka dezintegracija

Osoba sa karakteristikama razvojnog nivoa ovog stepena već ima razrađenu i razvijenu hijerarhiju vrijednosti, što će joj pomoći i omogućiti prelazak na više nivoe funkcionalisanja i ponašanja. Unutrašnje stanje nezadovoljstva (unutrašnji konflikt) ovdje je potaknuto činjenicom da je osoba svjesna šta ona jeste i šta bi ona željela i šta bi trebalo da bude (lični ideal). Ova unutrašnja borba između viših i nižih ciljeva najčešće je praćena egzistencijalnim očajem, strahom, depresijom, osjećajem nezadovoljstva sobom (inferiornost, neadekvatnost, neprihvaćenost, nesigurnost, itd.). Tradicionalni psiholozi često tumače ovakvo ponašanje kao simptome psihoneuroza, što može da bude „lijeceno“ i „izlijeceno“ kako bi te osobe imale normalan život. Dabrovski (1972) daje drugačije tumačenje ovoga stanja i insistira na tome da psihoneuroza nije bolest. Po njemu, simptomi takvog stanja mogu biti znaci pozitivne dezintegracije, a ne bolesti, jer se upravo tada počinju rušiti primitivne psihološke strukture i ustupati mjesto višim, kompleksnijim i svjesnijim, tj. voljnim strukturama ličnosti.

Dok su osobe koje se nalaze na nivou razvoja drugog stepena zadovoljne preovlađujućim sistemom vrijednosti i standarda koje postavlja prosječna većina i ponašaju se u skladu s tim (u porodicu, društvu, religijskim skupovima), to nije slučaj sa pojedincima na trećem stepenu razvoja, koji se bune protiv nepravdi i postojećih standarda koje je nametnula većina. Kako vidimo, ključni faktori razvoja ovog trećeg nivoa nisu nasljeđe i sredina, koji preovlađuju na prvom i drugom stepenu, već autonomni faktori koji su odlučujući u borbi između nižih i viših sistema vrijednosti.

Dakle, da bi se ostvario treći nivo razvoja (ili spontana višestruka dezintegracija, kako to naziva Dabrovski), pojedinac mora biti svjestan vlastitih ciljeva i sposobnosti kako bi se mogao opredijeliti i za najefikasnije načine ponašanja koji će mu pomoći da prevaziđe ograničavajuće uslove sredine i nasljeđa. Glavni i odlučujući autonomni ili personalni faktor je volja i želja pojedinca da se nadograđuje, samoizgrađuje i razvija kroz vlastitu unutrašnju psihičku transformaciju, i to po cijenu patnje i bola.

Smisao odgovornosti ne samo za vlastite akcije i ponašanje, već i za vlastiti razvoj karakteriše ovaj treći i napredniji nivo razvoja u poređenju sa prethodnim razvojnim stepenom. Ovi unutrašnji autonomni faktori su ogromna snaga i rezervoar energije za snagu koja vodi taj razvoj prema višim nivoima integriteta i autentičnosti.

Na ovom nivou razvoja, osoba ima jasnu predstavu šta bi željela i šta bi trebalo da bude, ali još ne posjeduje sredstva i snagu za postizanje tih idea.

Četvrti nivo: Organizovana višestruka dezintegracija

U poređenju sa trećim nivoom (spontanom višestrukom dezintegracijom), Dabrovski četvrti nivo naziva organizovanom višestrukom dezintegracijom. Na ovom stepenu pojedinac je već na dobrom putu ka samoaktualizaciji (najvišem nivou u Maslovlevoj hijerarhiji motiva). Osoba na ovom stepenu postaje svjesna svojih idea i na dobrom je putu da ih i sama dosegne i ostvari penjući se u visine koje su

nedostupne mnogima. Takve osobe imaju razvijen osjećaj lične odgovornosti za vlastite postupke i vlastiti razvoj, autentične su i imaju refleksno rezonovanje i suđenje. To su autonomne osobe na putu da postignu samoaktualizaciju najvišeg stepena.

Peti nivo: Sekundarna integracija

Na ovom nivou razvoja, unutrašnja borba za samoodređivanje i samousavršavanje i samoizgrađivanje je dobijena. Unutrašnji konflikt je razriješen postignućem ili samoaktualizacijom ličnih idealnih. Novi vidovi dezintegracije se preovlađuju integracijom vlastitih sistema vrijednosti i izgradnjom novih i viših sistema vrijednosti i idealnih. Tu vlada potpuni mir i sklad između uvjerenja i postupaka. Nema više nesaglasnosti između idealnih i načina života. Ni najveće žrtve više nisu patnja da bi se tako živjelo. Malo pojedinaca može da dosegne te visine i oni rijetki koji to uspiju obično se zovu svecima. To su oni ljudi koji su svoju sreću našli čineći dobro drugima, čitav svoj život posvetili dobru svog i drugih naroda. Kod nas je primjer takve ličnosti Rastko Nemanjić ili Sveti Sava.

Razvojni potencijal i darovitost: Čime možemo da objasnimo to da se samo mali broj pojedinaca uspijeva u svom razvoju izdici iznad prvog i drugog stepena razvoja? I šta bi mogli biti indikatori i pokazatelji da će neka osoba uspjeti da dosegne najviše nivo razvoja? Dabrovski je u svojim istraživanjima našao da pet vrsta snažne psihičke osjetljivosti („overexcitabilities“) može da bude dobar prediktor razvojnog potencijala pojedinca, jer su sastavni dio strukture ličnosti pojedinca i uglavnom su međusobno nezavisni. Piehovski (Piechovski 1979) je detaljno opisao i obrazložio tih pet vrsta snažne psihičke osjetljivosti i sugerisao kako oni mogu biti korišteni u identifikaciji darovitih i kreativnih pojedinaca. Svaka od navedenih vidova psihičke osjetljivosti je u temelju jednog od navedenih nivoa pozitivne dezintegracije prema istoimenoj teoriji. Što je veće njihovo učešće (tih vidova osjetljivosti) po broju i intenzitetu, tim je veći i razvojni potencijal pojedinca. Sada ćemo navesti kratak opis svakog tipa osjetljivosti:

I – *Psihomotorna osjetljivost* – izražena je u visokom stepenu aktivnosti i pokreta (fizička energija). Ona se manifestuje u težnji za pokretom, brzim govorom, velikim entuzijazmom za brze igre i sportove, ponašanjem koje se graniči ili vodi u delinkvenciju i neurotske navike (griženje nokata, tikovi, itd.). Sve se to očituje i u stalnoj potrebi za akcijom, itd.

II – *Senzualna osjetljivost* – odnosi se na intenzivna osjećanja za prijatnost i razvijenije osjete vida, okusa, dodira i sluha. Ova vrsta osjetljivosti se najčešće izražava u traženju intenzivnih senzualnih osjećanja i „izlaza“ za unutrašnje tenzije.

III – *Intelektualna osjetljivost* – najčešće se ispoljava kao „glad“ za znanjem i traženje istine i izražava se pitanjima, eksperimentisanjem, analizom, rješavanjem problema i teorijskim razmišljanjem. To su većinom introspektivne osobe sa razvijenom hijerarhijom i sistemom vrijednosti koji je dobro integriran i u skladu sa svakodnevnim ponašanjem pojedinca. Ali, ovo nije sinonim za inteligenciju, jer mnoge inteligentne osobe najčešće ne nalaze zadovoljstvo u gore pomenutim aktivnostima i nemaju želju niti ulažu napore da unaprijede svoje znanje ili usavrše svoje pojmove o sebi i drugima.

IV – *Imaginativna osjetljivost* – karakteriše se veoma živom imaginacijom, bogatstvom osjećanja, čestim sanjarenjem, bogatim sadržajem u snovima, bogatim maštanjima i magičnim mišljenjem. Takve osobe, po pravilu, imaju žive predstave, snažne slike i osjećanja potrebna za poetsku i dramsku percepciju. Tu se često ne razlikuje stvarno od zamišljenog, snovi od realnosti, itd.

V – *Emocionalna osjetljivost* – uključuje snažna osjećanja, osjećanja straha i krivice, strah od budućnosti i snažnu potrebu za protekcionom i vezanostima za druge. Obično se takve osobe teže prilagođavaju novim uslovima sredine i zato imaju intenzivne osjećaje usamljenosti i česte konflikte sa samim sobom i drugima. Tu postoji i snažna tendencija za samovrednovanjem i samokritičkom analizom, osjećanje neadekvatnosti i inferiornosti. Istraživanja Dabrovskog su pokazala da su jaki emocionalni doživljaji i jaka emocionalna osjetljivost značajni indikatori razvojnog potencijala najvišeg nivoa (Lysy i Piechovski, 1983).

Dabrovski i Piehovski su se dugo bavili problemom veze između razvojnog potencijala i darovitosti i koristili prvi koncept (razvojni potencijal) u boljem objašnjenju i tumačenju drugog (darovitosti).

Razvojni potencijal je tu shvaćen kao optimalni nivo razvoja koji pojedinac može postići u optimalnim uslovima. Naprijed spomenute vrste osjetljivosti mogu se posmatrati i kao određene vrste talentovanosti ili darovitosti u okviru razvojnog potencijala. Ponašanjem neke osobe, recimo, može da dominira jedna vrsta osjetljivosti, na primjer – osjetljivost za pokrete, igre, akciju, itd. i to je psihomotorna darovitost.

Ponašanjem neke druge osobe može da dominira mašta, snažne iluzije i imaginacije, osjećanja za poeziju i dramu, itd. Takve osobe često imaju tako snažnu imaginaciju da im je teško razlikovati stvarnost i zamišljeno, razdvajiti san od jave (zato se za kreativnog pjesnika ili pisca često kaže „budan sanja“, itd.). Ovakva intenzivna osjećanja i intenzivnu imaginaciju imaju ili mogu imati ne samo kreativni pjesnici i pisci, već i kreativni muzičari, slikari itd.

Kod neke treće osobe može da dominira emocionalna osjetljivost i potreba za bliskim kontaktima sa drugim ljudima.

Dakle, ljudi se mogu razlikovati po tome koje vrste osjetljivosti dominiraju njihovim ponašanjem i životom. Na primjer, ako bi osoba koja ima izraženu emocionalnu osjetljivost bila upitana šta kod nje izaziva snažno uzbudjenje i najpriyatnije osjećaje – njen odgovor bi bio da je to prisustvo druge osobe, dok bi osoba kojom dominira (ili čijim ponašanjem dominira) psihomotorna osjetljivost dala odgovor da bi to bila brza vožnja, razna sportska takmičenja, itd.

Moguće je i da neke osobe budu nadarene i sa po više energija i da imaju snažnu osjetljivost, ne u jednoj, već u više navedenih područja osjetljivosti – što je, ipak, rijetkost.

Naprijed navedenih pet vrsta osjetljivosti, prema Dabrovskom, u stvari i predstavljaju pet vrsta funkcionalisanja nervnog sistema i kod svake osobe dominira ili preovlađuje jedan od njih i po tome je ta osoba karakteristična. Tu ideju Dabrovske je dobio posmatrajući školsku djecu u situacijama koje izazivaju nervnu tenziju. Još uvijek se mnogi od nas, na primjer, sjećamo, da smo morali ustati i u stavu mirno u svojim klupama dočekati svoga učitelja ili nastavnika i nakon toga, takođe, sjediti mirno dok bi učitelj ili nastavnik utvrdio ko je odsutan i slično. U tim momentima nametnute šutnje i ograničene aktivnosti, neka djeca nisu mogla da u potpunosti ostanu mirna, već su tu i tamo povremeno činili pokrete rukama, nogama ili glavom, tj. kao da im je nešto smetalo ili su tražili povoljniji položaj tijela, ili tražila nešto po svojoj torbi. Druga djeca su, opet, bila potpuno relaksirana i mirna, gotovo bez pokreta, sanjarila ili razmišljala o nečemu, što se moglo vidjeti po izgledu lica i odlutalom pogledu, itd. Neka djeca bi stajala ili sjedila potpuno uspravno, sa vidljivom tenzijom. Neki od njih su, opet, izgledali potpuno spremni da započnu posao i to su jedva čekali itd.

Dakle, opisana situacija (ulazak nastavnika u učioniku) izazvala je nervnu tenziju i ta tenzija je našla svoj izlaz u gore pet opisanih vrsta ponašanja ili pet različitih modaliteta.

Djeca koja nisu mogla da stoje ili sjede mirno oslobađala su se svoje tenzije pokretima (psihomotorna osjetljivost), dok su se djeca koja su za to vrijeme sanjarila oslobađala svoje tenzije bjekstvom u svijet fantazije i maštanja. Drugi su to pak činili bjekstvom u svijet osjećanja, a treći su održali svoje intelektualno funkcionalisanje razmišljajući o narednim školskim zadacima.

Tako je Dabrovske, na osnovu posmatranja ponašanja djece u situacijama koje izazivaju tenziju, došao do zaključka da postoji pet načina ili vrsta funkcionalisanja nervnog sistema.

Osnovni pojmovi teorije pozitivne dezintegracije, a posebno koncept razvojnog potencijala, može da posluži kao teorijska osnova za bolje razumijevanje ljudskog razvoja i ljudskog ponašanja, a posebno za razumijevanje razvoja i razvojnih kriza djece i mladih, te darovitih osoba. Djeca i mlati, a posebno oni darovitiji, često preživljavaju ozbiljne razvojne krize, jer su više osjetljivi i snažnije doživljavaju svijet i sve ono što se događa oko njih. Zato nastavnici i roditelji darovite djece i učenika treba da nađu informacije o razvojnim krizama mladih, i u tom cilju pruže mladima adekvatniju pomoć i bolje razumiju njihov razvoj u cjelini.

Važno je i to da, prema ovoj teoriji, neuroze ne moraju uvijek biti bolesno stanje, jer one mogu pomoći mladima i uopšte pojedincima da pronađu smisao života i da postanu veoma kreativni u nekoj oblasti. Mladi često doživljavaju emocionalne i razvojne krize i zbog toga što ih drugi doživljavaju drugačije od ostalih, pa i oni sami sebe tako vide i misle da sa njima nije nešto u redu. Zbog toga često zapadaju u depresivna stanja itd. Dobro je ako takvi pojedinci sami uvide smisao takvih kriza i da to mora

da vodi nečemu, tj. nekim višim ciljevima i nekim višim nivoima organizovanosti ponašanja i sistema vrijednosti, ka nekim višim nivoima razvoja ličnosti u cjelini. Iz biografija poznatih naučnika, umjetnika i sportista može se vidjeti da su i oni često prolazili kroz takve bolne emocionalne krize, koje su u najvećem broju slučajeva uspjeli prebroditi i nakon toga postali i snažniji i srećniji i produktivniji – nego što su to bili ranije. I sami su često izjavljivali da su u toku tih kriza i sami uspjeli da pronađu nove ciljeve i vrijednosti života za koje se vrijedilo boriti. Naravno, postoje i mnogi oni kojima to ne polazi od ruke, jer su njihovi unutrašnji konflikti toliko snažni i zahtijevaju i pomoći drugih da bi se došlo do pozitivnog ishoda. Kad su u pitanju djeca i mlađi, onda je tu odlučujuća uloga i pomoći škole i porodice. Nažalost, nije i uvijek tako, pa kad se dogodi ono najgore, tek onda se uvidi gdje smo to zatajili ili pogriješili. Školska služba savjetovanja može pomoći mlađima da oni prihvate sebe i kad se osjećaju drugaćije i kad zapadaju u depresije zbog svojih razvojnih kriza. Potrebno im je ukazati na to da je to u redu i osjećati se i biti drugaćiji, jer oni i drugaćije i snažnije doživljavaju svijet oko sebe. To je i zbog toga što su i njihova osjećanja bogatija i intenzivnija i njihove predstave bogatije i življe. Treba im ukazati i na to da su njihova jedinstvena percepcija svijeta i njihova neprilagođenost najčešće znak bogatog razvoja i unutrašnjih konfliktata, zbog čega su često u nesporazumu sa samim sobom, pa otud i sa okolinom. Tu je veoma važno da mlađi uvide da su ti unutrašnji konflikti i emocionalne krize najčešće sastavni dio razvoja njihove ličnosti i da to može da bude i znak njihovog burnijeg i intenzivnijeg razvoja, znak nastajanja bogatog emocionalnog života i izgrađivanja bogatih emocionalnih struktura. Dakle, teorija pozitivne dezintegracije sugerira: ako je neka osoba zaokupljena traženjem sreće i želi da bude dobro prilagođena, onda ciljevi njenog razvoja ne idu ka višim nivoima toga razvoja. Međutim, oni koji su daroviti i kreativniji nisu predodređeni za lagodan život, već su u neprekidnom stanju unutrašnjih konfliktata i razvojnih kriza koje vode ka višim nivoima razvoja ličnosti. To su nivoi na kojima se usvajaju i poštuju univerzalni principi pravde, mira i ljudskog življena. Zatim, to se uzdiže i do onog najvišeg nivoa gdje pojedinac i sam čini pravdu tamo gdje je nema i život čini boljim za sve, jer ne može drugaćije da živi. Imamo bezbroj primjera u našoj i svjetskoj istoriji koji nam govore o pojedincima koji su izdržali i najveće boreći se protiv totalitarnog režima za bolje uslove života i univerzalne principe pravde.

- **Kako neki daroviti uspijevaju i pored svih životnih prepreka i o čemu nam govori slučaj Ahilove pete?**

U mnogim psihološkim istraživanjima se pokazalo da darovite osobe uspijevaju u oblasti svoga stvaranja i rada i pored svih životnih teškoća na koje nailaze. To su čak primijetili i školski ljekari kada su pogledali zdravstvene kartone i uspjeh djece u školi. Oni su primijetili da djeca koja najčešće boluju od bolesti zauški, upale pluća, upale grla itd. ujedno imaju i veoma dobar uspjeh u školi, dok se to rjeđe događa djeci koja imaju samo prosječan školski uspjeh ili ispod prosjeka. Oni su čak postavili i hipotezu da se darovita djeca više troše u pogledu nervnog sistema (za istu količinu vremena njihov nervni sistem obradi više informacija) jer nauče više za istu količinu vremena nego prosječni i oni ispod prosjeka te se na taj način troši i više energije, a to za posljedicu ima slabljenje imunog sistema. Druga njihova hipoteza je da kod darovite djece postoji veća asinhronost (neravnomjernost) razvoja sposobnosti i osobina ličnosti te im je uslijed toga teže da se bore sa takvim neravnomjernim razvojem. Na primjer, psihološka istraživanja su pokazala da se često događa da osmogodišnje intelektualno darovito dijete u tom pogledu može biti na nivou desetogodišnjaka, ali je u emocionalnom i socijalnom pogledu još uvijek na nivou svoga kalendarskog uzrasta. Ako su te razlike još i veće (u istraživanjima je nađeno da ima slučajeva da u tijelu desetogodišnjaka može da bude um petnaestogodišnjaka ili čak i dvadesetogodišnjaka – to su tzv. superinteligentna djeca) onda je takvoj djeci teže da se izbore sa mnogim drugim problemima u životu nego djeci kod koje je taj razvoj sposobnosti i osobina ličnosti više usklađen sa njemu pripadajućim uzrastom. Isto je tako nađeno da veliki broj djece raste u siromašnim porodicama. Druga darovita djeca, opet, imaju potpuno nepodobne roditelje i užasnu porodičnu klimu (tuče, alkoholizam, droga, totalna nebriga i nezainteresovanost za dobrobit djeteta i njegov uspjeh u životu i školi), ali, i pored svega toga, oni nekako uspiju da se izbore i realizuju svoju darovitost prvo u učenju, a kasnije i u životnom opredjeljenju. Psiholozi su čak uveli i novi pojam, tj. novu dimenziju *otpornost-ranjivost*. Tu za

ilustraciju obično navode sljedeći primjer: Zamislimo da imamo tri lutke – jedna je načinjena od stakla, druga od plastike i treća od nekog čvrstog metala. Ako svaku od njih udarimo čekićem – šta će se dogoditi? Lutka od stakla će se polomiti u hiljade komadića, plastična će imati udubljenje, dok će lutka od metala proizvesti lijep metalni zvuk. Upravo ova metalna lutka može da predstavlja tu našu najveću dragocjenost – našu superdarovitu i kreativnu djecu. Negdje u sredini između ta dva ekstrema je naša plastična lutka, koja predstavlja onu djecu koja trpe i podnose oštećenja i neprijateljsku atmosferu u kojoj moraju da rastu, ali ipak nekako uspijevaju da funkcionišu kroz život. Staklena lutka predstavlja djecu koja rastu u izrazito neprijateljskoj klimi i u školi i u porodici (niko o njima ne vodi računa, potpuna odbačenost i nezainteresovanost roditelja i nastavnika o tome što se sa njima dešava. Zbog toga što ne razumiju zašto im se to dešava, oni su u vječitom sukobu prvo sa samim sobom pa otud i sa svojom okolinom – roditeljima, nastavnicima i drugima. Trpe samo kazne i torturu i u kući i u školi (slabe ocjene, moraju da bježe i iz škole i od kuće) i na ulici se priključuju drugoj nesrećnoj djeci koja su već poprimila sve karakteristike delinkventnog ponašanja. Sve su to duboko nesrećna djeca koja nemaju nikog drugog do sebe same. Najteže je za ljudsko biće kad postane svjesno da ga niko neće, da nikome ne treba, da ga niko ne prihvata i da ga niko ne želi. Takvo dijete mora biti duboko nesrećno dijete. Istraživanja, opet, pokazuju da darovita i sretna djeca imaju veliku podršku u svojim porodicama, a i sami uspiju da izgrade odbrambene snage da se bore protiv životnih iskušenja. Takva djeca često dobiju toliko pomoći i ohrabrenja i podrške u svom životu i učenju, ne samo od nastavnika već i od drugih – prijatelja, vršnjaka itd. jer i sami imaju ili izgrade tu osobinu da je svakom prijatno biti sa njima. Takođe je u istraživanjima nađeno da takva djeca rano postaju svjesna vlastitih snaga i kompetencija i počinju da bolje koriste sredinu koja im ide naruku da napreduju i dalje razviju svoje sposobnosti. Takva djeca rano pokazuju i određeni nivo samostalnosti, originalnosti i kreativnosti. Još je nešto primijećeno kod te djece: ona kao da trebaju i traže izazove kako bi postali još otporniji, neranjivi i superdjeca. Djeca koja idu kroz život bez ikakvih prepreka, tj. drugi im sve daju gotovo i, kako se to kaže, "na tanjiru", nemaju priliku da se vježbaju na teškoćama u životu kako bi stavljali na probu svoje snage i svoje potencijale, pa zato najčešće i ne poznaju sebe niti imaju priliku da razviju svoje potencijale. Sljedeća priča iz grčke mitologije pomoći će nam kao ilustracija ovog o čemu govorimo. Kada je Ahilova majka doznaла fatalnu sudbinu koja očekuje njenog sina, ona ga je pokušala zaštитiti što bolje kupajući ga u rijeci koja, po jednoj drugoj legendi, može da preokrene sudbinu. Pošto je Ahil tada još bio beba, ona ga je držala za petu dok ga je uranjala u vodu i vadila iz nje. Kasnije, kad je Ahilu bilo devet godina, prorokовано je da bi on mogao biti veliki junak i osvojiti Troju, ali da će u toku bitke poginuti. Majka je, opet pokušala da pronađe nekakav način da Ahil ne ide u rat protiv Trojanaca i obukla ga je u ženske haljine. Ali, Odisej je otkrio prevaru i primorao Ahila da krene u vojsku koja ide u rat sa Trojancima. U toku opsade Troje, u žestokoj bici, jedna strijela je pogodila Ahila u ranjivu petu i on je umro od te rane. (Sjetimo se da ga je majka držala za petu kad ga je kupala u rijeci i da je samo peta jedini dio Ahilova tijela bez zaštite). Za razliku od Ahila, Herkul je trijumfovao i pored velikih opasnosti, zahvaljujući vlastitim naporima i vrlinama koje je izgradio kod sebe, a njegova ga je majka odmalena samo hrabrla i ulivala mu samopouzdanje da će on uspjeti u životu. Herkul, dakle, nije bio dijete prezaštićeno od velikih životnih rizika, iskušenja i izazova. Tako je on dobio i samopouzdanje i sposobnosti boreći se sa svim teškoćama i preprekama u životu. Ta samoizgrađena čvrstina i imunost (otpornost) je nešto što je najvažnije i najtrajniji dobitak. Ipak, nema puno ovakvih slučajeva u stvarnom životu, pogotovo današnjem životu, punom stresova i tragičnih događaja, i poremećenom sistemu vrijednosti, kad su granice između dobra i zla gotovo izbrisane. Sve nam ovo govori da još moramo mnogo da učimo o tome koji su vaspitni postupci u radu sa darovitom djecom efikasniji i da je važna individualizacija vaspitnoobrazovnih postupaka u smislu uvažavanja individualnih razlika u sposobnostima i osobinama ličnosti vaspitanika.

• NADAHNUĆE (INSPIRACIJA) I STVARANJE

U većini rječnika sama riječ nadahnuće (inspiracija) najčešće znači oduševiti se, dobiti podsticaj, biti inspirisan za nešto. To je stanje stvaralačkog zanosa, stvaralačka iskra, podsticaj ili nadahnuće za stvaranje. U umjetničkom i naučnom stvaranju to stanje se ponekad naziva i božansko nadahnuće, božanska iskra, božanski uticaj. Zato se oduvijek i govorilo: „Nadahnuće je dar bogova”, što znači da to ne može imati svako već samo onaj kome su bogovi naklonjeni. U medicinskom smislu nadahnuće može doslovno da znači udisanje ili uvlačenje vazduha u pluća. Kasnije je ta riječ dobila, drugi, prenosni značaj i psihološki smisao, pa se njom označavalo uvlačenje u sebe neobičnih osjećanja, raspoloženja, misli, nagovještaja, naslućivanja i svega što budi i oživljava stvaralački duh. Stoeći i sami pred zagonetkom tog svog neobičnog duševnog stanja, pjesnici i pisci su objašnjavali sve takve sugestije mistički, kao da su im došle „odozgo“, kao da su „nadahnuti višom silom“, „natprirodnim migom“, pa su to nepoznato stanje duha nazivali i „božanskim“. Dakle, tu neobičnu moć da uobličavaju svoja djela uzvišeno, umjetnički, pjesnici i pisci su isto tako tumačili mistički, tj. voljom „više sile“. Svi oni koji su se interesovali za takva egzalitarna stanja svijesti u trenucima stvaranja nekog naučnog ili umjetničkog djela su zapazili da takva stanja nadahnuća i oduševljenja prate i određene vrste emocija ili emocionalnih stanja. To neobično tjelesno i duševno stanje, često euforično, onog koji stvara nešto novo pažljivi posmatrači su nazvali mističnim terminom „duša u jačoj mjeri božanska“ ili „usta kroz koja će se oriti krupne stvari“. Ove riječi se tako dobro odnose i na sam život i djelo našeg velikana Petra Kočića. O nadahnuću kao uzvišenom stanju svijesti prilikom stvaranja umjetničkog ili naučnog djela raspravljali su mnogi, pa i psiholozi. Oni su detaljnije proučavali i istraživali takvo stanje i njegovu ulogu u stvaralačkom aktu (samom procesu stvaranja) kod pisaca, pjesnika, naučnika, slikara, vajara itd. Na Kočićev način pisanja i ulozi nadahnuća (stvaralačke iskre) u tome ukazuje i zanimljiva istinita anegdota koju je ispričao slikar Pero Popović, Kočićev zemljak i drug iz bečkih dana. (Prema T. Kruševac, 1951.). Kada su se jedne noći kasno rastali, Kočić je ostao u svom stanu za stolom, pogнуте glave i razbarušene kose, ogrnut starom pelerinom. Izgledalo je kao da ga je teret mračnih misli oborio i pritisnuo. A kada je Popović izjutra ponovo došao, našao je Kočića na istom mjestu, nepokretna, gotovo u istom položaju. Čim je ugledao druga, njegovo lice se ozarilo i u času kao da se sav preobrazio.

„Sjedi i slušaj – kazao je Popoviću, i sa stola dohvatio razbacane hartije i stao čitati: *Upekelo sunce – sažeže sve! Došlo nebo modro kao čivit....Daleko tamo – daleko oko Osmače i Lunjevca uhvatila se plavičasta timorina...*“ (Petar Kočić svom zemljaku i bečkom drugu slikaru Peri Popoviću, april 1903).

Bio je to početak priповjetke *Grob slatke duše*. Slikar Popović je slušao i gledao Kočića koji je, sav ustreptao kao živac i visoko uzdignutom rukom u zanosu svoga nadahnuća, ne čitao već „kao da je bacao plamenu bujicu ogorčenih protesta jednog razgnevljenog narodnog tribuna nekom nevidljivom i strašnom protivniku“. Kao još jedan primjer inspiracije ili nadahnuća i njenoj ulozi u stvaranju umjetničkog djela kod Kočića imamo i ovu ilustraciju radosti, ushićenja ili egzalitarnog stanja svijesti kada je uspio da za samo jednu noć stvori svoje jedno od najpopularnijih književnih djela: *Jazavac pred sudom*. O tome svjedoče i sljedeće Kočićeve riječi kad on svome studentskom drugu iz bečkih dana Simi Erakoviću sav ushićen saopštava:

„*Za noć sam napisao, za jednu noć! To je priča o Davidu Štrpcu što tuži prokletog jazavca u onom našem, nesrećnom kraju*“ (Petar Kočić svome studentskom drugu Simi Erakoviću u Beču, april 1903).

U navedenim primjerima se vidi i to da je Kočiću inspiracija ili nadahnuće za stvaranje često dolazilo noću (kad se povuče i osami) kad je tišina i kad ništa ne remeti njegovu imaginaciju i viziju rodnog kraja; kada mu se slike njegovog rodnog Zmijanja i Stričića prosto same nameću i nižu pred njegovim očima. Tada mu njegova stvaralačka iskra najjače sija i osvjetjava mu put kojim želi da ide. Kočić je zaista bio svestrani genije (pjesnik, prijevodač, etnograf, istoričar, narodni tribun) te se i na njega može odnositi ona Aristotelova tvrdnja: *Što veća genijalnost to dramatičniji život*. Kočićev način

pripovijedanja unio je nešto potpuno novo u srpsku pripovjetku da se s pravom može kazati da se pojavom Petra Kočića i njegovog književnog djela, metaforički kazano, pojavila i stvaralačka iskra na Zmijanju, iskra koja je osvjetljavala put mnogim generacijama mladih pisaca širom Balkana, ali i stvaralačka iskra slobode koja je osvjetljavala put i dala izbaviteljski smisao porobljenom srpskom narodu. Ta iskra je govorila o tome kako treba pisati da bi se dosegle istinske vrijednosti umjetničkog djela i kako se treba boriti za svoj narod da bi on postao sloboden, ne štedeći ni svoj vlastiti život. Kočić je bio čestiti rodoljub i toliko je volio svoj narod da je i njegovo srce plamnjelo ognjem i isijavalo iskre slobode i stvaranja i najavljuvalo novo doba, koje će ubrzo doći sarajevskim pucnjem Gavrila Princa. Ta iskra i taj bljesak svjetlosti čuće se i vidjeti daleko i urezati se u dušu srpskog naroda. Taj oganj i ta iskra osvjetjavaće put do slobode koja će uskoro doći. Kočić je bio lučonoša nastanka novog doba i za njegov narod, ali i novog načina književnog stvaranja. Uzalud su ga austrougarske vlasti zatvarale u crne kuće i crne tamnice da bi ugasile njegovu stvaralačku iskrui, ne znajući da upravo čine suprotno, jer se ta iskara, ta svjetlost još bolje vidi i sija u mraku i tami crnih kuća i carskih crnih tamnica. Naš nobelovac Ivo Andrić napisao je dva eseja posvećena toj stvaralačkoj iskri i iskri slobode. Naslov prvog eseja se odnosi na zemlju, ljude i jezik kod Petra Kočića sa istoimenim nazivom: Zemlja, ljudi i jezik kod Petra Kočića Drugi esej, Stvaralačka iskra - Andrić započinje ovim riječima M. Gorkog: „Bilo jednom na svijetu srce koje je odjednom planulo ognjem. I eto, od njega su te iskre“. U daljem tekstu naš nobelovac kaže da je nekad davno pročitao tu priču i da je od tog dana u njemu, u sjaju te rečenice, u njemu ostalo saznanje, da je M. Gorki pisac koji teži za svjetlošću, i sam stvaralac svjetlosti. I za Kočića se može kazati da je volio svjetlost i da je volio književno djelo M. Gorkog, jer je i sam kao i M. Gorki, svojim književnim djelom stvaralac svjetlosti. I Kočićeve pripovjetke su pune svjetlosti, boja i snažnih zvukova, jer je takvo i njegovo Zmijanje. On je bio lučonoša u stvaranju nečeg novog u književnosti kod Srba i na taj način uzor za mnoge koji teže ka vrhuncima u umjetnosti kao što je osvjetljavao i put svom narodu u njegovoj borbi za oslobođenje od viševjekovnog ropstva. Da je Kočić ne samo dobro pozanavao već i volio književno djelo velikog ruskog pisca M. Gorkog, dokaz je i to što je iako već teško bolestan uspio prevesti na naš jezik jednu njegovu kratku pripovjetku i objaviti je u Bosanskoj vili. Kočić je, kao i M. Gorki, tražio i uvijek nalazio svoju iskru nadahnuća za svoj stvaralački književni rad u prostoru na kome je i sam ponikao i živio, tj. tamo gdje je rođen, rastao i školovao se u svojim ranim godinama. Za vrijeme tog njegovog ranog iskustva u njegovu svijest su se za trajno urezale slike njegovog rodnog Zmijanja i likovi njegovih planinštaka. Oni, ti njegovi planinštaci i zanosni seoski pejsaži Zmijanja, u bilo koje doba i po bilo kakvom vremenu (bilo to ljetna žega ili običan sunčan seoski dan, bilo da je to neko veliko nevrijeme kao što su to velike planinske i snježne oluje u kojima živote gube njegovi Zmijanci; bilo da su to velike ljetne žege kad sunce upeče i sažeže sve i travu i ljetinu; bilo da austrougarski desetari plijene i robe sve, i žito i stoku koju je jadni zmijanski seljak odgojio i čuva za svoju porodicu) – sve je to služilo Kočiću kao inspiracija za njegov književni rad i da se opiše tegobni i porobljeni život negovih krajišnika. "Kočić je u trenucima svoje usmaljenosti, a takvih trenutaka nije bilo malo, u sećanjima putovao svojim planinama i planinštacima. Istim putem oni su se vraćali njemu, materijalizujući se na parčetu papira, stvarajući jezičku simfoniju srećnih bića. Ako je stvaralački proces odnos sazajnog i nasleđenog, a trebalo bi to da bude, onda je Kočić za teme svojih pripovedaka uzimao ono što je poneo u sebi iz perioda detinjstva. Psiholozi kažu da je detinjstvo temelj zrelog doba, te da mu se u starosti ponovo vraćamo. Šta je Kočić poneo iz svoga detinjstva u, tada, veliki i hladni Beč? Živu i blagodarnu, ali i surovu prirodu koja je rađala iste takve ljude, večnu borbu za opstanak, priče o slobodi kao nedosanjani san, život prepun drmatike i ljubav prema zemlji kojom je hodio." Kočić je o svemu tome pisao i u svojim pismima Milki Vukmanović, Bogdanu Popoviću, Miloradu Pavloviću itd. Na primjer, u svom poznatom pismu Bogdanu Popoviću u Beograd, iz Beča Kočić 25. januara 1903, piše: Gladan, go, bos, s propalim prstima kroz cipele hodam ja po Beču i sjećam se svog djetinjstva, svojih planina, svojih dragih brđana, pa ako gdje god sretnem kog dobrog druga, zaištem koji krajcar, svratim se u kavanu gdje je jevtino, pa pišem S planine i ispod planine... Dramski i katarzični efekti u Kočićevim pripovjetkama se postižu upravo i na taj način što skoro svaka rečenica u Kočićevom pripovijedanju proizvodi neku radnju ili akciju kod sagovornika ili samog govornika. Sve to kod čitaoca izaziva veliku napetost, isčekivanje, što i jeste obilježje dramskog i katarzičnog. Upravo što koristi takav postupak Kočić i jeste u

Mračajskom proti dao jedan od najuspjelijih psiholoških likova u našoj književnosti''. I mnogi drugi autori (Z. Turjačanin, T. Kruševac, B. Ćubrilović itd) su isticali to da je Kočić svoje junake, kao i pejsaže, nalazio tamo gdje su oni oduvijek i bili, u zavičaju. „On ih je sa punom snagom životnog ispoljavanja, prenosio u literaturu i oni su u njoj, kao u povoljnem prirodnom ambijentu, nalazili snage za nova, Bartova, metaforička rascvjetavanja''. Tuba, Čočorika, Mrguda, David Štrbac su i prije nego što su postali literarni simboli bili Kočićevi zemljaci i sapatnici'' Njegovo pisanje o svom porobljenom narodu pod austrijskom okupacijom je ujedno i bio način da se narod pozove na borbu za svoje oslobođenje. Pišući o svemu tome i sam pisac i njegovi likovi u pripovjetkama, kao i sami čitaoci tih pripovjedaka doživljavaju i proživljavaju katarzu. Dakle, sami njegovi planinštaci, onakvi kakvi oni stvarno jesu sa svim svojim tegobnim životom i pejsaži prostora Zmijanja koje je Kočić temeljito istražio (po uputama našeg poznatijeg etnografa J. Cvijića) bili su izvor nadahnuća, u književnom stvaranju i izvori katararzičnih osjećanja koja su prisutna u cijelokupnom njegovom književnom i političkom radu. Zato je Kočić vrlo brzo postao i poznat i priznat ne samo kao veliki književnik, već i kao neumoran borac za slobodu i bolji život svog porobljenog naroda. Mnogi naši autori su i pisali i ukazivali na tu njegovu veliku životnu energiju, koju je on tako silno i nemilice trošio ne štedeći sebe nimalo, što ga je na kraju i odvelo u preranu smrt. Dakle, Kočić je nalazio nadahnuće kako za svoj stvaralački rad u književnosti tako i za svoju političku borbu protiv austrougarskih okupatora u pravljenju puta sobode za svoj porobljeni i obespravljeni narod Krajine, pa i cijele Bosne. „Pripovedački elemenat u Kočićevom književnom delu dopunjeno je skladno slikarskim, pa su time njegova pesnička raspoloženja i lirski osjećaji došli do potpunijeg izražaja. Impresivan po prirodi, Kočić je dao lepe opise prirode, ljudi i događaja, prednjačeći u tome nad ostalim srpskim književnicima. On je u pripovetke uneo fina, intimna osećanja i toplinu boja. Njegovi pejzaži su jednostavnii, bez dekoracija, plastično izvedeni, a po unutrašnjem doživljavanju impresivni. Kočić je svesno išao za što prostijim, neposrednjim izrazom, tražeći harmoniju u bojama i izrazu, dok je blage kontraste postavljao samo u tonovima. Stoga njegovi doživljaji, izraženi u slikama, deluju gotovo uvek spontano i uverljivo. U svojim opisima Kočić ima osećanje mere, zbog čega su njegovi pejzaži, uglavnom, dobro stilizovani. Veliku i nježnu ljubav koju je osećao prema narodu Kočić je simbolički unosio u svoje pejzaže. On je voleo prirodu, koju je pokatkad idealizovao, ispevavši o njoj više toplih i srdačnih pesama. „Njegovo srce, kaže Lagarić, nije ostalo hladno, pri posmatranju neba, zvezda, reka, drveća, cveća, mesečine i sunčane svetlosti''. Kočićevi opisi prirode izmešani su često sa muzikom, i oni su, i pored toga što su obično jednostavnii, redovno prijatni, a pokatkad čak i idilični. Isto tako, i njegovi opisi ljudi, portreti, ne samo da su lepi nego i stvarni: ljudi imaju određenu fizionomiju, dok izložene pojedinosti daju verno jednu opštu sliku postojećih odnosa.... Naročito je važno da su slikarski momenti u Kočićevim opisima pojačani i dopunjeni književnim sredstvima. Ritam mnogih njegovih opisa je, kao u dobroj pesmi, tečan i zvučan, bez hrapavih i suvišnih mjesta, dok je fraza živopisna i jezgrovita. I upravo u opisima je došlo do izražaja veliko Kočićev poznavanje jezika, sa lepo konstruisanim rečenicima, koje su jasne i tečne. Kočićeva spontana diktacija, svežina i jezičko bogatstvo, doprineli su, svakako, njegovom brzom književnom uspehu. Iz osluškivanja i promatrjanja prirode nastali su pejzaži visokih planina, viđeni pod raznim prilikama, ponajčešće u magli i ustreptaloj timorini. Iz ovih slika bije zdrav i prirodan puls, jer su i planine, mada nemo umotane u maglu, po nečemu izgledale tužne, moćne i veličanstvene''. (Kruševac, T., Petar Kočić- studija, Prosveta, Beograd, 1951. str. 101).

Ti moćni opisi prirode se nalaze u skoro svim njegovim pripovjetkama, a posebno u pripovjetkama *Kroz maglu*, *Kroz svjetlost*, *U magli*, *Jelike i omorike* (,Ukočeno, skamenjeno, veličanstveno, dižu se jelite i omorike kroz vedru, nasmijanu svjetlost, Nešto su tužne i zamišljene..'). U opisu prirode Kočić se često koristi i kontrastima i mnogi pejsaži u njegovim pripovjetka odišu radosnom svjetlošću, koja obično dolazi poslije nekog teškog i tmurnog vremena kao u pripovjetkama *Mrguda*, *Grob Slatke duše*, *Kroz svjetlost* (,Po okrugloj dolini rasule se ovce s janjcima, a bjeličasta, uzavrela svjetlost rasplinula se po mekoj, svilastoj vuni, pa se ovce i janjci blještje i prelijevaju kao oveće grude blistavog, prepadanog, planinskog snijega...'). Isto tako sugestivno djeluju i njegovi opisi jutra (,Sve se diže, budi, sve se puši kao vruća krv, odiše snagom, svježinom...' - u propovjedi *Jablan*), večeri (,Sve čuti i drhće; sve se sprema na miran, ugodan počinak, da u zanosnom čutanju, slatkom čutanju provede kratku, vlažnu, mirišljavu noć. Veče miriše i razliva oko sebe sladak, opojan miris...' – u propovjedi *Mračajski*

proto) itd. Prema G. Maksimoviću (2005) najdublje umjetničko poniranje u tajanstvenu i mračnu psihi čovjeka, Kočić je postigao u ontologiskoj pripovjedi Mračajski proto gdje se govori o neobičnom i paranoičnom čudaku i samotnjaku sa nepredvidivim stanjima svoje već oboljele duše. U nizu svojih pripovjedaka Kočić je dao lijepe i uvjerljive opise mladosti i snage, vrele i usplamtale krvi sa plamenom čežnjom za nečim nejasnim što struji kroz nabrekle žile...' (Kroz svjetlost) itd. Kočić je kao pisac realist i zato njegovi opis svojih junaka i prirode svoga kraja i jesu toliko uvjerljivi da ih mi jednostavno vidimo pred svojim očima dok čitamo, i to kao stvarne i žive, i prosto poželimo da se i mi sami umiješamo, onako spontano kako i sama priča teče, u razgovor s njima. Zato T. Kruševac i kaže da je P. Kočić nježan i pjesnik i liričar koji, „bez velikih zapleta, daje prirodan, neusiljen život, pun mirisa bosanskih planina i prostranih planinskih dolova i pašnjaka. Tu se oseća onaj snažan uticaj koji čini priroda u dodiru sa živim bićima. Slike su u skladnim bojama, gde svetle boje iskazuju radosna osećanja, dok su tužni akordi prevučeni nijansiranim tamnim bojama". Kada je Kočić zbog svog bunta u četvrtom razredu gimnazije morao da napusti Sarajevo, prešao je u Beograd (gdje je nastavio svoje školovanje u V beogradskoj gimnaziji) pojавio se sa punim džepovima svojih pjesama u Beogradu. Po savjetu jednog prijatelja odmah je potražio Janka Veselinovića. Zamolio je poznatog srpskog pisca da pogleda to njegovo prvo pjesničko stvaranje i da da svoje mišljenje o njegovom pjesničkom daru. Veselinović ga je, iako teže bolestan, lijepo primio i kazao mu da navrati ponovo za nekoliko dana. Kada je Kočić ponovo došao Veselinović mu je odmah i bez ustezanja rekao da su te pjesme slabe i bez neke umjetničke vrijednosti i da bi zato bilo bolje da se ogleda u prozi. Kočić je, prema sopstvenom priznanju, prosto zanijemio šta čuje, jer ni u snu tako nešto nije očekivao. To ga je toliko pogodilo da svi njegovi snovi kao pjesnika padaju u vodu 'Dakle, ja nisam pjesnik' – u očajanju priznaje on sam sebi. Maksimović, G., Sveti i priča Petra Kočića, Besjeda, Ars Libri, Banja Luka, 2005: "Prema zapisima Milana Karanovića, a zatim i kasnijim dodatnim istraživanjima Todora Kruševca, Kočićev junak iz pripovjetke Mračajski proto zaista je postojao. Prema priči slikara Pere Popovića proto je živio u selu Slavićka, gdje i danas ima drvena crkva u kojoj je služio. Sačuvana je i jedna klada, srezana u obliku stolice, na kojoj je proto sjedio dok je isповijedao svijet. Tvrdi se da su za turorskog vremena seljaci nekolikom puta noću prenosili crkvu s jednog mjesta na drugo, da bi je Turcima prikazali kao čudotvornu. „I zaista, Turci su je ostavili na miru". (Todor Kruševac, Petar Kočić, Prosveta, Beograd 1951, str. 97). On nije ni slutio tada kako su tačne i sudbonosne bile proročke riječi i osjećaj za književni damar već teško bolesnog J. Veselinovića. Kasnije, kada je Kočić već postao uspjeli i poznati prozni pisac, on se još uvijek živo sjećao tog svog prvog neuspjeha i svog prvog viđenja sa J. Veselinovićem. To svoje sjećanje je i objavio u Bosanskoj vili čiji jedan manji izvod donosimo i ovdje:

"Kada sam se poslije nekoliko dana navratio u njegovu kancelariju, sjedaše Janko za stolom. Nešto je pisao. Jedva me opazi kad udoh.- Ti došao? - Da. - Sjedi – reče i dohvati svesku mojih pjesama, koja stajaše na istom mjestu na kojem je bijaše ostavio.

- Pročitao sam nekoliko pjesmica i pravo da ti kažem: ima ih i lijepih, ali...Istina, doduše... Onako po pravdi...stihovi su dosta rapavi. Trebalo bi im, znaš, dati malo više glatkosti, gipkosti i snage u izrazu. Uostalom, ja sve mislim da bi ti u prozi znao i mnogo bolje izraziti što osjećaš, što te boli, što ti na srcu leži.

-Mene štrecnu u srcu i ja se sav ohladih: dakle, ja nijesam pjesnik! Sav uvijen i slomljen, uzeh svesku, pokupih se i izadoh napolje. Najslađa i najljepša iluzija moja bijaše rasprštena i u prah pretvorena" (Bosanska vila, 1906. br. 11 i 12).

I ovaj put se pokazalo kao i mnogo puta ranije, kod drugih velikih ljudi, da su početni neuspjesi omogućili da se otkriju drugi darovi koji su samo čekali svoje nadahnute da se ispolje, iskažu i opišu. Ti početni neuspjesi omogućuju i da se zauzme "novi ugao gledanja", da se stekne "novi uvid" i razbiju stare iluzije. To često može da bude bolno, ali i korisno ko zna i može da uči iz sopstvenih grešaka i neuspjeha. Mi znamo da je književno stvaranje plod duhovnog stvaranja čovjeka i da taj dar nema svako. Priroda je na svu sreću udesila stvari tako da svako ko ima neki izuzetan talenat ili dar, ima i potrebu da ga ispolji i realizuje. Ta potreba se ispoljava kroz stvaralačku težnju čovjeka koju Sokrat naziva dajmonijumom, „unutrašnjim glasom“, koji ga opominje što treba da radi i čega treba da se kloni. Platon tu posebnu vrstu sublimirane energije koja pokreće na stvaranje i od koje „duši rastu krila“ - naziva duhovnim erosom („kraljevskom požudom“), bez koje ne bi postalo nijedno umjetničko, naučno ili

filozofsko djelo. Čovjek se rađa sa višestrukim energijama i sposobnostima. Što je primljena blagodat veća, to je veća i pozvanost i zahtjevnost za njeno ispunjenje. Prema tim darovima čovjek stoji otvoren sa mogućnošću da ih prepozna i usavrši, ili da ih zanemari i zataji. Oni mu određuju ulogu u svijetu, jer ga čine pozvanim na ispunjenje vlastite prirode i višeg smisla bivstvovanja. Pokretan najdubljim urođenim stvaralačkim impulsima, blagodatima, čovjek stremi ka realizaciji svojih darova, čime stiče mogućnost ličnog i ljudskog ispunjenja uopšte. Pošto je sam sebi Kočić priznao da nije pjesnik i da nema dar da dodsegne najviše standarde u toj oblasti književnog stvaranja, to ga je uputilo da se okuša u drugoj formi književnog rada, pripovjedačkoj, kako mu je i savjetovao poznati pisac J. Veselinović. I zaista, u svojim prvim proznim pokušajima Kočić je i sam osjetio da mu je pripovjetka primarnija forma književnog stvaranja, nego pjesma. Ovo je bilo i zbog toga što je Kočić i dalje ostao pjesnik, ali pjesnik u prozi što mu bolje omogućuje da izrazi slojevitost svojih lirskih osjećanja. Ovo se naročito vidi u njegovim pripovjetkama *Tuba*, *Mrguda*, *Vukov gaj* itd. Zato Kočićeva književna djela, po njegovoj sopstvenoj želji, trebaju da budu umjetnički relevantna i vjerna slika stvarnosti. I takve su sve njegove pripovjetke. Čitalac ne samo da vidi pred svojim očima ono o čemu on piše, već i oseća da to struji u njegovim venama. Kočić je i narodni tribun i borac za narodna prava. Svim je svojim bićem, ne samo pripovjedačkim darom, borac za pravdu, istinu i slobodu čovjeka. To se posebno odnosi na njegovo Zmijanje, njegove krajišnike, njegovu pravoslavnu braću. Nikola Strajinić (2002) o tome kaže: "On u pravoslavlju vidi onu zaštitnu energiju za srpski narod koja dolazi sa najvišeg mesta, s Božijeg prestola, i koja je neiscrpna, svemoguća i večna. Njegov zmijanski srpski narod nosi u svom srcu pravoslavlje kao svjetlost, pomešanu sa svetlošću srpske istorije, koja mu je uvek obasjavala put da ne zaluta u tami, put prema slobodi. A samom Kočiću ono je obasjavalo put do reči, one suštinske kojom se kazuje neiskazivo i rasvetljava nerazvjetljeno, do reči za koju se moli Gospodu, u tekstu Molitva, ovako: "O Bože moj veliki i silni i nedostižni, daj mi jezik, daj mi krupne i goleme riječi, koje dušmani ne razumiju, a narod razumije, da se isplačem i izjadikujem nad crnim udesom svoga Naroda i Zemlje svoje. Pokloni mi riječi, Gospode, krupne i zamašne kao brda himalajska, silne i moćne kao nebeski gromovi, oštре и jezive kao svjetlice božje, i tirjانية nerazumljive kao što je nerazumljiva sfinga egipatska rodu čovječanskog. Daj mi te riječi i obdari me, Gospode moj, tijem darom svojim velikijem i milošću svojom neizmjernom, jer će mi srce svenuti, jer će mi se duša od prevelike tuge i žalosti razgubiti." (Otadžbina, 1907). Petar Kočić vezuje pravoslavlje, iznad svega, za lozu Nemanjića koju on uzdiže do visine na kojoj je božanstvo. Na tome mestu nalazi se i sveti knez Lazar i uopšte „svete obitelji srpske i rišćanske“ do Karađorđa i Obrenovića. Ali, Kočić ne ostaje na tome: do ovih visina on uzdiže i obične ljude, seljake i težake, učitelje i kaludere, đake i čete i sve Zmijanjce koji su u svojoj jedinstvenosti i lepoti, neposrednosti i čistoti, svojim patnjama i stradanjima, svojom vanjdešću i kandilošću, slobodarenjem i svrzi jarmstvom, takođe, sveti. A, kao Zmijanjac, i Kočić je takav. Kao Zmijanjac, ali i kao pisac. Kao pisac, Petar Kočić je – da pokušamo sve u jednom reći – dosegao najviše visine, čini se, jer je svojom pričavinom i svojom učevinom ozelenio srpski jezik i srpski književni izraz jelikama i omorikama svoga Zmijanja i čitave svoje Krajine srpske."

Danas nam je svima poznato da je književni rad P. Kočića za vrijeme njegovog studentskog boravka u Beču dao dobre rezultate. T. Kruševac u svojoj studiji o Kočiću (1951) ističe da je Kočić nakon početnog lutanja i traženja pravog puta ubrzo dao takva književna djela po kojima se pročuo u književnosti i stekao brzo, kao malo koji pisac prije njega, glas poznatog književnika. „Ovaj književni uspeh, gotovo potpun i neosporavan ozbiljnije ni sa koje strane, Kočić je postigao kada je savladao prepreke koje su sputavale njegov pripovedački talenat, uspevši da za svoj izraz nađe pripovedačku formu. A kada je do tog došlo, Kočić je za kratko vreme u Beču dao svoja najbolja književna dela, pri čemu je u radu pokazao veću izdržljivost nego i u jedno vreme docnije. S prvom knjigom pripovedaka, koja se pojavila krajem 1902. g., on se javio kao gotov pripovedač, što je i kritika skoro jednodušno priznala. Dotada malo poznat u književnoj javnosti, Kočić je sa prvim radovima delovao snažno i s pravom stekao priznanje i popularnost. Ali, suprotno ovome opštem utisku, Kočić se u Beču formirao u pripovedača tek posle napornog rada i traženja pravog puta, u čemu su i njegovi Bečki prijatelji, sa svojim savetima, odigrali važnu ulogu. Kao i većina pisaca i Kočić je svoj književni rad počeo sa pesmama, i to još u nižim gimnazijskim razredima u Sarajevu. To su bili prvi đački pokušaji, bez neke književne

vrednosti, i po njima bi Kočić, svakako, ostao nepoznat u književnosti. Ali, kao i svaki pesnik, i on se zanosio svojim pesničkim prvcima i do njih mnogo držao. Tako je posle proterivanja iz sarajevske gimnazije „sa debelom sveskom pjesama u džepu”, kako sam kaže, obilazio u Beogradu oko redakcija raznih listova, i nije imao smelosti da ih igde pokaže i ponudi za štampu. Najposle, nagovoren od nekog zemljaka, Kočić je svoju svesćicu sarajevskih stihova odneo poznatom književniku Janku Veselinoviću, i sa uzbudnjem ga zamolio da pesme pročita i o njima kaže svoje mišljenje.” Već smo na početku vidjeli mišljenje J. Veselinovića o književnim, bolje rečeno pjesničkim pokušajima mladog Kočića. I zaista, s pjesmama Kočić nije imao sreće, ni kao đak u Sarajevu i Beogradu, a ni kasnije kao student u Beču. Ipak, on je i dalje pisao pesme, ali je postepeno uviđao da mu pripovjedačka proza, kao književni rod, više odgovora i gdje njegov stvaralački talenat dolazi bolje do izražaja. Kada je Kočić završio svoje školovanje u Beogradu i prešao na studije slavistike u Beču, započinje i njegov pravi pripovjedački rad. Tu se on našao u grupi književnika početnika, studenata iz Bosne, koji su takođe tragali za svojim književnim izrazom. U toj grupi su se još nalazili i Simo Eraković, Božidar Čerović, Mihajlo Miron i drugi. Kasnije je ta grupa upoznala i Pavla Lagarića, tada činovnika Direkcije južnih željeznica, koji se bavio proučavanjem književnosti, ponešto i pisao, a posebno se bavio književnom i umjetničkom kritikom, pa je kao takav bio rado viđen i u društvu književnika. Kao čovjek sa književnom kulturom, on se brzo pročuo i među mладим bosanskim studentima, književnim početnicima, i mnogo im pomagao svojim savjetima kako bi njihovi književni pokušaji dosegli i do visina prave umjetničke vrijednosti. Lagarić nakon samo nekolika sastanka sa njima odmah uviđa da među njima mlađi Kočić ima najviše književnog dara i pomaže mu u umjetničkom oblikovanju njegove prve pripovjetke *Tuba* koja je već bila objavljena. Već u prvim Kočićevim propovjetkama moglo se vidjeti da je Kočić originalan pisac i da je od početka išao svojim putem. Za svoje pripovjetke Kočić je tražio motive u savremenoj narodnoj stvarnosti, i to u svom narodu, narodu Zmijanja i Bosanske krajine i to vjerno prenosio u svoje pripovjetke. Tačno se zna da je većina likova i glavnih junaka iz njegovih pripovjedaka zaista i postojala i da je Kočić dao uvjerljive slike njihova života. O načinu traženja pripovjedačkih motiva imamo i od samog Kočića sačuvano jedno svjedočanstvo sa početka njegove književne karijere. U jednom njegovom pismu bratu Iliji od 3. 12.1900. godine on ga podstiče na prikupljanje materijala, i traži od njega da pokuša napisati neku pričicu iz narodnog života.

“Ti samo napiši kako seljaci govore i kako o čemu sude, kako se kunu itd., a drugo će biti moja stvar... Kad napišeš pošalji odmah meni, pa čemo ja i ti izdati jednu malu knjižicu naših pričica”. Vraćajući se ponovo na misao o zajedničkim pričama, on na kraju pisma kazuje bratu šta bi se u njima moglo opisati: “Razgovor jednog seljaka sa desetarom o ljetini, o desetini, o trećini, uopšte o svačem, što ti dođe na pamet... Osim toga razgovor seoske cure s momkom itd.”.

Lako se može vidjeti da je Kočić u svom književnom radu realist što je i odgovaralo njegovom književnom talentu. Za P. Palavestru (2002) Kočić je preteča buntovnog realizma u srpskoj književnosti, učitelj i vaspitač cijelog jednog naraštaja zavjerenika i atentatora. Bio je najneposredniji i najuticajniji duhovni vođa Žerajića, Ilića, Gaćinovića, Principa i ostalih koji su postali trajni uzori samoprijegornog žrtvovanja za ideju nacionalnog oslobođenja i ujedinjenja. Palavestra navodi da je Kočić u svom književnom djelu visoko isticao motiv slobode i motiv borbe za tu slobodu (Kruševac, 1951).

Uvijek je bio nadahnut borbenim patriotskim osjećanjima i time je bila prožeta cijela njegova ličnost. Kako je vrijeme prolazilo i, ne samo književna kritika, već i on sam je sve više postojao svjestan koliko je aktuelno i sve više cijenjeno njegovo djelo. On je to pisao, može se reći, u kratkim predasima svoje političke angažovanosti kao narodni tribun i borac za narodna prava i nešto intenzivnije dok je bio student one nekolike godine u Beču. Zato se može postaviti i pitanje šta je sve Kočić mogao da uradi još u oblasti književnog stvaralaštva da se samo bavio tim i da nije rano završio svoj život. Kakva bi bila Kočićeva snaga i šta je sve još mogao dati u oblasti književnog stvaralaštva da je prihvatio dobromarnjerni savjet Jovana Skerlića: „Ostavite politiku, koju može da radi svako i radite književnost, u kojoj ste vi u vašoj zemlji jedini”. Kočić se odvajao od književnosti i ponovo joj se vraćao, smatrajući da je literatura kao i svako druga javna djelatnost, samo jedno od sredstava nacionalne borbe, kojoj treba služiti čitavim bićem. Uvijek je isticao interes naroda ne samo iznad svog ličnog dobra već i iznad svojih najdubljih stvaralačkih težnji. Kada je Kočić još dok je bio na studijama u Beču u potpunosti ovладao umjetničkom

vještinom pisanja priovjedaka, ubrzo su se, uz prethodne dvije Tuba i Mrguda pojavile nakon godinu dana i druge: Jabalan, Grob slatke duše, Đurini zapis, Zulum Simeuna Đaka itd. Tu prvu zbirku svojih priovjedaka Kočić je nazvao „S planine i ispod planine“, kao i sljedeće dvije. Kritika je odmah prepoznala i priznala književni talenat mladog Kočića. Posebno je lijepo i pozitivne kritike za svoj književni rad Kočić dobio od Jovana Skerlića, Marka Cara i drugih. Novim Kočićevim priopovjetkama oduševljen je i Pavle Lagarić koji oduševljeno kaže: „Kočić. Ne zvoni li to ime jako, snažno, kao udar sjekire o staru, čvrstu drenovinu? Ja ga gledam u mislima, visok, snažan, bujan kao planinski vihor, spremam da svojom punom, robusnom, neistrošenom snagom zahvati u kolesa naše jadne kulture“. Lagarić hvali i ističe da su Kočićeve priče pune nježnih osjećanja, pune boje i sunčane svjetlosti, snažnih tonova, kao i simfonija u tamnim bojama. To ga je kako kaže još više pozitivno iznenadilo, jer se prije očekivalo da Kočić, s obzirom na mjesto rođenja i gdje je odrastao stvoriti književna djela manje umjetnička, ali sa više snažnih elementarnih prirodnih osjećaja. Na ovaj način je Kočić još za svog bečkog vremena i studentskih dana u Beču osigurao sebi mjesto poznatog i priznatog književnika. Neke njegove priopovjetke se prevode i na strane jezike. Sve je to govorilo o Kočiću kao rijetkom književnom talentu koji je postao ne samo priznat nego i popularan. Takva njegova književna slava bila je rezultat novijih realističkih shvatanja koja je uveo u srpsku književnost. T. Kruševac ističe da je Kočić u svojim priopovjetkama dao osobne crte krajiških planinštaka, i time, ustvari, bio prvi koji je početkom ovoga vijeka uveo bosanskog seljaka u srpsku književnost. Naime, do pojave Kočića kao priopovedača, kod Srba u Bosni zbog zaostalosti, nepismenosti i ekonomске nerazvijenosti uglavnom se njegovalo usmeno priopovijedanje, tj. narodna književnost, naročito junačka narodna pjesma, koja je bodrila i podržavala otporni duh u narodu. Danas se smatra da početak modernog književnog rada kod Srba u Bosni počinje krajem osamdesetih godina 19. vijeka, kada je počela da izlazi i Bosanska vila (1885) i kada je ostvaren bliži književni dodir sa srpskim piscima iz drugih krajeva. „O seoskoj priopoveti, međutim, ne može se kod Srba u Bosni ni govoriti do Kočićeve pojave, mada je ona do tada u ostalim krajevima posebno negovana i uspela da istakne nekoliko uglednih predstavnika (Veselinović, Glišić, Matavulj). Ustvari, seoska priopovetka kod Srba, posle jednog poletnog perioda, proživljavala je krizu i bila gotovo zamrla u dotadašnjem obliku, u vreme kada se Kočić pojavio. Njoj su stavljane razne zamerke, od kojih je najvažnija bila da je davala jedno ulepšano selo kakvo nije, zapravo, ni postojalo. Idealizujući selo i seljaštvo, ona je, uglavnom, pričala o zadovoljnem selu, ne osvrćući se na probleme koji su tištili selo uopšte i napose njegovu sirotinju. Po tome, ona je, jednim delom, bila nesavremena, pošto se u njoj nije odražavala stvarnost seljačkog života. U vreme kada se rastakala patrijarhalna zadruga i selo uvlačeno u krug kapitalističke eksploracije, kada je seljak bio prepušten samom sebi i izvrgnut raznim varanjima, stradanjima i maltretiranjima, ona se ograničavala na to da bude prosta idila, u kojoj teče vedar i zadovoljan život. I razumljivo, ovakva priopovetka je, po svom naivnom shvatanju i prikazivanju, bila daleko od pravog života... Javljujući se pod ovim okolnostima, sa priopovjetkama iz nepoznatog bosanskog sela, Kočić je podmladio seosku priopovetu i u nju uneo nove elemente. U pogledu forme, on je epski način priopovedanja zamenio kratkom, sažetom priopovetkom, zanimljivom ne samo po svežem i živopisnom narodnom jeziku, nego i po dramskim elementima koje gotovo redovno sadrži. Uz skladnu primenu ovih umjetničkih elemenata, Kočić je dao i novu, realističnu obradu priopedačkih motiva. Umesto zadovoljnog sela, koje je do tada najviše opisivano, on je prikazao nevolje seljaštva kako ih je video u planinskom selu Bosanske Krajine. Seosku idilu otisnuo je u carstvo bajki, gde je i spadala, dok je stvarnost seljačkog života dao u onome što je tada bilo najbitnije: kroz porobljenost seljaštva. Ona je ovog vremena bila očigledna, a javljala se u dva podjednako teška oblika, nacionalnom i socijalnom, koji su se međusobno ispreplitali, pošto nacionalno robovanje, kao što je poznato, uvećava socijalnu bedu naroda. U ovoj problematici kreću se pretežno Kočićevi priopedački motivi i, mada njom nije zahvaćen potpuno seljački život – sa svim nevoljama i jaucima koji se na selu čuju, ipak, ovo kazivanje o podređenosti seljaštva sadrži mnoge zanimljive pojedinosti“. Višestruka porobljenost seljaštva u austrougarskom vremenu, posebno od njenih žandara, poreznika i sudova, daje osnovne motive Kočićevih priopvjedaka. U svojim sažetim pričama on opisuje i tako ubjedljivo slika te „nesrećnike i mučenike“ da onaj ko to čita to prosto i vidi pred svojim očima i saosjeća sa likovima – junacima njegovih priopvjedaka. Tu u njegovim priopovjetkama ima puno "i političke i socijalne aluzije, kojom je Kočić, kao vesnik bure, pred

narodno oslobođenje, hrabrio narod i bodrio ga na izdržljivosti". Ali da se otporna snaga razvije potrebne su i žrtve, i one padaju dok se narod opire austrougarskoj carevini i stalno se nosi sa ostalim životnim i prirodnim nedaćama. O svemu tome nam najbolje govore Kočićeve pripovjetke: *Grob slatke duše, Vukov gaj, Kroz mećavu, Jazavac prd sudom, Jure paligrap itd.* Iz cijelog tog zanimljivog svijeta „planinštaka" sa Kočićevog Zmijanja koje je on opisao u svojim pripovjetkama posebno se izdvajaju tri lika: prevezani David Štrbac, šaljivi i hvalisavi Simeun Đak i mračni Mračajski proto. David, buntovni seljak iz austrougarskog vremena je zaista postojao u vrijeme kad je Kočić pisao svoju satiričnu skasku Jazavac pred sudom. Živio je u selu Melini, tadašnji banjalučki srez, i bio isti onakav kakvim ga je Kočić i opisao. On se jednim prefinjenim i snažnim sarkazmom boriti protiv raznih nevolja koje snalaze seljaka, a najviše protiv okupatorskih vlasti i drugih raznih narodnih gulikoža. On ne brine samo obične seljačke brige kao što su nerodica, suše, vjetrovi, oluje, poplave – već on svoje kazivanje usmjerava na stradanje njegovih zemljaka planinštaka i običnih seljaka pod tuđinskim jarmom. Kočić je kroz Davidova usta iznio nevolje i patnje krajiških seljaka za vrijeme austrijske okupacije stavivši na početku same priče o jazavcu ove riječi „Ko iskreno i strasno ljubi Istinu, Slobodu i Otadžbinu, sloboden je i neusatrašiv kao Bog, a prezren i gladan kao pas". U *Jazavcu* je Kočić izrazio nagomilani bol srpskog seljaka i srpskog naroda u cjelini opisujući mnoštvo bolnih osjećanja kroz koja prolazi potlačeni seljak pod tuđinskim jarmom. Sasvim je drukčije dat lik Simeuna Đaka. Simeun je đak manastira Gomionice podavno i sav je opisan u vedrom i šaljivom tonu. On je glavni pripovjedač na seljačkim sjedeljkama, na kojima se pored kotla pripovjedaju događaji iz starog vremena. Kruševac (1951). U pričama koje je Kočić posvetio njemu vidi se da je Simeun vječiti gost takvih sjedeljki kod rakijskog kotla. Kočić ga namjerno stavlja uz kotao, jer je to najzgodnije mjesto gdje se može sve da čuje, promotri i ispriča. Lik Simeuna Đaka poslužio je Kočiću kao nadahnuće da o njemu napiše više pripovjedaka (Zulum Simeuna Đaka, Isitniti zulum Simeuna Đaka, Međan Simeuna Đaka, Iz starostavne knjige Simeuna Đaka, Rakijo majko). U svima njima može se osjetiti veseli ton i duhovite aluzije. Kruševac ističe da većina kritičara gleda Simeuna samo sa komične strane, smatarajući ga lažovom i pijanicom. „Iako, je to tačno, ipak, ove osobine ne osvjetjavaju u potpunosti njegov lik, pošto Simeun neosporno ima i pozitivnih crta. Svojim vedrim pričanjem on nastoji da izmučene i nesrećne ljude, bosanske seljake, odobrovolji i veže za život. Njegov uticaj na slušaoce je nesumnjiv, a važan je po tome, što se zbiva u vreme tuđinskog zuluma. Simeunove prostonarodne reči, izmešane sa humorom i satironom, uz to, njegova duhovitost, deluju kao ohrabrenje na ljude, budeći kod njih uspavane instinkte buntovnih predaka. Iz kompleksa tuge za prošlim vremenima, on seljacima sugerije bolji život, hrabri ih i sokoli i, što je važno, razbuktava tradiciju, ne samo da ljudi dobiju olakšanje za grubu sadašnjost, nego i da kod njih podrži i sačuva borbenu snagu za budućnost." (Kruševac, 1951). *Mračajski proto* iz istoimene Kočićeve priče je kao lik potpuno suprotan i Davidu Štrpcu i Simeunu Đaku. Lik je, takođe, uzet iz života i dat onakav kakav je stvarno bio. To je čemerni pačenik kroz cijelo život i nesavitljivog je karaktera. Podnosio je najteže životne udare, ali ni svojim neprijateljima nije praštao. On puno ne mari za ostali svijet i potpuno se povukao u svoju „tvrdjavu osamljenosti". Nikome ništa ne vjeruje niti koga trpi. Mrzi cijeli svijet, a najviše svoju rodbinu. Žena mu je umrla od njegovih uboja, a sina je otjerao, jer se nije slagao sa njim. Zamrzio je sve žene i svaku od njih naziva prosto Đurđijom. Nigdje ne izlazi niti kome ide. Drži samo konja i psa, a ima i pušku. Na ulaznim vratima dvorišta kao i na vrata kuće i štale su postavljena zvona, kako bi čuo ako bi se neko usudio da uđe neopažen. Sva zvona su tako vješto povezana konopcem u jedan mehanizam koji, kad neko pokuša da otvoriti bilo koja vrata, mehanizam zateže konopac i zvona počinju da ciche. Tako nikо ne može neopaženo ući i da iznenadi i zatekne protu nespremnog za odbranu. Sva ta paranoja i pomjerenost uma su posljedica nekakvih teških i traumatičnih iskustava i mučenja iz njegovih ranijih vremena. Turci su mu prijetili da će ga na ražnju ispeći kao vola, a jednom su ga uhvatili i skinuli gola i po najvećoj žezi privezali za nekakav kolac, i to blizu razbuktale vatre, kako bi mu patnje i muke bile što veće. Zbog takvih traumatičnih iskustava ne vjeruje nikom, potpuno se povukao i zadivljava. Sam pere i kuva i još hrani psa i konja koji su mu kako kaže „sva sermija i rodbina." Samo njih trpi i jedino sa njima može da živi. Sve drugo mrzi i ne podnosi. Čak ni psa, koga je volio, ali ga je ubio u naletu bijesa što nije zalajao kad mu je neko ušao u avlju neopažen. Sav protin život je potonuo u inatu i velikom ogorčenju. Kočić je opisao protin lik kao nekog koji se udaljio od spoljašnjeg svijeta zbog svoje razočaranosti u ljude, ali i

zbog svoje sumanute i vrletne prirode koja nikog ne trpi i sve tjera od sebe. To je tolika odvojenost od ostalih ljudi da mu pripovjedač ne pominje ni pravo ime. Sve je kod tog čovjeka potonulo i mračno pa ga pisac tako i naziva i pripovjetku po njemu imenuje. Dakle, Mračajski proto (bez ličnog imena i prezimena) simbolise i mrak njegove duše. Mnogi autori su primijetili da je Kočićev pripovjedački talenat skoro isključivo dramske prirode. Tim se može tumačiti i to što u njegovim najboljim pripovjetkama uvijek ima više likova koji nisu obični mirni ljudi iz svakodnevnog seoskog života, već oni kao što su Simeun Đak, Mračajski prota, David Štrbac itd. Ovi likovi kao da više doživljavaju i dublje pamte i osjećaju sve ono što im se dešava. Jače osjećaju nepravde i nedostatak slobode i zbog toga i doživljavaju i osjećaju izraženije i veće i duševne i moralne krize. Više ih boli i teže podnose nepravdu, gubitak slobode i porobljenost svoga naroda nego drugi. Ovakvi likovi su davali i samom piscu više nadahnuća i inspiracije da može i sam da izrazi i kroz njih projektuje i svoja osjećanja. Da se identificira sa njima i da sam doživi katarzu kao i čitaoci njegova djela. Mi smo na početku ovog poglavlja i naveli da ćemo dati jedno šire obrazloženje pojma inspiracije ili nadahnuća (a kasnije i pojma katarze i arhetipova) i njenoj ulozi u nastanku nekog naučnog ili umjetničkog djela, kako bi čitalac dobio širu sliku ovog pojma i u Kočićevom književnom djelu. Već smo kazali da sama riječ nadahnuće (inspiracija) najčešće znači oduševiti se, dobiti podsticaj, biti inspirisan za nešto. To je stanje stvaralačkog zanosa, podsticaj za stvaranje. U umjetničkom i naučnom stvaranju to stanje ponekad nazivaju i božansko nadahnuće, božanski uticaj. Stojeći i sami pred zagonetkom tog svog neobičnog duševnog stanja, pjesnici su objašnjavali sve takve sugestije mistički, kao da su im došle 'odozgo', kao da su 'nadahnuti višom silom', 'natpriodnim migom', pa su to nepoznato nazivali 'božanskim', 'božanskom iskrom', 'iskrom prosvjetljenja' itd. Dakle, tu neobičnu moć da ubličavaju svoja djela uzvišeno, umjetnički, pjesnici su isto tako tumačili mistički, tj. voljom 'više sile'. Svi oni koji su se interesovali za takva egzalitarna stanja svijesti u trenucima stvaranja nekog naučnog ili umjetničkog djela su zapazili da takva stanja nadahnuća i oduševljenja prate i određene vrste emocija ili emocionalnih stanja. To neobično tjelesno i duševno stanje onog koji stvara nešto novo pažljivi posmatrači su nazvali mističnim terminom 'duša u jačoj mjeri božanska' ili 'usta kroz koja će se oriti krupne stvari'. Psiholozi su u svojim istraživanjima stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih procesa u nauci i umjetnosti otkrili da postoje nekolike (obično se govori o četiri) faze kroz koje prolazi proces stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema. Te faze stvaralačkog akta, tj. mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema detaljnije su proučavali i opisali geštalt psiholozi (kognitivni pravac u psihologiji koji se, za razliku od biheviorizma, više bavio izučavanjem unutrašnjih procesa i unutrašnjih stanja svijesti kao što su to procesi stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema. Mi ćemo ovdje detaljnije govoriti o ovom psihološkom pravcu i fazama kreativnog procesa kako bismo pokušali bolje razumjeti i baciti više svjetlosti i na sam proces stvaranja kod Petra Kočića. I zaista, stvarni napredak u ispitivanju stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema (nastanka naučnih i umjetničkih djela) vezan je za pojavu geštalt teorije učenja i geštalt teorije stvaranja. Geštalt psihologija je psihološki pravac ili psihološka škola koja se najviše interesovala za kognitivne procese, tj. za unutrašnja stanja svijesti, posebno za više kognitivne procese kao što su to kritičko i stvaralačko mišljenje kod ljudi. Geštaltistima pripada zasluga što su otpočeli sa ispitivanjem jedne tako značajne i velike oblasti u psihologiji stvaralaštva, koja je dugi niz godina bila neopravданo zanemarena. Osnovna oblast istraživanja geštaltista je oblast stvaralačkog mišljenja čovjeka, a osnovni metod istraživanja je metod problemskih zadataka. Pitanje, po kojim se zakonitostima odvija proces stvaranja i nastanka nekog umjetničkog i naučnog djela - postalo je centralna tema eksperimentalnog ispitivanja geštaltista. Biheviorizam je psihološki pravac koji se nije interesovao puno za unutrašnje procese i unutrašnja psihološka stanja, već je isključivo istraživao i proučavao samo spolja vidljivo ponašanje i načine kojim se njime može upravljati. I sama riječ biheviorizam i potiče od engleske riječi *behaviour* što znači ponašanje. Biheviorizam je, dakle, bio zainteresovan za proučavanje modifikacije ponašanja pod različitim uslovima spoljašnje stimulacije - nagrada i kazni. Bihevioristi ističu značaj pojmove kao što su: potkrepljenje, nagrada, kazna, modelovanje ponašanja itd., dok kognitivisti više proučavaju kognitivna stanja svijesti, pogotovo onih viših kognitivnih procesa kao što su uviđanje i stvaralačko mišljenje. Geštalt psiholozi su se upravo bavili tim višim kognitivnim procesima i njihovo ulozi u procesu stvaranja ili nastajanja nekog umjetničkog ili naučnog djela. Geštaltista M. Verthajmer je napisao i djelo

Produktivno mišljenje (The productive thinking). Samim tim oni su svojim istraživanjima kritičkog i stvaralačkog mišljenja dali veliki doprinos tumačenju nastanka nekog umjetničkog ili naučnog djela. Posebno su pokušali da bolje prouče i istraže ulogu nadahnuća ili inspiracije u nastanku nekog naučnog ili umjetničkog djela o čemu se i govori u ovom radu. Geštaltisti (Kofka, Keler, Verthajmer i drugi) postavljaju zadatak, problem, problemsku situaciju, kao osnovnu eksperimentalnu situaciju u ispitivanju stvaralačkog i produktivnog mišljenja čovjeka. Svi njihovi eksperimenti znače, u stvari, analizu procesa rješavanja različitih vrsta problemskih situacija od strane čovjeka. Stvaranje takvih eksperimentalnih situacija koje dopuštaju i omogućuju proces rješavanja takvih zadataka jeste, takođe, zasluga koja pripada geštaltistima. Geštaltista Verthajmer naročito je poznat po tome što je u svom djelu *Produktivno mišljenje* (Productive thinking) pokušao da odgovori na pitanja: Šta se dešava ako čovjek misli, i to produktivno? Koje su to bitne karakteristike i postupci stvaralačkog mišljenja? Geštalt psiholozi smatraju da je razumijevanje i rješavanje nekog problema, u stvari, sagledavanje problemske situacije kao dijela neke šire slike, u sklopu neke veće, jasnije cjeline. Recimo, formula za izračunavanje površine pravouglog trougla bolje će se razumjeti ako pravougli trougao sagledamo kao dio neke veće, šire i jasnije cjeline, a to je pravougaonik. I zaista, svaki pravougli trougao je tačno polovina nekog većeg lika, tj. pravougaonika, čije su dimenzije (dužina i širina) jednake katetama pravouglog trougla, a dijagonala jednaka hipotenuzi. Zato i površina nekog pravouglog trougla i nije ništa drugo nego polovina površine nekog pravougaonika. Veoma sličnu situaciju imamo i u stvaralaštvu našeg velikog pjesnika P. P. Njegoša. Na primjer, da bi bolje sagledao čovjeka, njegove slabosti i njegove snage, Njegoš ga je uvijek posmatrao u sklopu neke veće situacije, nekog šireg događaja i u njegovom odnosu sa drugima, a rijetko samog i izolovanog. Uvijek je posmatrao pojedinca u sklopu nekog većeg događaja i njegovom odnosu sa drugima (čak i u snovima), kao dijelu neke veće i šire cjeline, kako bi dobio što realniju sliku o njemu. Tako je bilo i kod Kočića. I zaista, gledano kroz istoriju, čovjek bi malo šta mogao da uradi sam, bez pomoći drugih, ne samo kad je u pitanju borba za slobodu ili odbrana od velikih prirodnih katastrofa i izgradnja zemlje, već i kad je u pitanju lična inspiracija i lični podvizi. Slično je i u književnom postupku Petra Kočića. I on je tražio i uzimao junake svojih pripovjedaka u sredini iz koje je sam potekao. On ne bi ni mogao onako vjerno opisati glavne likove svojih pripovjedaka da oni nisu zaista postojali i on imao nekakvo iskustvo o njima, direktno ili indirektno, bilo da ih je sam poznavao ili su mu o tome pričali drugi. Dakle, i Kočić je prvo dobro poznavao cjelinu, širi društveni kontekst da bi i pojedince mogao dobro da opiše. I Kočić, kao i Njegoš, uvijek posmatra svoje likove u odnosu na druge i putem tih poređenja (suprotnosti ili sličnosti) sa drugima nam te likove vjerno slika i približuje čitaocima. Isto je bilo i kod velikog pjesnika P.P. Njegoša. Zato i u narodnoj pjesmi, Njegoševom omiljenom sadržaju, Miloša Obilića uvijek prate njegova dva vjerna pobratima Kosančić Ivan i Toplica Milan. Sve probleme čovjekovog mikrokosmosa Njegoš je posmatrao u relaciji sa makrokosmosom i obrnuto. Cjelina će dati bolju sliku o nekom detalju i pojedincu, kao što će i pojedinačni detalji govoriti o cjelini nekog događaja. Tako je Njegoš prvi u psihološkom smislu sagledao mikrokosmos u kome se projektovao i vjekovni duševni makrokosmos dat u arhetipskim sadržajima kolektivnog nesvjesnog i akumuliranom iskustvu predaka. Sve se ovo lijepo vidi kad se povuče paralela između njegova dva najznačajnija djela. Dok se u *Gorskom vijencu* vodi borba između dobra i zla, pravde i nepravde, morala i nemoralu, slobode i neslobode, na Zemlji, u maloj Crnoj Gori, u *Luči mikrokozmi* ta se borba odvija na najširem planu u cijeloj Vaseljeni kao sveopšti princip borbe između dobra i zla, svjetlosti i mraka, harmonije i haosa itd. Dakle, prema geštaltistima, pojedinac koji stvara novo djelo treba da sagleda problemsku situaciju kao dio nekog šireg lika, treba da je nadopuni dobrim oblikom. Stvaranje nekog djela i rješavanje problemske situacije je upravo traženje takvog dobrog oblika. Po geštaltističkoj teoriji, proces stvaranja i stvaralačkog rješavanja problema prolazi kroz neke tipične faze. U rješavanju neke problemske situacije čovjek se prvo upoznaje sa elementima te situacije. To upoznavanje može imati i oblik različitih pokušaja i pogrešaka. Ako ti pokušaji ne dovode do uspjeha, dolazi do napuštanja aktivnosti, do nečega što u pogledu spoljašnjeg ponašanja izgleda kao mirovanje. Međutim, na unutrašnjem psihičkom planu i dalje se odigravaju određene aktivnosti. Čovjek koji rješava problemsku situaciju i dalje vjerovatno misli o problemu koji je rješavao. Tad najednom dolazi do sagledavanja pravog rješenja. Najednom i naglo kao da subjekt koji rješava problem dođe do uvida i kaže: "Aha - to je tako i tako", i nađeno se rješenje provjerava i realizuje.

Taj čin uvida u problemsku situaciju i rješenje problema je i nazvan "Aha-efekat" ili "Aha-doživljaj". Detaljniji opis navedene četiri faze procesa stvaralačkog mišljenja u toku rješavanja problema i stvaranja izgleda ovako:

I- *Faza pripreme ili upoznavanja sa problemom* je faza u kojoj započinje "igra" ideja. Razmatraju se sva stanovišta i pristupi za rješenje problema. Postepeno se zauzima jedan kritičniji i selektivniji stav, gdje se izvjesne hipoteze i ideje odbacuju, a druge se temeljitije ispituju - čime i započinje proces stvaranja nečeg novog. Sve nam to govori o važnosti pripremne faze u procesu stvaralačkog mišljenja i nastanka nekog umjetničkog ili naučnog djela.

II- *Faza inkubacije ili prividnog mirovanja*, može biti veoma različita po svojoj prirodi i svome trajanju, tj. ona može da traje kako nekoliko minuta, sati ili dana, tako i nekoliko nedjelja, mjeseci, pa čak i godina. U toj fazi problemi se za izvjesno vrijeme "stavlaju na stranu", ali ponovnim obraćanjem pažnje na njih dolazi do naglog uvida u situaciju i rješavanja problema. Mnogobrojni primjeri iz života velikih ljudi, kao što su pronalazači, naučnici, matematičari, pjesnici itd., potvrđili su postojanje te faze u rješavanju problema i stvaranja. Ostalo je zabilježeno da su oni rješenja velikih naučnih problema često nalazili u situacijama kad su najmanje mislili na to (ništa "svjesno"), kao na primjer, za vrijeme kupanja, brijanja, slušanja koncerta ili šetnje parkom. Ovo nam govori o pozitivnom uticaju perioda "odmora" za uspješno stvaranje i rješavanje problema, tj. pravljenje "prekida" u radu. Naročito su stvaralačkom geniju potrebni ovakvi povremeni prekidi, pa i usamljenost, da bi se iz daljine izgnanstva (povučenosti i odvojenosti od drugih ljudi) zauzeo novi ugao gledanja, sagledao vidik i veličina svog pravog zadatka. S. Cvajg zato i kaže da su najznamenitije poslanice čovječanstva došle iz takovog prinudnog progonstva koje je nastalo nekim zastojem uslovljenim neuspješnim pokušajima u početku. Osnivači i stvaraoci velikih religija, Mojsije, Hristos, Muhamed, Buda itd. morali su se povremeno povlačiti u usamljenost i utonuti u čutanje pustinje, skloniti se od ljudi, prije nego što su mogli da ukažu na nove puteve. Miltonovo sljepilo, Betovenova gluvoča, robija Dostojevskog i Danteovo progonstvo – sve se to dešavalo na misteriozni zahtjev sopstvenog genija. Upravo svi ti povremeni prekidi i sva ta povremena povlačenja u tišinu svoga misterioznog i tajanstvenog odmora i povlačenja u osamljenost, će omogućiti novu svježinu pogleda, i bolju sposobnost prosuđivanja što i dovodi do naglog skoka ka aktu otkrića i nalaženju spasenosnog rješenja. Jer ništa toliko ne slabi umjetnika, naučnika, vojskovodu ili čovjeka na vlasti kao stalni uspejsi. Tek neuspjesi pronalazača i umjetnika nauče da spoznaju svoj pravi odnos prema djelu koje žele stvoriti, tek poraz vojskovođu nagoni da vidi svoje greške, a državnika tek padanje u nemilost i gubljenje vlasti da stekne političku mudrost i preglednost. Na taj način se i dolazi do saznaja da naše greške i neuspjesi mogu biti i naši najveći učitelji. Odavno je zapaženo, još od antičkih vremena, da stalni uspjesi čine čovjeka manje budnim i mekušcem; stalno odobravanje zatupljuje i samo prekid daje tom monotonom i napraznom ritmičkom kretanju nov napon, stvaralačku energiju i elastičnost. Svaki neuspjeh, svaki prinudni prekid, svako izgnanstvo jesu često skupa škola, ali škola koja se može naučiti i na taj način načiniti mekušca da ponovo očvrsne volju i zadobije odlučnost da pokuša ponovo, možda samo na drugi način ili drugim putem, da nađe rješenje problema... Zato se i kaže da za istinski jakog čovjeka greške, neuspjesi i prekidi u radu mogu samo da ojačaju njegovu volju i osvježe njegov um.

III- *Faza iluminacije (nadahnuća, prosvjetljenja)* može se opisati kao stvaranje i nastanak nečeg novog i rješenje problema na kojem se radilo. Dolazi do uvida ili "Aha-doživljaja" (nadahnuće, prosvjetljenje), kad se rađa rješenje i nastaje novo djelo.

IV - U četvrtoj fazi, tj. *fazi verifikacije* - dolazi do testiranja glavnih ideja do kojih se došlo, tj. do testiranja rješenja problema i postavljenih hipoteza kako bi se vidjelo da li je nađeno rješenje ispravno. Čitav taj proces stvaralačkog mišljenja i procesa stvaranja može se jasno uočiti i u već spomenutom Njegoševom i Kočićevom djelu, kao i u djelima Tesle, Pupina, Andrića, Kočića i drugih velikih stvaralača. Prva faza je piprema, tj. pripremanje za nastanak stvaralačkog djela; u ovom slučaju pjesnik prikuplja materijalne činjenice. Tako prikupljeni "materijal" biva intenzivno proživljavan sadržajima svijesti, a sve je ovo praćeno burnim emocionalnim doživljajima. Kada se prikupi dovoljno konkretnih činjenica ili "materijala", odvija se druga faza, ili drugi stvaralački čin: inkubacija. Za vrijeme ove druge faze prikupljeni materijal se obrađuje na različitim nivoima ljudske psihe i to udaljenim od nivoa svijesti. Zato stvaralač i nije svjestan ovoga procesa. Ovdje je naročito naglašena nesvesna obrada prikupljenog

materijala iz kojeg će izniknuti i pojaviti se umjetničko ili naučno djelo. Upravo na tom nivou nesvjesnog psihičkog života stvaraoca odvijaju se inkubacioni procesi i kao da se sve odvija tamo gdje je tama nesvjesnog i gdje vlada mrak. Dakle, u zavisnosti od nekih, nama još nepoznatih činilaca, tj. poslije duže ili kraće inkubacije, u trenutku maksimalne egzaltacije ili maksimalnog zanosa, napetosti i ushićenja - dolazi do "eksplozije" inspiracije, nadahnuća ili "Aha-efekta", tj. uvida i rađanja ideje, rješenja ili djela. Upravo na ovom nivou odigrava se dijalektički skok u svjesnom dijelu psihe stvaraoca, praćen psihološkim manifestacijama zadovoljstva i psihološkom slikom olakšanja. Ovo su sve znaci manifestacije treće faze psihološkog procesa stvaranja, tj. nadahnuća ili iluminacije (prosvjetljenja). Već smo na početku vidjeli kako je to bilo kod Kočića. Evo, i kako naš genijalni naučnik Nikola Tesla opisuje trenutak nadahnuća (inspiracije) ili prosvjetljenja (iluminacije) prilikom otkrića jednog od svojih najvećih pronalazaka: obrtnog magnetnog polja, koje je bilo osnova da se stvari jasna umna slika novog elektromotora zasnovanog na ovoj pojavi.

"Jedno posle podne, kojeg se uvek sećam, zadovoljno sam šetao sa svojim priateljem u gradskom parku i recitovao sam pesme. U to vreme znao sam napamet čitave knjige, reč, po reč. Jedna od njih bio je i Geteov Faust; Sunce je baš zalažilo i podsećalo me na slavno mesto u ovom spisu:

Sunce uzmiče i dan umire. A ono dalje novi život stvara.

Ah, što nemam krila, pa da se rašire, da za tobom letim iznad zemnog šara.

Kada sam u inspiraciji izgovarao te reči, ideja mi se pojavila kao blesak munje, i u jednoj sekundi bila je otkrivena istina. Šapatom sam crtao na pesku dijagrame koje sam pokazao šest godina kasnije u svom predavanju u Americi.... Slike koje sam video bile su neverovatno oštре и imale su čvrstinu metala ili kamena... Hiljade tajni prirode koje bih slučajno otkrio dao bih za ovo otkriće koje sam iz nje iščupao u borbi sa njenom nadmoćnošću po cenu svog života." Dakle, iako na prvi pogled izgleda (ima se iluzija) da se rješenje, ideja ili novo djelo rodilo takoreći slučajno i da je gotovo ni iz čega nastalo, to nije tako. Naime, stvaralac najčešće nije svjestan, pogotovo u umjetničkom stvaralaštvu, rađanja novog djela i toka svog misaonog procesa za vrijeme stvaranja. Nauka još nije u stanju da u potpunosti objasni ovu fazu stvaranja ili nastanka nekog umjetničkog ili naučnog djela. Zna se jedino da nakon ovoga slijedi četvrta faza, provjeravanje i dotjerivanje novostvorenog djela - to je faza verifikacije. I ova faza nosi individualni pečat svakog stvaraoca i može da traje različito kod različitih stvaralaca. Poznato je da su Tesla, Edison i Pupin bezbroj puta provjeravali svoje izume, a da su genijalni pisci Tolstoj, Dostojevski i drugi i na desetine puta prepisivali i dotjerivali svoje velike romane, kako bi dobili ono što je, po njihovom mišljenju, bilo najbolje. I veliki matematičar Poenkare (Poincare, 1908) brižljivo je bilježio okolnosti u kojima je došao do nekih svojih značajnih otkrića On doslovno kaže: 'Uloga koju nesvjesni rad ima u matematičkom otkriću izgleda mi neosporna...Često, kad neko radi na nekom teškom problemu, on ne postiže ništa kad se prvi put lati posla. Zatim poslije dužeg ili kraćeg odmora ponovo sjeda za sto. Za vrijeme prvih pola sata on još uvijek ne nalazi ništa i zatim odjednom odlučujuća ideja mu pada na pamet. Mogli bismo reći da se svjesni rad pokazao plodnijim, zato što je bio prekinut i što je odmor povratio duhu snagu i svježinu. Vjerovatno je taj odmor bio ispunjen nesvjesnim radom.... Ima tu još jedan drugi momenat u vezi tog nesvjesnog rada, tj. da on nije mogućan ili nije ploden ako mu ne prethodi, a zatim sleduje (nakon odmora) izvjestan period svjesnog rada...Ove iznenadne inspiracije se nikad ne javljaju ...sem poslije nekoliko dana valjanih napora koji su izgledali kao potpuno besplodni...Neophodnost ovog drugog perioda svjesnog napora i rada još je razumljivija. Nužno je obraditi rezultate ove inspiracije, tj. nužno ih je provjeriti. Dakle, poslije nužnog prethodnog perioda intenzivnog rada na upoznavanju problema, mora doći jedan period odmora, ili možda nesvjesnog rada, prije nego što se može očekivati nova ideja. Ovoj novoj ideji potrebno je provjeravanje i obrada prije nego što se otkriće može označiti kao potpuno i uspjelo. Dakle, ono što je u otkriću stvarno novo - izbjija iznenada poslije pripreme i perioda neobraćanja pažnje na problem. Sve ove faze stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema mogu se uočiti i kod poznatog naučnika Arhimeda u jednom od njegovih najvećih otkrića. Ostala su mnoga zapisana svjedočanstva kako je tekao proces stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema kod mnogih naučnika i tu se može uočiti velika sličnost kako je tekao proces stvaranja i kako su faze stvaranja slijedile jedna drugu. U prvoj fazi se nastoji prikupiti što više podataka o problemu koji se treba riješiti, a zatim se čine određeni napor da se dođe do zadovoljavajućeg rješenja problema. Tu se

rijetko dođe do uspjeha u prvom pokušaju, već je češće da se mora prekinuti rad uslijed zamora i bezuspješnih pokušaja. Tako mogu proći i dani i nedjelje dok se javi („zasija“) spasosna ideja i to za vrijeme dok je pažnja upravljena na nešto udaljeno od problema (zaokupljeni smo nečim drugim i ne mislimo direktno o problemu – bar tako izgleda), mada se to ponekad događa i za vrijeme spontanog razgovora o problemu, za vrijeme diskusije ili pokušaja da se problem objasni nekom drugom. Jedno od najranijih naučnih otkrića o kome imamo bilo kakve psihološke podatke jeste Arhimedovo otkriće, nastalo za vrijeme kupanja, pravi ‘eureka’ doživljaj, a sasvim slične okolnosti navode i neki savremeni umetnici, istraživači i naučni radnici. Često imamo ostavljene detaljnije opise procesa iluminacije (nadahnuća ili prosvjetljenja) koji se može dogoditi za vrijeme vožnje vozom, automobilom, avionom; za vrijem šetnje po parku ili gradu; za vrijeme oblačenja, brijanja ili rada u bašti; pecanja riba, slušanja koncerta ili nekog govora, čitanja, odmaranja za pisaćim stolom ili na plaži, sanjarenja, ležanja u postelji pred spavanje, pri buđenju ujutro ili noću itd. Ovdje za ilustraciju navodimo priču ili bolje kazano legendu o velikom naučniku Arhimedu gdje se mogu sagledati te četiri faze (i tok) stvaralačkog mišljenja i stvaralačkog akta u cjelini.

Prema jednoj legendi, kralj Hieron je posumnjao u svog zlatara da je pri izradi naručene krune od zlata možda upotrebio i izvjesnu količinu srebra. Zato je kralj zatražio od naučnika Arhimeda da pronađe način kako da se utvrdi da li je kruna sačinjena od čistog zlata ili ne, ali tako da kruna ostane neoštećena. Ni nakon mnogih pokušaja i upornog i dugog razmišljanja Arhimed nije uspio da riješi ovaj zadatak i na kraju je odustao bez nade da ga ikad i može riješiti. Ali, jednoga dana, kupajući se u svom kupatilu i ne misleći više na zadatak, primijeti da su njegovi udovi potopljeni u vodu izgubili znatno od svoje težine, tako da je mogao lako podići noge ili ruke koje su u vodi izgledale znatno lakše i prosto lebdje. Tada mu je došla (‘sinula’) misao koja ga je i dovela do čuvenog otkrića i rješenja postavljenog mu zadatka od strane kralja Hierona.

Ova legenda o čuvenom naučniku Arhimedu ujedno predstavlja i prvi psihološki zapis o nekom aktu otkrića (pravi ‘eureka’ doživljaj). Slične okolnosti vezane za akt otkrića navode i mnogi drugi savremeni pronalazači i o tome smo već govorili. Isto tako psihološka i druga istraživanja su ukazala i na direktniju vezu između procesa stvaranja i emocija. Kada su te emocije neobično jake i protiču munjevitno, onda je tu riječ o *afektima*, a kad su slabije jačine i dugotrajne onda ih označavamo kao duševna raspoloženja ili strasti. Koja vrsta emotivnih stanja će dominirati ovisi i od prethodnog iskustva. Navodimo kao ilustraciju sljedeći primjer: Ako se dva čovjeka otisnu čamcem podalje od obale, a jedan od njih je raanije već preživio brodolom za vrijeme bure, a drugi uživao više puta vozeći se predveče, pred zalazak sunca, u društvu prijatelja, veselih drugova po mirnom moru, onda će i po najmanjem vjetru prvog obuzeti strah i javljaće mu se u pameti niz zastrašujućih slika fijuka vjetra, prevrtanje čamca, davljenje, dok će drugi uživati u neobičnim zvucima i bojama uznenirenog mora i ljuljanju čamca na visokim talasima.

Ali, da bi se to stvaralačko nadahnuće koliko-toliko bolje razumjelo, potrebno je ovdje navesti i to šta, na primjer, o pjesničkom nadahnuću kažu sami stvaraoci, tj. njegovi jedini svjedoci, sami nadahnuti pjesnici, naročito liričari. Tu često možemo, prema kazivanju samih liričara, vidjeti da neposredan povod, pobuda ili motiv za nastanak ili nastupanje nadahnuća može biti nekakav spoljašnji momenat koji na pjesnika čini neobičan utisak, budeći i izazivajući kod njega neobično raspoloženje i stanje duha. Taj momenat može da bude raznovrstan i za svakog pjesnika je drukčiji. Kod jednog to može da bude voljena žena, živopisna priroda, zavičaj, prošlost, relikvija ili kakva uspomena; kod drugog je to nečiji junački lik i njegov junački podvig; kod trećeg je to socijalni motiv, potresna dramatična istorija ili tragičan kraj itd. Svi ti motivi, primljeni očima, ušima i ostalim čulima iz spoljnog svijeta i prerađeni unutra, u pjesniku, njegovim osjećanjima, raspoloženjem i razmišljanjem, dobijaju u zapaljenoj pjesničkoj mašti svoju konačnu sadržinu i oblik, tj. svoju umjetničku cjelinu. Dakle, taj konačni umjetnički proizvod (njegov sadržaj i njegov oblik), prema tome nisu vjerna slika ili kopija prvobitnog spoljnog motiva. Jer umjetničko djelo i nije obično ili svakodnevno, već posebno i estetsko, a prvobitni spoljašnji podsticaj bio je samo veza sa stvarnošću.

Često se spoljni momenti koji izazivaju nadahnuće mogu javiti i u vidu iluzija ili halucinacija. V. Stanojević (1972) navodi da Puškin u svojim stihovima ’Noć’ vidi lik i čuje zvukove koji stvarno ne

postoje. On piše da oči njegove dragane 'u tami blistaju' pred njim i da mu se 'smeše'; zatim dodaje da čuje rijeći: 'Dragi moj, moj dragi....volim...volim...tvoja...tvoja.' Isti autor navodi i sljedeće primjere: Pol Verlen je sjedio jedne prilike u kafani s jednim svojim prijateljem. Napolju je bjesnio jak vjetar i njihao zavjesu. Pjesnik se zagledao u zavjesu pa, ponijet svojim asocacijama, kaza svom prijatelju: 'Vidite li kako se trese ovo platno? Za vas je to komad štofa koji drmuša vjetar... a ja tu vidim jedro jedne lade koju nosi bura, i vidim sebe, prestravljenog, na pobjesnelim talasima okeana. Ja vidim i druge stvari. Vidim kako se leprša zastava, čujem trubu kako trubi na uzbunu, vidim kako se juriša na neprijatelja, i kako juri cijela armija u vatru'.

Šelijev biograf priča da je pjesnik jednom prilikom šetao duž morske obale s jednim svojim prijateljem i da je tog prijatelja iznenada ščepao za ruke i, sav prestravljen, počeo vikati: 'Evo ga! Evo ga opet!' Kad ga je prijatelj zapitao, umirujući ga, čega se to tako iznenada preplašio, pjesnik mu je, pribravši se, objasnio da je spazio, sasvim neočekivano, kako iz morskih talasa ispadne nekakvo dijete i kako je stalo da mu se smješka i da pljeska ručicama'.

Flober piše u jednom pismu: 'Strašno sam umoran i imam osjećaj kao da mi je na glavu natučena nekakva gvozdena kapa. Od dva sata po podne pišem 'Madam Bovari'... Sada je šest sati, i pri pisanju svaka me riječ šiba po živcima. Bio sam toliko obuzet idejom djela i toliko sam proživiljavao sudbinu svoje junakinje da sam se pobojao da se ne zarazim tim osjećanjem. Ustao sam od stola i otvorio prozor da bih se smirio. Sada me jako bole koljena, leđa i glava, i osjećam jak živčani premor'.

I Puškin je imao isto takvo osjećanje prilikom stvaranja svojih stihova i govorio ne samo o svojim mukama nadahnuća već i o plaču i suzama: 'Dugo sam plakao pred tobom i svoju zamišljenu stvar suzama sam zalio, 'suze nadahnuća'.

Iz svega navedenog se vidi da procesi stvaranja nekog umjetničkog djela su koliko zanimljivi toliko i individualni, te su kod svakog umjetnika drukčiji i svojstveni samo njemu lično. Bajron je pri pisanju svojih većih djela u toku niza nastupa nadahnuća toliko mijenjao, preinačavao, dodavao, izbacivao i dotjerivao na razne načine tekst da od prvobitne zamisli i skice nije ostajalo ni 20%. Gete je od prvog nadahnuća, zamisli i plana na izradi 'Fausta' pa do konačnog završetka toga djela proveo u radu, neprekidno dotjerujući djelo, punih 20 godina.

Šiler nije mijenjao prvobitnu misao i započeti plan pri pisanju svojih djela, već je samo dodavao, i nastavljao u započetom smislu, novo. Smatrao je da pri stvaranju umjetničkog djela razum ne smije da pretegne nad 'stvaralačkom mišlju', niti da bude strog kritičar i 'cjepidlaka' i dodaje: 'Treba prepustiti sve stvaralačkoj moći nadahnuća'

Gončarov piše: 'Meni se javi uvijek samo jedna slika i jedan glavni motiv. On me samo i vodi naprijed, i uz put dohvatom, onako uzgred, sve što mi dođe do ruku, tj. ono što je u bliskoj vezi s time. Onda radim živo, brzo, ruka jedva stiže da ispisuje ono što mi dolazi na pamet. I tako sve dok ne završim'.

Puškin je stvarao takođe svoja veća djela duže vrijeme, mijenjajući umnogome prvobitnu zamisao i tekst. 'Evgenija Onjeginu' stvarao je punih sedam godina. Za cijelo to vrijeme on je neprekidno radio, čitao, pravio zabilješke i izvode, razmišljao pri čitanju i ujedno bilježio na marginama čitanih knjiga, ubilježavao često i crteže i skice. Ponekad je i sam svoja započeta djela unaprijed osudio da ne budu završena: 'Eto početak jednog mog djela u stihovima koje vjerovatno neće biti završeno', komentarisao je on na margini. Svima je danas poznato da je pojava velikih ruskih pisaca 19. vijeka nešto do sada nezabilježeno u istoriji književnosti. Gogolj, Ljermontov, Dostojevski, Tolstoj, Njekrasov, Gorki, Gončarov, Turgenjev, Čehov, i drugi, a iznad svega Aleksandar Puškin, vjerovatno najgenijalniji od svih, stvorili su nešto novo u književnosti i to toliko novo i značajno da ništa više neće ostati onako kako je bilo do tada u toj oblasti. Prema mnogima Puškin je najveća pojava ruske stvaralačke misli. On je bio univerzalni genije i bez njega ne bi bila moguća pojava ni Tolstoja ni Dostojevskog, ni Čehova, ni drugih. Puškinovo djelo je, kako to tvrdi Berdajev, univerzum i samo za sebe kosmos, kao što je i kosmos narod u kome se on pojavio i koji potencijalno sadrži u sebi sve. Puškinov genije se sa lakoćom kretao kroz sve književne sisteme. Zato bi se moglo kazati da je on u književnosti ono što je Mocart u muzici. Za ovog muzičkog genija se govorilo da se lako kretao i sa lakoćom prelazio iz jednog muzičkog sistema u drugi. I za Puškina su kritičari govorili da je istovremeno i nježni liričar, i držak satiričar i veliki dramatičar. On je

i veliki majstor kratke priče, a sa Evgenijem Onjeginom i veliki romansijer. I Mocartov i Puškinov život najbolje ilustruju tvrdnju: Što veća genijalnost to dramatičniji život. Mnogi kažu da sve što je stvoreno u velikoj ruskoj književnosti 19. vijeka inspirisano je stvaralačkim genijem i stvaralačkim radom Puškina. Poginuo je u jednom besmislenom dvoboju završavajući svoj burni život pjesnika i pisca u 38. godini i to je vjerovatno i najtragičnija smrt u istoriji književnosti. Poznato je kakva genijalna djela je Puškin stvorio za svog kratkog života, ali je ostala nepoznanica kakva i koja djela je još mogao stvoriti da je poživio duže. Njegovu stvaralačku liniju nastavili su veliki ruski romansijeri 19. vijeka, a posebno dvojica: Lav Tolstoj i Fjodor Dostojevski. I veliki renesansni pjesnik Petrarka ostavio je svjedočanstvo o tome kako nastaje umjetničko djelo. Tu nadahnuće i inspiracija dolaze kad se čovjek najmanje nada tome... Svom poznaniku je kazao i ovo: "Začudićeš se kad ti kažem da sam često radio i stvarao jašuci na konju, pa sam tako sa pređenim putem imao i gotovu pjesmu. Na mojim seoskim sjedeljkama uvijek mi se pri ruci nalazilo i pero, sem ako me ne bi omeli u tome obziri prema prisutnom gostu. Na svakom stolu držim bilježnicu i tablice za pisanje. Vrlo često se budim u toku noći i onako u mraku uzimam pero, pa da mi misao ne bi utekla, zapisujem ono što sutradan mogu jedva da pročitam. Eto to su moje brige". O značaju odgovarajuće pripreme i njenoj ulozi u stvaralačkom procesu i nastanku nekog umjetničkog djela imamo dosta podataka i svedočanstava. S. Cvajg (1957) analizira Tolstojev rad u pripremnom periodu književnog stvaranja...."Njegove čudesne freske sveta su umjetnički i mukotrpno izgrađen mozaik, sastavljen od bezbrojnih sitnobojnih kamenčića miliona minucioznih pojedinačnih zapažanja. Ogromni ep od dve hiljade stranica Rat i mir, prepisivan je sedam puta. Svaka istorijska sitnica, svaki psihološki detalj pomno je dokumentovan: da bi bici kod Borodina dao stvarne preciznosti. Tolstoj dva dana jaše sa generalštabnom kartom u ruci po bojištu, vozi se mnogo milja željeznicom da bi od nekog još živog borca saznao neznatan detalj kojim će da iskiti prikaz... Traži izgubljena dokumenta i privatna pisma samo da bi prigrabio još koje zrnce istine. Tako se kroz godine i godine okupljaju one sitne živine kuglice od deset hiljada, sto hiljada sićušnih opažanja dok se malo-pomalo, gotovo bez ijedne pukotine ne stope u zaokružen, čist i savršen oblik." I kod našeg književnika S. Sremca rad se odvijao u tri etape: prikupljanje građe, razrada fabule i pisanje konačnog teksta. Ako bi polazio od neke anegdote, prvo bi zabilježio anegdotu, zatim je istu u skici opširnije i detaljnije obradio, i tek bi kasnije prešao na pisanje, pri čemu se obično služio zabilježenom građom (dijalogima, portretima i drugo)... Pri tome se nije ustručavao da se građom sakupljenom u jednoj sredini posluži za prikazivanje druge, slične sredine, što dokazuje da mu konačan cilj nije bila naturalistička vjernost već prije svega umjetnička uvjerljivost. Tu glad za autentičnošću i neodoljiva težnja da se pronikne u samu srž onoga što treba da se stvori i oživi u riječi, imamo kod mnogih knjiženika. G. Flober se, na primjer, priključio pogreboj povorci neke gospođe Ponše, ljekareve žene, koja je pala s konja i ostala na mjestu mrtva, jer je htio da prikupi građu za držanje gospodina Bovarija na pogrebu svoje žene. I ruski pisac Turgenjev je imao običaj da detaljno i precizno obrađuje biografije likova u svojim romanima. Pavletić (1966) navodi da je Turgenjev imao običaj da detljivo i precizno obrađuje biografije svojih ličnosti..."On je, pišući *Očeve i decu* vodio dnevnik svog Bazarova. O svakoj knjizi koju je pročitao, o svakom čoveku koga je sreo i o svakom važnijem događaju on je unosio u taj dnevnik zapažanja koji bi učinio sam Bazarov. Te beleške su narasle u debelu knjigu, koja je po završetku romana izgubila svoju vrijednost kao iskorištena sirovina. Ona je bila potrebna samo za to da bi pisac stalno držao na oku svog junaka, da bi mu svakog dana znao misli, osjećanja i utiske. Na taj način je Turgenjev postizao istinitost, svojih likova." I veliki slikar Matis u svom pismu Klifordu ostavio je svjedočanstvo o tome koliko su važni napor i svestrana priprema u umjetničkom stvaranju. On kaže: "Uvek sam pokušavao da sakrijem svoje napore i želio da mi dela imaju lakoću i veselost proljeća koje nikad nikome ne dopušta da vidi trud i napor kojim se to plača. Zato se plašim da će mlad čovek, koji u mom delu vide samo tobožnju lakoću i nemir u crtežu, to da upotrebi kao izgovor da bi se oslobođio izvesnih napora koje ja smatram nužnim. Nekoliko izložbi koje sam video tokom posljednjih godina ulile su mi bojazan da mlađi slikari izbegavaju sporu i mučnu pripremu, nužnu za vaspitanje svakog savremenog slikara koji želi da stvara isključivo bojom. Spor i mučan rad je neophodan... Kada umetnik ne zna kako treba da pripremi svoj period cvetanja radom koji ima malo sličnosti s krajnjim rezultatom, onda pred njim stoji kratka budućnost. Umetnik mora da poseduje prirodu. On mora da se

identificuje s njenim ritmom, naporima što će prethoditi majstorstvu koje će mu kasnije omogućiti da se izražava sopstvenim jezikom."

U stanju nadahnuća svaki stvaralac traži od sebe ono najbolje i daje sebe do krajnjih granica svojih mogućnosti i ne osjećajući da tako čini. On sam uvijek osjeća da se u njegovom djelu još nešto može uraditi bolje i uvijek je spreman na takve napore i takve izazove, iako to nama običnim ljudima izgleda samo kao kakav nepotreban perfekcionizam i gubljenje vremena. Takvo stanje kreativnog zanosa mnogih velikih stvaralaca detaljnije je opisao čuveni književnik-esejista S. Cvajg u svojim djelima *Zvjezdani časovi čovječanstva i Jučerašnji svijet*. Taj proces nadahnuća i stvaranja Cvajg je posebno slikovito opisao kad je bio u posjeti kod čuvenog vajara Rodena. To je ona već dobro poznata i istinita epizoda kako genijalni vajar Roden prima Cvajga u svom ateljeu da mu pokaže svoje najnovije djelo. Onda mu se najednom učini da treba popraviti neku sitnicu, pa onda drugu, i još jednu, i još jednu, dok se potpuno ne zanese; radio je tako nekoliko sati, i kada je htio da izade, umalo nije zaboravio gosta u ateljeu. Ipak, ovdje je bolje da navedemo svjedočenje samog Cvajga o tome, jer samo svjedočenje iz prve ruke može da pomogne u tome da se bar malo približimo tajnama stvaranja. Tu možemo da vidimo kako taj Duh stvaranja ponekad voli da se ironično podsmjehne i samom stvaraocu. Da pisac Cvajg upozna velikog Rodena i da se sastane sa njim, omogućio mu je jedna drugi umjetnik i njegov prijatelj, belgijski pjesnik Emil Verharen. Ovdje detaljno navodimo opis toga susreta i kako se on odigrao. "Kod Verharena smo zapali u diskusiju sa jednim istoričarem umjetnosti koji se žalio da je prošlo vrijeme velikog vajarstva i slikarstva. Ja sam žestoko protivrječio. Ne nalazi li se još uvijek među nama Roden, ništa manji u stvaranju oblika od velikana prošlosti? Počeh da nabrajam njegova djela, i kao uvijek kada se čovjek bori sa nečijim protivrječnostima, skoro se jarosno razmahah. Verharen se osmjevhivao za svoj račun govoreći da neko ko toliko voli Rodena, trebalo bi ustvari i da ga upozna. -Sjutra ću biti u njegovom ateljeu, ako ti odgovara, poveštu te sobom- reče. Da li mi je odgovaralo? Od radosti nisam mogao spavati. Ali kod Rodena su mi riječi zapele u grlu. Nisam bio u stanju ni da ga oslovim, pa sam stajao među statuama kao jedna od njih. Začudo, izgleda da mu se ta moja smetenost dopala, jer starac me je na rastanku upitao da li želim da pogledam njegov pravi atelje, i pozvao me čak i na objed. Prvu pouku sam dobio: da su veliki ljudi i najdobrodušniji. Druga je bila ta da su oni u ličnom životu gotovo uvijek i najjednostavniji. Kod tog čovjeka čija je slava ispunjavala svijet, čija su djela našoj generaciji svakom svojom linijom bila prisna kao najbliži prijatelji, jelo se prosto kao kod kakvog srednjeg seljaka; dobro snažno meso, nekoliko maslina i obilno voća, uz to jako seljačko vino. To mi je ulilo novu hrabrost, pri kraju sam opet govorio neusiljeno kao da sam već godinama blizak poznanik toga strarca i njegove žene. Poslije objeda prešli smo u atelje. To je bila ogromna dvorana u kojoj su bila na okupu njegova najbitnija djela u drugom odlivu, ali je među njima stojalo i ležalo na stotine dragocjenih malih studija detalja – jedna šaka, jedna ruka, konjska griva, jedno žensko uho, oblikovani većim dijelom samo u gipsu; još i dnas mi žive tačno u sjećanju mnoge od tih skica koje je on stvorio samo radi sopstvenog vježbanja, i o tom jednom satu mogao bih da pripovjedam satima. Najzad me je majstor doveo do postolja na kome se, iza vlažnih krpa, skrivalo njegovo posljednje djelo, jedan ženski portret. Svojim teškim, izbratzanim seljačkim rukama razdriješio je krpe i koraknuo unazad. Iz stegnutih grudi istisnu nehotice jedno "адмирабле", i već se zastidjeh za banalnost. No on je, sa spokojnom objektivnošću u kojoj ne bi mogli naći ni zrna sujete, promumlao samo potvrđno, sopstveno djelo: "H eet ce piacc?" Onda oklijevao. „Samu tu kod ramena... Trenutak' Zbacio je domaći kaputić, obukao bijelu bluzu, uzeo u ruku lopaticu, i jednim majstroskim pokretom poravnao na ramenu ženinu kožu, koja je treperila meko, kao da je živa. Opet je koraknuo unazad. „Pa onda ovde', promrmlja. Opet sa jednim malecnim detaljem utisak povećao. Onda više nije govorio. Koračao je naprijed i nazad, pogledao je figuru iz ogledala, mrmlja i istiskivao nerazumljive glasove, mijenjao, korigovao. Njegovo oko, za stolom ljubazno rasejano, sada je sijevalo čudnim ognjevima, činilo se da je postajao veći i mlađi. Radio je, radio, radio je svom strašeu i snagom svog moćnog, teškog tijela; svaki put kada bi žustro koraknuo naprijed ili nazad, parket bi zapucketao. Ali on to nije čuo. Nije primjećivao da iza njega stoji jedan mladić, kome se srce popelo u grlo od blaženstva što smije da gleda takvog jedinstvenog majstora kako radi. Potpuno me je zaboravio. Za njega nisam bio prisutan. Za njega je bio prisutan samo oblik, djelo, a iza toga, nevidljiva, vizija apsolutnog savršenstva. Tako je bilo četvrt sata, pola sata, ne znam više koliko dugo. Veliki trenuci su uvijek s onu stranu

vremena. Roden je bio toliko udubljen, toliko utonuo u svoj rad, da ga nekakva grmljavina ne bi razbudila. Sve čvršći, gotovo bješnji postajahu njegovi pokreti; obuzela ga je neka vrsta jarosti ili pijanstva, radio je brže i brže. Onda mu ruke počeše oklijevati. One kao da su shvatile: nema za njih više ništa da urade. Jedanput, dvaput, triput je koraknuo unazad ne mijenjući više ništa. Onda je nešto tiho promrmljaо u bradu, pa je nježno, kao što se stavlja šal oko plećа ljubljene žene, omotao figuru krpama. Odahnuo je, duboko i oslobođeno. Prilika kao da mu je opet otežala. Vatra biješe izumrla. Tada mi se pružilo ono nepojmljivo, velika pouka: skinuo je bluzu, opet obukao kućni kaputić i spremio se da ode. Totalno me je bio zaboravio u tom času krajne koncentracije. Nije više znao da je iza njega, potresen i uzdržana daha, nepokretan kao njegove statue, stajao jedan mladić, koga je, međutim, on sam bio poveo u atelje, da mu pokaže svoje radove. Pošao je vratima. Kada je htio da ih otvori, on me spazi i zagleda se u mene skoro lјutito: ko je taj strani mladić koji mu se ušuljao u atelje? Ali u sljedećem trenutku se sjeti i pristupi mi gotovo posramljen. „Пардон, монсиеуp“ poče, ali ja mu ne dozvolih da nastavi. Samo što ga zahvalno zgrabih za ruku: najradije bih je poljubio. U tom času pred mojim očima se biješe rastvorila vječna tajna svake velike umjetnosti, i čak, ustvari, svakog ovozemaljskog stvaranja: koncentracija, sažimanje svih snaga, svih čula, prevazilaženje sebe samog, prevazilaženje čitavog svijeta u svakom umjetniku. Naučio sam nešto za cio život.“ Izgleda da je priroda stvaralačkog nadahnuća ili prosvjetljenja (stvaralačke iskre), uprkos mnogih značajnih saznanja i svjedočanstava koja su nam ostavili sami umjetnici i drugi stvaraoci, još uvijek nedokučiva tajna. Zato se i kaže da je to još uvijek božanska tajna, božanska iskra koju mogu imati smo oni kojima su bogovi naklonjeni. Iako znamo za mnogobrojne motive koje ga stavljuju u pokret i još mngo štošta, još uvijek nedovoljno znamo o tome kako se taj proces razvija i šta mu je suština. Priča o tajnama stvaranja će i dalje biti nedovršena priča i jedna od mnogobrnih nerješivih zagonetki svijeta, ali zagonetka koja je i najdublja i najtajanstvenija. To je tajna stvaranja. Cvajg nastavlja i dalje svoju priču, pa kaže da se tajna stvaranja, ta iskra koja iznenadno zasvjetli u mraku i naglo nestane, kao i priroda, ne da oslušnuti i nikad ona neće dozvoliti da joj se sagleda ta posljednja majstorija: kako nastaje cvijet, kako pjesma, a kako čovjek. Tajna stvaranja tu nemilosrdno i nepopustljivo navlači veo. Tu čak ni sam stvaralac (ni pjesnik, ni muzičar, ni vajar, ni slikar) naknadno neće moći više da rasvjetli trenutak inspiracije, taj božanstveni trenutak nadahnuća ili božanske iskre stvaranja. Mnogi naknadni izvještaji samih stvaralaca nedvosmisleno svjedoče o tome da kada je djelo jednom oblikovano u konačnome vidu, umjetnik više ne zna odakle je ono poteklo, kako je ono izraslo i nastalo.... Jedino što može da se pruži tom procesu tajne stvaranja je blijeda i neuvhvatljiva slutnja data u samim ostacima usputnih produkata samog toka procesa stvaranja kao što su stranice rukopisa, i to naročito one još neizvjesne prve skice, koje još nisu određene za štampu (i koje su prepune ispravaka iz kojih se zatim tek postepeno kristalizuje buduća dovršena forma ili završni akt stvaranja bilo da je to lirska pjesma, muzičko djelo, novela, likovni ili skulptorski rad). Upravo ti, kako da kažemo, usputni ili uzgredni produkti nastanka nekog stvaralačkog djela više nam govore o tajni stvaranja nego sam završni ili konačni ili finalni proizvod samog akta stvaranja. Jer taj "uzgredni" materijal nastao u samom procesu stvaralačkog rada pokazuje pravu i istinsku prirodu samog stvaraoca u jednom stvaralačkom trenutku kao i sam proces stvaranja 'uhvaćen' na djelu. Zato kad se govori o zaostavštini nekog stvaraoca brigu treba posvetiti ne samo njegovim završnim stvaralačkim djelima (književnim, muzičkim, likovnim itd) koja su dostupna javnosti, već posebnu brigu i pažnju treba posvetiti čuvanju upravo tih "uzgrednih" produkata stvaranja koji su nastali u toku samog procesa stvaranja i koji su vodili do onog konačnog stvaralačkog djela koje nam je dostupno i kome se svi divimo. Upravo takvi uzgredni produkti i skice sa mnogo ispravaka i komentara, mogu više da govore i svjedoče o nastanku nekog umjetničkog djela nego samo završeno djelo kome se mi svi divimo. Jer ti uzgredni "ostaci" govore ne samo o samom nastanku i toku stvaranja nekog umjetničkog djela, već i o stvaralačkoj borbi samog umjetnika i njegovoj istrajnosti, perfekcionizmu, neizostavnim patnjama i mukama, sumnjama i bolnim krizama. Koliko puta se samo dogodilo da su veliki stvaraoci (o tome imamo i svjedočanstva samih stvaralaca ili onih koji su živjeli sa njima) znali i po nekoliko puta uništavati svoje gotovo završeno djelo na kome su proveli i po nekoliko godina mukotrpнog rada, jer su bili nezadovoljni i jer su mislili da to nije ono najbolje što oni mogu dati. Na kraju, koga to ne bi interesovalo kako su stvarali Andrić, Crnjanski, Njegoš, Selimović, Kočić, Jesenjin, Tolstoj, Tesla, Pupin, Edison, Leonardo da Vinči itd.

Samo na takav način mogu i mladi da se uče da se samo radom može postići uspjeh i da ništa ne dolazi lako i brzo. Ništa nije tačnije od već davno poznate izreke da velika djela staju i velikih muka. Ali tu leži i sam paradoks stvaranja. Zato treba kazati i to da niko kao sam umjetnik ili naučnik se ne raduje toliko samom procesu stvaranja. Oni daleko više uživaju u samom procesu stvaranja, nego u konačnom ostvarenju, tj. završenom umjetničkom ili naučnom djelu. Zato stvaraoci i jesu u stanju i da podnesu toliko napora i muka koje zahtijeva taj proces. Na taj način, kad se mladi upoznaju sa svim tim procesima nastanka nekog kreativnog djela, to djelo ima i vaspitnoobrazovnu ulogu, jer uči mlade kako se radi, da ništa ne dolazi brzo i lako, i da nas na tom putu rada i učenja mogu da očekuju mnogobrojne prepreke i neuspjesi. Na kraju o nadahnuću ili prosvjetljenju, uprkos mnogih značajnih saznanja i svjedočanstava koja su nam ostavili umjetnici i stvaraoci u cjelini, priroda umjetničkog i stvaralačkog nadahnuća je još uvijek nedokučiva tajna. Iako znamo za mnogobrojne motive koje ga stavlaju u pokret i još mnogo štošta, još uvijek nedovoljno znamo o tome kako se taj proces razvija i šta mu je suština i smisao. Kočićev način pripovijedanja unio je nešto potpuno novo u srpsku pripovjetku da se s pravom može kazati da se pojava Petra Kočića i njegovog književnog djela, metaforički kazano, pojavila i stvaralačka iskra na Zmijanju, iskra koja sa planinskih visova Kočićevog Zmijanja osvjetljavla put stvaranja mnogim generacijama mladih književnika širom Balkana i put slobode njihovih porobljenih naroda. Ta iskra je govorila o tome kako treba pisati da bi se dosegle istinske vrijednosti umjetničkog djela i kako se treba boriti za svoj narod da bi on postao slobodan, ne štedeći ni svoj vlastiti život. Naš nobelovac Ivo Andrić napisao je dva eseja posvećen toj stvaralačkoj iskri i toj borbi Petra Kočića. (Andrić, I., Stvaralačka iskra, u Ivo Andrić, Eseji i kritike, Svjetlost, Sarajevo, 1976. str. 326-32) Drugi esej se odnosi na zemlju, ljudi i jezik kod Petra Kočića i naslov isti: Zemlja, ljudi i jezik kod Petra Kočića, (Andrić, 1976). Esej *Stvaralačka iskra* Andrić započinje ovim riječima M. Gorkog: „Bilo jednom na svetu srce koje je odjednom planulo ognjem. I eto, od njega su te iskre“. U daljem tekstu naš nobelovac kaže da je nekad davno pročitao tu priču i da je od tog dana u njemu, u sjaju te rečenice, ostalo saznanje, da je M. Gorki pisac koji teži za svjetlošću, i sam stvaralac svetlosti. Evo kako Andrić nastavlja svoj esej: Stvaralačka iskra: "To je bilo, kao što sam rekao davno, davno, negde u prvom deceniju ovog stoljeća, u vreme kada je naša i evropska kritika volela da prikazuje Gorkog kao pisca, tamnih strana života", smatrajući, potpuno pogrešno, da je to njegovo iznošenje mračnog i ružnog života samo po sebi svrha, i gubeći iz vida pravu piščevu nameru. Gorki je prikazivao tamne strane života (koji veliki pisac to nije radio?) ali ne sa namerom da ih ovekoveči, nego zato da bi, prikazavši ih umetnički, doprineo njihovom iskorenjivanju, da bi na njima, kao na tamnoj pozadini, mogao jače da istakne svoju svetlu viziju boljeg života koji treba da nastane. Gledajući danas završeno delo M. Gorkog, jedinstveno i srećno zaobljeno kao kod malo kog svetskog pisca, zreo čovek može da nađe punu potvrdu onog što je nekad kao dečak samo slutio. I život i delo M. Gorkog samo su jedan jedini, teški, dugi i neprekinuti put ka svetlosti. Istina, put je vodio kroz tamu i lutanja, ali na tom putu je, kao u dnu mračnog i uskog prokopa, uvek prosijavala iskra svetlosti, prema kojoj se valjalo probijati. I najgora i najdalja lutanja vodila su ka njoj. Za mladog, neukog i sirotog radnika, kada još nije mogao jasno ni naslutiti svoj stvaralački put, ta svetlost bile su prve knjige koje je čitao. Po rečima jednog biografa, one su mu pokazale, da život nije samo odvratan i besmislen, već da ima u svoju svetlu i veselu stranu! I u tim daniма, često bi, zatvorivši knjigu, počinjao da sanja o drukčijem životu, kulturnom i mnogo zanimljivijem, za koji je verovao da mora negde da postoji! Ali svetlost nije bila samo u knjigama nego i u njemu samom. Kao bednog noćnog čuvara na zabačenoj željezničkoj stanici, život ga je dovodio u blizinu očajanja i samoubistva, ali i tada je Gorki, po sopstvenim rečima, stražario pored buradi i naslaganog drveta, sanjajući kao i uvek o tome kako će učiniti neko slavno delo i maštajući o svetlim radostima života!. A kada je, u toku godine uspeo da se, u sporim i mučnim spiralama, i sam izdigne iz bede, lutanja i nesnalaženja do stvaralačkih podviga, ona iskra u dnu njegovog vidika pratila ga je stalno na tom putu. Beda, poroci i stradanja koja je slikao u svojim prvim radovima, nisu za njega nikad stvari koje potpuno obeshrabruju, nego nešto što izaziva otpor i pokret ka boljem, što pali kao usijano železo!. Dakle, opet element svetlosti. Konfiniran decenije u zabačenoj varošici Arzamasu zbog svojih prvih napisa i svoje revolucionarne aktivnosti, Gorki je radio do u neko doba noći i njegovi prozori su svetleli nad usnulom mračnom varoši. Kada su policijski agenti izvestili o tome svoga šefa, on je izjavio da ga zabrinjava taj čovek koji ne spava kad drugi ljudi spavaju i da mu se

kasna svetlost sa njegovih prozora nimalo ne sviđa. Krupan šef policije u Arzamasu nije bio na pogrešnom putu, jer ta će svetlost sa prozora zatočenog pisca otici daleko i prodreti duboko u život ruskog naroda i duše ruskih ljudi. Nije slučajno da se poslednji čin jedne od prvih i najdramatičnijih drama M. Gorkog odigrava u proleće i da je sav preliven - svetlošću. Kad je nekoliko godina docnije, posle krvave petrogradske nedelje od 9. januara 1905. godine, Gorki bio zatvoren u Petropavlovsku tvrđavi, u sivu i vlažnu ćeliju br. 9 Trubeskog bastiona, on je, čim je dobio hartiju i pero, počeo da piše svoju dramu koja je nosila naslov "Deca sunca". U njegovom delu kao i u njegovom životu uvek je tama, na kraju, rađala svetlošću. Opisujući život oko sebe, Gorki je u tom životu, kao književnoj materiji, nailazio na mnogobrojne protivnosti i na njihove međusobne sukobe, na koje nailazi svaki pisac realista, a koje su u slučaju M. Gorkog, s obzirom na sredinu u kojoj je živeo, bile naročito oštре i nepomirljive. Najbolji deo radnje i sva filozofija njegovih pripovedaka izlazi iz tih životnih protivnosti i iz naročite psihološke tehnike kojom gorki operiše sa njima. Značajan broj njegovih pripovedaka nosi već u naslovu nagovušene te protivnosti: "Kan i njegov sin", "Arhip i Lenjka", "Kain i Artem" itd., a tamo gde nisu u naslovu one se javljaju u toku radnje, često i predstavljaju celu radnju. Tako u pripovetci "Drugovi" on stavlja dve potpuno protivne ličnosti, dva druga iz detinjstva, propalog plemića i pandura seljaka, da bi iz toga susreta bacio snopove svetlosti i na odnose društvenih klasa u nekadašnjoj Rusiji, i na čoveka uopšte. Ili, na primer, u pripovetci „Konovalov“, Konovalov biva ranjen prilikom pokušaja da pređe granicu, i leži u bolnici. Carski stražar, koji ga je „ulubio“ kundakom, biva nešto docnije i sam ranjen nožem, i Gorki ih sastavlja u bolnici, krevet do kreveta, da bi iz toga dodira skitnice i stražara koji ga je ranio izvukao nova osvetljenja čoveka. Zanimljivo je izbliže posmatrati taj „postupak“ pripovedačke tehnike M. Gorkog. Taj postupak je, u stvari, toliko jednostavan koliko je ingeniozan; u njemu je sav ogromni pripovedački dar M. Gorkog. Gorki sastavi dve protivnosti, ali onako kako ih život sam sastavlja, postupajući pri tom kao druga priroda. Zatim, primičući ih sve bliže i bliže jednu drugoj, on ih uobičjava i razrađuje, svaku za sebe i obe zajedno u njihovom međusobnom odnosu, dok ih, na kraju, ne primakne tako blizu da iz njih – plane iskra, kao iz dve bakarne žice nabijene strujom pozitivnog i negativnog elektriciteta. Tada svetlost obasja krug posve novih činjenica i prenese nas u posve nove, neslućene predele. To je put kojim pisac postaje stvaralac, jer: otkriti nam u toj njegovoј svetlosti ono što bez nje ne bismo nikad saznali ni poznali, znači isto što i stvarati. Taj postupak se stalno ponavlja u pripovedačkom delu M. Gorkog; pa ipak, on je uvek prirodan i, u svojim bezbrojnim varijantama, uvek kao nov. Ta stvaralačka iskra gasne sa poslednjim proznim sastavom i poslednjim govorom M. Gorkog. I nad celokupno delo i sav život toga pesnika borca mogle bi se staviti, kao natpis, reči koje je on napisao o jednom svom junaku: "Njegova duša je prostrana, on stremi daljini, voli sve ono što je svetlo, a i sam ima u sebi nečeg svetlog". I pripovjetke Petra Kočića su pune svjetlosti, boja i snažnih zvukova koji se prelijevaju, kao i boje, jedan u drugi. U nizu svojih pripovjedaka Kočić je dao lijepo i uvjerljive opise mladosti i snage, vrele i usplamljene krvi sa plamenom čežnjom za nečim nejasnim što struji kroz nabrekle žile..." (Kroz svjetlost) itd. Kočić je pisac realist, kao i Gorki, i zato njegovi opis svojih junaka i prirode svoga kraja i jesu toliko uvjerljivi da ih mi jednostavno vidimo pred svojim očima dok čitamo, i to kao stvarne i žive, i prosto poželimo da se i mi sami umiješamo, onako spontano kako i sama priča teče, u razgovor s njima. Zato Kruševac i kaže da je Kočić nježan i pjesnik i liričar koji, „bez velikih zapleta, daje priordan, neusiljen život, pun mirisa bosanskih planina i prostranih planinskih dolova i pašnjaka. Tu se oseća onaj snažan uticaj koji čini priroda u dodiru sa živim bićima. Slike su u skladnim bojama, gde svetle boje iskazuju radosna osećanja, dok su tužni akordi prevučeni nijansiranim tamnim bojama“. Zato se i za Kočića kaže da je volio svjetlost i da je volio M. Gorkog i njegovo književno djelo, jer je i sam kao i M. Gorki stvaralac svjetlosti. Petar Kočić je bio lučonoša u stvaranju nečeg novog u književnosti i na taj način uzor za mnoge koji teže ka vrhuncima u umjetosti kao što je osvjetljavao i put svom narodu u njegovoj borbi za oslobođenje od viševjekovnog ropstva. Da je Kočić ne samo dobro pozanavao već i volio književno djelo velikog ruskog pisca M. Gorkog dokaz je i to što je iako već teško bolestan uspio prevesti na naš jezik jednu njegovu pripovjetku i objaviti je u Bosanskoj vili. Kočić je tražio i uvijek nalazio nadahnuće za svoj stvaralački književni rad u prostoru na kome je i sam ponikao i živio, tj. tamo gdje je rođen, rastao i školovao se u svojim ranim godinama. To je njegovo rano iskustvo i rano učenje kada su se u njegovoj svijesti prosto za trajno urezale slike njegovog Zmijanja i likovi njegovih planinštaka. I u djelima našeg

velikog pjesnika P. P. Njegoša Gorski vijenac i Luča mikrokozma, (iz kojih je Kočić učio i vaspitavao se na tradiciji dvestogodišnje svetorodne dinastije Nemanjića, učio se o kosovskoj epopeji i junaštvu Obilića i Karađorđa), takođe ima puno svjetlosti, gdje se ona koristi za različite simbole: luča, svjetlost, zraka, plam, iskra itd. U Luči mikrokozmi svjetlost na kraju pobjeđuje mrak i tamu i čovjek na kraju od mučenika postaje pobjednik. Luča je čovjekova duša koja je na kraju pobijedila mračno, tjelesno i satansko u tijelu. Luča mikrokozma je sam čovjek i njegova duša koja mu daje prosvjetljenje. Pobjeđujući kroz patnje i stradanja sve mračno i satansko u sebi, čovjek sam nalazi puteve do svjetlosti. Sve su ovo arhetipski slojevi u djelu Njegoševom. Svlađujući sve krize i iskušenja, čovjek će se kroz patnju i stradanje uzdići sopstvenom voljom do svjetlosti gdje nalazi svoje pravo biće – biće ljubavi i iskra ljubavi koja će objediniti cijeli svijet. To je stvaralačka iskra u čovjeku koja se više nikad neće ugasiti. Mikrokosmos je grčka riječ i znači ‚mali svijet‘, a pod mikrokosmom Njegoš misli na čovjeka, što bi značilo da je čovjek mikrokosmos u makrokosmosu, čovjek je kosmos u malom ili svijet u malom. Njegoš tako uspostavlja odnos između mikrokosmosa i makrokosmosa ili čovjeka i svijeta. Zamisao da je čovjek mikrokosmos, svijet u malom, prisutna je u *Luči* ne samo u naslovu već i svuda tamo gdje se čovjek prikazuje kao borba i jedinstvo suprotnosti duha i materije, dobra i zla, svjetlosti i tame. Veliki pjesnik nekada umjesto riječi *luča* stavlja riječ *zraka* ili *iskra* što se opet odnosi na duhovno načelo, ono što čovjeka kao duhovno biće uzdiže, osvjetjava i vodi ga u samonadrastanju, te tako prevazilazi svoje biološko biće. *Luča*, dakle, može da bude shvaćena kao duhovni princip, tj. kao duša uopšte, nešto što čovjeku osvjetjava put prema tamo gdje se uputio.

• KATARZA I STVARALAČKI PROCESI

U većini psiholoških rječnika i rječnicima stranih riječi pojam *katarza* (grč. *katharsis*) ima značenje *pročišćenja* duše od strasti i uspostavljanje duševnog mira. Ovakvo značenje katarze došlo je iz Aristotelovog učenja o uticaju umjetnosti na čovjeka. Tu se prvenstveno mislilo na psihičko rasterećenje, moralni preobražaj i uspostavljanje ravnoteže duše.

Psihoanalitičari smatraju da se pojam *katarza* može koristiti da se opišu i objasne različite vrste ponašanja gdje postoji jaka emocionalna osnova. Tako na primjer, i agresivno ponašanje (posebno *pomjerena agresija*), ali i stvaralačko ponašanje u toku nastanka nekog kreativnog djela (npr. pozorišna predstava sa snažnim dramskim zapletom i slično) mogu se objašnjavati djelovanjem katarze. Već je rečeno da je ovaj pojam prvi koristio grčki filozof Aristotel koji je tim terminom objašnjavao emocionalno stanje i ponašanje posmatrača neke tragedije koje su se u to vrijeme često izvodile u grčkim pozorištima. Posmatrajući šta doživljava junak tragedije i uživljavajući se u prikazano zbivanje, posmatrač takođe doživljava emocije junaka tragedije kao što su kolebanja, sumnje, ljutnju, neodlučnost itd. Doživljavajući ih, tako se i gledalac ili posmatrač pozorišne tragedije oslobađa svoje emocionalne tenzije. On gledanjem tragedije "pročišćava svoju dušu", tj. oslobađa se različitih neprijatnih emocija koje su se kod njega nagomilale. Tako i možemo zamisliti da posmatrač tragedije doživljava, takođe, u sebi nagomilane impulse agresivnosti i oslobađa ih se posmatranjem onoga što se zbiva na pozornici i uživljavanjem u to. I u nekim predjelima Balkana običaj je da najbliži članovi porodice oplakuju i nariču za umrlim članom porodice prilikom sahrane. To veliko osjećanje bola javlja se posebno za nekom dragom osobom koju smo izgubili (majka dijete ili dijete majku, brata, sestru itd). Tada možemo čuti komentare ostalih koji prisustvuju sahrani da ih treba pustiti da plaču i kukaju, jer će se tako lakše

osloboditi prevelkog bola za gubitkom voljene osobe. Upravo i u grčkim tragedijama koje su se izvodile u pozorištima antičkog vremena često su se nalazile i ovakve scene:

"Kad joj donesoše kući njenog mrtvog ratnika, ona se niti onesvijesti niti ispusti bolni krik. Gledajući to, sve njene služavke u glas povikaše: Ona mora da zaplače ili će joj srce prepuci od bola".

Za objašnjenje povezanosti *pomjerene agresivnosti* i katarze često se navode sljedeći primjeri. Kad su procesi frustracije na djelu, onda se prvi i najjači agresivni impuls usmjerava prema izvoru frustracije. Zato kad dijete vidi slatkiš na stolu i želi da uzme jedan i majka ga pri tome spriječi, onda je dijete veoma motivisano da bude agresivno prema majci. Ali, takvo ponašanje je inhibirano saznanjem da će biti kažnjeno ako tako nešto učini. Prema *teoriji frustracione agresije* dijete će tada premjestiti i pomjeriti svoju agresiju sa pravog izvora svoje frustracije na neke druge stvari i pojave (npr. baciće igračku i slično). Dakle, tu se neprijateljska osjećanja pomjeraju na bezopasnije ciljeve za izliv svoje ljutnje i agresije. Za takav primjer premještene agresije se skoro u svim psihološkim udžbenicima i priručnicima navode mnogobrojni primjeri, a najčešći je onaj o radniku koji je na poslu kritikovan od svog šefa, kad ode kući galami na svoju suprugu, koja onda kritikuje njihovo dijete koje, opet, udari njihovog psa. Prema frustracionoj teoriji agresije što je manja sličnost objekta ili cilja agresije sa stvarnim izvorom frustracije to je slabija pomjerena agresija i slabiji katarzični efekti. Prema teoriji o frustracionoj agresiji kad se ona primijeni u oblasti predrasuda, onda se može predvidjeti da kada je izvor frustracije veoma snažan i plašimo ga se i nemoguće mu je uzvratiti, onda se agresija premješta na slabijeg koji postaje nedužna žrtva (*scapegoat*) i koja nije u mogućnosti da se brani. Za to imamo mnogobrojne primjere u istoriji. Svi mi znamo da su na početku hrišćanstva malobrojni hrišćani u rimskom carstvu bili optuživani za sve što bi krenulo loše tom carstvu. Ako bi se desile masovne bolesti, poplave, suše, požari, zemljotresi i druge prirodne nepogode, optuživani su malobrojni hrišćani uz užasne povike: "*Hvatajte hrišćane i bacajte ih lavovima. Oni su nam donijeli ove nesreće i katastrofe*". Isto se događalo i Jevrejima u Njemačkoj tokom II svjetskog rata. Dakle, o pomjerenoj agresivnosti govorimo kada se agresivno ponašanje ne može iz nekog razloga ispoljiti na stvarnom izvoru ili izazivaču frustracije, te se agresija manifestuje prema nekoj drugoj osobi koja nije stvarni uzrok frustracije. Takve situacije su i najčešći izvor nacionalnih predrasuda i progona. I česta pojava da mladi ljudi pokazuju nezadovoljstvo pa i netrpeljivost prema svakoj vrsti autoriteta, djelimično je poljedica pomjerene agresivnosti prema ocu na druge autoritete kao što su nastavnici, škola i razne druge društvene institucije. Zato se i može kazati da kad god imamo količinu agresivnosti koja je u nesrazmjeru sa karakterom situacije na koju se agresivno reaguje, može se reći da imamo posla sa pomjerrenom agresijom koja se može oslobođiti upravo putem katarze.

Isticanje katarzičkog značenja umjetničkog stvaranja ujedno označava da je umjetničko djelo intimnije vezano za sam život umjetnika i da je postalo dio njegovog vlastitog života. Ako se umjetničko stvaranje bazira na sakupljanju i izbijanju afektivnih potencijala koje umjetnik stiče u toku života, u tom slučaju umjetničko djelo prestaje da bude čisto intelektualna igrarija i postaje stvar koja osigurava ličnu, duhovnu egzistenciju umjetnika. Pored ostalog, umjetničko djelo može da predstavlja i višestruko oslobađanje od neke depresivne, problemske lične situacije. Ono tada predstavlja ozbiljan napor umjetnika da se izdigne iznad takve psihičke situacije. Tu umjetnik teži da se umjetničkim djelom odvoji od sadašnjeg, dramatičnog psihičkog stanja, da bi se lakše i slobodnije pošlo u susret novim životnim iskustvima i iskušenjima. Prema Frojdu, može se dogoditi da naši motivi često nailaze na otpor u svijesti pojedinca, ili na otpor u društvu i zato, izgleda da se takva stanja lakše započinju i odvijaju u snu, tj. nesvjesnom ili polusvjesnom stanju kakvi su snovi. Psihološki mehanizmi sna sadrže sljedeće bitne momente: kondenzaciju, premještanje, dramatizaciju i simbolizaciju. Rezultat djelovanja navednih mehanizama je činjenica da se određena situacija ili težnja pojavljuje u jednom prerušenom, preobraženom ili izmijenjenom sadržaju, da između takozvanog "očiglednog" i "latentnog" sadržaja postoji istovjetnost u afektivnim i instinktivnim tendencijama, ali su inscenacije i uloge tako izmijenjene, da bi postale prihvatljive za izvjesnu društvenu sredinu. Psihonaliza je pokušala da ukaže na koji sve način nesvjesno djeluje u našem svjesnom životu i našem ponašanju u cjelini. Tu se polazi od stava da nagon u sukobu sa zahtjevima svijesti stvara kompleks, koji su djelimično svjesni, a djelimično nesvjesni. Kompleksi ne samo da nas čine osjetljivijim za neke doživljaje, predmete i predodžbe,

izazivajući u nama veće uzbuđenje, iako nismo uvijek svjesni njihova korijena, već oni bude latentne ili potisnute tendencije, tako da naše uzbuđenje može da postane pretjerano ili nesrazmerno s prividnim uzrokom. Tako čovjek najčešće u tako pretjerano uzbuđenom stanju doživljava stvari suviše intenzivno i reaguje u mašti ili u stvarnom ponašanju jače nego što je normalno. Naš poznati istraživač stvaralačkog mišljenja i stvaralačkih procesa R. Kvaščev (1976) smatra da mnogi psihoanalitičari svode nesvjesno na komplekse, tako da se istraživanje nesvjesnog i njegovog uticja na stvaralačke procese uglavnom i svodi na otkrivanje raznih kompleksa kod stvaralaca. Tu postoji shvatanje da je cilj estetske analize u prvom redu traženje odnosa koje umjetnost "ima" s kompleksima, a koje nalazimo i kod umjetnika stvaraoca i kod posmatrača umjetničkog djela. I psihologija snova je omogućila da se sadržaji snova protumače kao prikriveni ili simbolički znakovi nesvjesnih, dubljih tendencija i latentnih tendencija u doživljavanju pojedinca. To je i moguće da se rasčisti put u simboliku sadržaja kojima se izražavaju umjetnici. Tako se mogućnosti simboličkog tumačenja sadržaja nekog umjetničkog djela nevjerojatno povećale, posebno kad su psihoanalitičari napravili razliku između ličnih kompleksa i primitivnih, tj. starijih (kolektivnih) kompleksa u evolucijskom smislu ljudske vrste. Lični kompleksi su nastali (naučeni) u toku individualnog razvitka, na osnovu ličnih doživljaja, a zbog nekih trauma, povreda, što je odvratilo istinsko zadovoljenje nagona njegovim pravim, tj. prvočitnim ciljem. Dakle, ti individualni kompleksi su nastali u sukobu sa okolinom, koji su neminovni s obzirom na zahtjeve našeg nagona, po prirodi asocijalnog ili nedozvoljenog ponašanja (na primjer, zahtjev za posjedovanjem majke u Edipovom kompleksu). Međutim, čovjek se u svom normalnom razvitučku oslobodio tih sukoba, a kompleksi nastaju samo kao pretjerano fiksiranje uz ranije, neprevladane i još neprevaziđene faze razvitička našeg libida. Dakle, u ličnom razvitičku ne postoji neki fatalizam kompleksa. Međutim, drukčije je sa takozvanim primitivnim ili kolektivnim kompleksima (kompleksi ljudske vrste od njenog nastanka i koji su svojstveni svim pripadnicima ljudske vrste). To je zbog toga što oni, prema Jungu (C. G. Jung), počivaju na "kolektivnom nesvjesnom" koje je svojstveno cijeloj ljudskoj vrsti ili svim društvenim grupama, pa se i prenosi nekom vrstom psihološkog nasljeda. Šta nam to ukazuje da zaista postoji kolektivno ili primitivno nesvjesno (primitivni kompleksi kao arhetipski sadržaj)? Činjenica je da kod svih naroda, od najprimirtivnijih do najrazvijenih oblika civilizacije, nalazimo neke zajedničke simbole ili teme, izražene više mitološki ili racionalizirano, ali koje nas upućuju na neke zajedničke tendencije, brige i težnje kod svih ljudi svijeta. Psihoanalitičari misle, da ljubomoru sina prema ocu zbog posjedovanja majke ne nalazimo samo u patrijarhalnom buržoaskom društvu, nego i u svim drugim društvenim organizacijama, pa i u onim najstarijima koje mi nazivamo primitivnim organizacijama ljudskog društva, i zato je ovaj kompleks ne samo lične već i kolektivne prirode. Psiholozi su utvrdili da je i Frojdovo prvočitno uvjerenje o simbolima kao sredstvu da se prikriju neprijatni sadržaji, bilo pogrešno. U jednom svom ranom tekstu sa naslovom "*Pjesnik i maštanje*" Frojd je tvrdio da umjetnik u suštini pomoću dva postupka uspijeva da mu "sanjanja" budu prihvatljiva. Tu nas umjetnik "zavodi" čisto formalnim, tj. estetskim uživanjem koje nam pruža prikazom "svojih maštarija". Drugim riječima, tu umjetnička forma služi da sakrije pravi sadržaj djela i da spoljnom ljepotom zasladi odvratne sastojke u piluli. Nasuprot Frojdovom gledištu o simbolima sna, Jung je tvrdio da simboli otkrivaju, a ne prikrivaju poruku. Jung tvrdi da kad Frojd govori o "fasadi sna", on ustvari ne govori o samom snu, već o njegovoj nejasnoći i tako projektuje na san svoj sopstveni nedostatak razumijevanja. To znači da kad kažemo da san ima lažnu fasadu to kažemo samo zato što ne možemo da proniknemo u njega. Ovo drugo tumačenje sna otvara nam oči o sličnosti jezika sna i jezika umjetničkog djela. Za vrijeme sna, ljudski duh kao da se spušta u dublje slojeve u kojima se životne situacije ne opisuju apstraktnim pojmovima, nego značajnim slikama. "Treba da se divimo toj stvaralačkoj uobraziliji koju san budi u svima nama. Iz te pritajene moći slikovnog jezika i umjetnik crpi svoje zamisli" – ističe Jung.

Na ovaj način smo došli i do teme koja govori o tome kako psihoanaliza tumači umjetničku komunikaciju. Kvaščev (1976) ističe da je psihoanaliza pokušala da na originalan način riješi problem umjetničke komunikacije i odnos između stvaraoca i uživaoca umjetničkih djela. Psihoanalitičari postavljaju pitanja: Šta umjetnik prenosi u umjetničko djelo? Da li umjetnik saopštava ono što je htio da izrazi ili nešto drugo? Kako se vrši saopštavanje umjetničkog izraza i kako se uspostavlja komunikacija između stvaraoca i uživaoca umjetničkih djela? Psihoanaliza na ta pitanja odgovara: da umjetnost,

istovremeno, prenosi više i manje no što vjeruje da prenosi. Odnos između stvaraoca i uživaoca može imati različit smisao. Umjetnik projicira u djelo svoje komplekse a uživalac svoje, a takva je projekcija značajnija od onih svjesnih veza kakve stvara neka fabula ili tema. Psihoanaliza može bez poteškoća pokazati, kaže Frojd, da pored spoljašnjeg učestvovanja u umjetničkom uživanju postoji i jedno latentno uživanje, neizmјerno aktivnije, a koje proizilazi iz oslobođanja skrivenih nagona. Umjetnik se izražava ili rastereće iz jednog razloga, a posmatrač uživa ili se rastereće iz drugog razloga. Dva pojedinca projiciraju u isto djelo veoma različita osjećanja. Umjetnik koji misli da je u djelu izrazio svoje duboko ja, ima sigurno pravo, kažu psihoanalitičari, ako misli pod tim da ga je rasteretio; ali se vara, ako misli da ga je i prenio. Umjetnik i uživalac imaju svoj unutrašnji svijet, potpuno zatvoren prema spoljašnosti, ali oni stupaju u dodir zbog slučajne koincidencije nekih svojih saznanja i akcija. Nakon svega ovog zaključak koji nam se nameće jeste: da umjetničko djelo nema ulogu da obogaćuje drugog čovjeka; ono, u najboljem slučaju, osvještava ono što čovjek već nosi u sebi. Takav stav isključuje stvarni razvitak preko umjetničkog doživljavanja i zato ovo i jeste najslabija strana psihoanalitičkog učenja o funkciji umjetnosti. Kvaščev zato o tome kaže: "Da bi rešila navedeno pitanje, psihoanaliza proširuje pojam ličnih kompleksa i uključuje primitivne ili kolektivne komplekse (arhetipski sadržaj) koji su svojstveni svim ljudima. Ako je umetnost izraz ovih primitivnih kompleksa, ona, po mišljenju psihoanalitičara, uzbuduje podjednako sve ljude. Drugim rečima, umetnost pobuđuje u nama neke duboke iracionalne veze, mitološke snove i prakomplekse, koje nosimo vekovima i čiji se sadržaj menjao, ali su po svojoj nagonskoj i emocionalnoj osnovi ovi kompleksi ostali uvek isti....Na složenost umetničkog izraza deluju uvek tri osnovna doživljajna sloja: primitivni kompleksi ili kolektivno nesvesno; individualno nesvesno ili podsvesno, koje se izražava u snovima, smobilima i slobodnim asocijacijama; i svesno zamišljeni sadržaji, koji se manifestuju u traženju pogodne teme i forme. Uloga pojedinih slojeva nije podjednako važna, jer je uloga umetnosti prvenstveno da izražava prvi sloj (kolektivno nesvesno i mitološko) i treći sloj, tj. svesno traženje pogodnog sadržaja i forme. Drugi sloj, koji sadrži lične podsvesne tendencije, olakšava saopštavanje i uživljavanje, ali on nije glavna briga umetničkog izraza. On je značajniji kod ispitivanja snova. Zbog prevlasti prvog i trećeg sloja, umetnički izraz se bitno razlikuje od snova, te je i pokušaj nadrealista da približe umetničko izražavanje mehanizmu snova, zapravo, zabluda. Metoda slobodnih asocijacija, kojom su se toliko bavili dadaisti i nadrealisti, nije sposoban da prodre do punog smisla koje umetničko delo mora da ima. Nadrealizam postavlja pesmi ideal koji se sastoji u tome da se ona svede na niz slobodnih asocijacija ideja, sličnih snu, zabeleženih najvećom brzinom, kako bi se isključilo svako razmišljanje, svaka razumna konstrukcija. To nije apsurdno, ali je pogrešno. Pogreška proizilazi iz činjenice da se slike koje izazivaju (slično) podsvesno imaju određeno a katkad i duboko značenje, ali ipak čisto lično, i kao takvo i nesaopštivo....Umetnički izraz se razlikuje od sna i po tome što racionalizacijom ili dramatizacijom opšteg nesvesnog, sadržanom u kolektivnom nesvesnom, uspostavlja vezu među ljudima u njihovom pra-korenu, dok san ostaje čisto individualan, socijalno nevažan i kao takav umetnički bezvredan." Kvaščev (1976) zaključuje da zavisi i od posebnih kulturnih uslova da li ćemo kolektivno nesvesno izražavati više u jednom uopštenom obliku, kao u mitologiji i klasičnim tipovima alegorije, ili ćemo ga izražavati posredstvom individualnog podsvesnog, tj. na jedan više zatvoren i simbolički način, koji traži da postepeno prodremo u njegovu dubinu, kao što je to slučaj sa modernim simbolizmom. Umjetnički izraz mora prelomiti kolektivno - nesvesne porive kroz prizmu ličnog doživljaja, dati im lični pečat, individualizirati ih u skladu s jednim tenutkom ljudskog trajanja. Kvaščev se dosta bavio i psihoanalitičkim biografskim studijama umjetnika. On kaže da su psihoanalitičari intenzivno radili na biografskim studijama umjetnika s ciljem da što dublje osvijetle proces stvaranja umjetničkih djela. Psihoanalitičari su se posebno trudili da dokažu kako lični kompleksi umjetnika utiču na odabiranje sadržaja i simbola u njihovim djelima. Umjetnička djela imaju istu funkciju koju ima i san kod neurotičara, tj. služe rasterećenju od nekih kompleksa i unutrašnjih sukoba, tako što te sukobe dramatizuje i prikazuje ih u neposrednom ili preobraženom obliku. Oni su smatrali da će, kad budu upoznali psihologiju umjetnika, pronaći ključ za razumijevanje njihova stvaranja. Psihoanaliza otkriva u karakteru umjetnika narcističke tendencije, a zajedno sa narcizmom i eksibicionizam. Narcizam je posljedica odvajanja libida od predmeta za koji je prvobitno vezan i njegov povratak prema subjektu. Tako možemo pretpostaviti da nagonska energija i libido idu od subjekta prema predmetima i da se

vraćaju od predmeta prema subjektu. U estetskoj aktivnosti se, prema psihanalizi, taj interes vraća na čovjeka koji doživljava predmete. Tu je posrijedi jedna vrsta regresije i introverzije: čovjek nalazi u vlastitim mislima i snovima isto toliko zadovoljstva, koliko ih normalno nalazi u stvarnim predmetima, ali preobraženim zbog naših želja. Frojd (1968) raspravlja i o činjenici da postoji put povratka koji vodi od maštice do ralnosti, a to je umjetnost. "Umjetnik je ujedno introvertan čovjek na granici neuroze. Ispunjeno neobično snažnim motivima i sklonostima, on bi želio postići počasti, moć i bogatstvo, slavu i ljubav. Ali nedostaju mu sredstva da se domogne tih zadovoljstava. Stoga, kao i svaki nezadovoljan čovjek, okreće se od stvarnosti i usmjerava sav svoj interes, a takođe i svoj libido, na želje što ih stvara njegova živa mašta, a što ga lako može dovesti do neuroza... Međutim, istinski umjetnik može više ostvariti nego običan sanjar. On umije da daje svojim budnim snovima takav oblik da će oni izgubiti ono lično obilježje, koje može povrijediti strance, i postaće izvor uživanja za druge. On ih zna i tako uljepšavati da bi izbrisao potpuno njihovo sumnjivo porijeklo. On posjeduje pored toga misterioznu moć da oblikuje prisutne materijale, sve dok ih ne načini vjernom slikom predstave koja živi u njegovoj mašti... Kad uspije da ostvari sve to, on pribavlja drugima sredstvo da crpe novo olakšanje i utjehu u izvorima uživanja svoga vlastitog nesvjesnog, a koje je sada postalo nepristupačno; on dobija njihovo priznanje i zahvalnost i konačno postiže pomoću svoje maštice ono, što je prije postojalo samo u mašti: počast, moć i ljubav".

Kvaščev (1976) ističe da je izvjesna introverzija potrebna i preduslov umjetničkog doživljaja, jer se mašta razvija slično kao i san, prekidanjem i povlačenjem akcije u sebe. Introverzija nas ne vraća samo u unutrašnji svijet nego i u jedan prošli svijet. Ona se povezuje sa regresijom, s povratkom na primitivnije stanje razvitka, a povlačenjem u sebe dolazimo i do narcizma. Introverzija je istovremeno preduslov i sublimacije i napretka kao i regresije i narcizma. Postoje i unutrašnje veze između narcizma i eksibicionizma. Onaj koji sebe voli i sebi se divi, voli takođe da mu se i drugi dive. U stvaralačkoj ličnosti uvijek nalazimo suprotne tendencije između pokazivanja i prikrivanja, iako obe ulaze u narcistički kompleks. Zavisi od sublimacije i regresije kod pojedinih umjetnika da li će više preovladati jedna ili druga, i u kojem će se obliku pojavljivati. Kvaščev je dao i dosta snažnu kritiku psihanalitičke teorije tumačenja umjetnosti i mehanizama stvaranja i nastanka umjetničkih djela. On ističe da malo ima eksperimentalnih i kliničkih dokaza koji bi u cjelini potvrđivali psihanalitičko shvatanje stvaralaštva i umjetnosti. Takođe, ne postoji jedna cjelovita psihanalitička teorija umjetnosti koja bi obuhvatila sve grane umjetnosti i nauku o umjetnosti u cjelini. On ističe da u mnogim svojim postavkama psihanaliza polazi od jedne već zastarjele, asocijativne i mehanističke psihologije. Ona zanemaruje društvenu i ideološku uslovljenošć ljudske svijesti i psihičkog života, te zanemaruje i relativnu zakonitost onih pojava koje važe za čovjeka određene epohе. Psihanaliza se najvećim dijelom oslanja na biologizam, pa mnoge psihičke doživljaje i komplekse tretira kao da su prvenstveno uslovjeni instinkтивnim, libidinoznim i energetičkim procesima. Psihanaliza ne pravi razliku i poistovjećuje "ontogenezu", tj. razvitak individualnog psihičkog života sa "filogenezom", tj. sa razvitkom društvene svijesti i razvitkom psihičkog života vrste, prosto projicirajući u ove posljednje individuane procese i komplekse. "Društvena i ideološka uslovljenošć ličnih "kompleksa" ili psihičkih situacija veoma je važna činjenica. Ako o njoj vodimo računa, naše tumačenje simbolike nekog dela znatno će se razlikovati od psihanalitičkog tumačenja. Tada se nećemo naći u položaju da za neku izuzetno dramatsku situaciju i za duševno raspoloženje stvaraoca tražimo po svaku cijenu uzroke u detinjim iskustvima, a ne u stvaranju društvene svesti u zrelog dobu. Delimično možemo prihvati kao naučno ispravan deo Adlerove i Jungove kritike psihanalitičkog tumačenja umjetnosti. Suština ovog dela kritike je u sledećem: umetničko dela treba posmatrati odvojeno od njegovog stvaraoca, jer je ono uvek objektivizacija nekih sila u čovjeku i objektivno postoje nezavisno od konkretne psihologije, od čiste subjektivnosti svoga stvaraoca. Psihologija može objasniti psihogeniju jednog umjetničkog dela, ali ne može objasniti istovremeno i na isti način "objektivni duh" koji nosi u sebi. Tamo gde završava psihologija započinje estetika. Estetiku i kulturu nemoguće je shvatiti iz neuroze. Objektivne vrednosti, koje ostvaruje umetnost, odvajaju se od svog stvaraoca, da bi započele vlastitu egzistenciju". Psiholozi koji su dobro obučeni i dobro upoznali psihologiju stvaralaštva lako zapažaju da Frojd pravi razliku između primarnih i sekundarnih procesa u mišljenju. Primarni procesi se javljaju u vidu: premještanja, pomjerevanja, kondenzacije, supstitucije,

sublimacije i instinkтивnih potreba. Sekundarne procese karakteriše sposobnost dobrovoljnog odlaganja zadovoljenja i pravljenje plana za dobijanje zadovoljstva, tj. zadovoljenje potreba pomoću određenih objekata u realnom životu, a ne pomoću supstitucije, premještanja i fantazije, koja skreće potrebe od realnih objekata. Sekundarni (naučeni) procesi su označeni kao: tolerancija na frustraciju, fleksibilnost u otkrivanju realnih alternativa, logično programiranje sekvenci ponašanja u ostvarivanju cilja. Primarni procesi uključuju određene vrste kognitivne aktivnosti u okviru kojih opada spoljašnja realnost. To su snovi, telepatija, vidovitost, javljanje neuobičajenih koincidencija, paralelnost i prekognicija (istočnjački princip - šta se s čime voli zbiti ili dogoditi), mistično iskustvo itd.

Nakon svih ovih kritičkih primjedbi psihanalitičkoj teoriji tumačenja procesa stvaralaštva i nastanka umjetničkih djela, može se na kraju kazati i to da je psihanaliza, ipak, dala značajan doprinos izučavanju stvaralačkog procesa i nastanka umjetničkih djela. Psihanaliza je, prije svega, istakla katarzičan značaj umjetničkog stvaranja i povezala afektivne komponente stvaranja sa psihološkom situacijom samog umjetnika. Psihanaliza je omogućila i da se bolje objasni i osvijetli izbor tema koje književno stvaranje približuje mehanizmu sna. Psihanaliza je bolje osvijetlila i ulogu podsvijesti u književnom stvaranju tvrdnjom da podsvijest djeluje preko složenih i organizovanih doživljaja ili kompleksa i tako približila izbor književnih tema i dramskih radnji stvarnim životnim situacijama samog umjetnika. Psihanaliza je upozorila i na neke bitne momente same stvaralačke dinamike pomoću kojih se nesvesni ili latentni sadržaj pretvara u svjesni, čime se povezuje doživljavanje umjetnika sa njegovim djelom.

• STRADALNIČKI ŽIVOT I KREATIVNOST

Iako se zna da je dosadašnji napredak čovječanstva postignut zahvaljujući, uglavnom, darovitim i kreativnim pojedincima, paradoksalna je činjenica da se društvo tokom čitavog jednog milenijuma nije moglo naviknuti na takve izuzetke. Zašto je to tako, pitali su se mnogi. Interesantno je pratiti kroz istoriju kako su takvi daroviti i kreativni pojedinci bili prihvaćeni od strane prosječnih, ali brojnijih članova društva u različitim epohama. Činjenice iz biografija velikih naučnika i pronalazača nam govore da je malo takvih pojedinaca, bez obzira o kojoj društveno-ekonomskoj formaciji je riječ, koji nisu bar jedan dio svog života obilježili žrtvenim karakteristikama, samo da bi unaprijedili ljudski rod. To je i zbog toga što se ljudski rod još nije naviknuo da u cijelosti poštuje individualne slobode i različitost među pojedincima. Ovo se još više odnosi na darovitog, kreativnog i neshvaćenog pojedinca. On je onaj drugi koji se razlikuje od većine i zbog toga se često odbacuje i kažnjava. U svim epohama razvoja ljudskog društva sigurnost za pojedinca se tražila u sličnosti sa ostalima, a odstupanje je značilo zlo i završavalo progonom, a često i smrću. Sjetimo se kako je srednjovjekovna inkvizicija spalila na lomači na hiljade nedužnih samo zato što se njihovo shvatanje nije slagalo sa crkvenim. Nije to bilo samo spaljivanje nedužnih žena koje su proglašavane za vještice, već je katolička crkva toga vremena koristila inkviziciju

da se bori i protiv naprednih učenja najdarovitijih toga vremena, kako bi se odbranile neodržive crkvene dogme. Istorija razvoja nauke je zabilježila kako su tragično završavali svoje živote najveći umovi toga vremena (Đordano Bruno i mnogi drugi živi su spaljeni na inkvizitorskoj lomači), samo zbog toga što se nisu htjeli odreći svoga učenja.

Postoje i još mnogi drugi dokazi koji ilustruju da sve ono što je različito većina teško prihvata i suprotstavlja mu se. Moglo bi se čak reći da je dosadašnji razvoj društva, u cjelini gledano, bio na neki način u zavjeri protiv ljudske prirode i individualnosti, jer se isticala usklađenost kao vrlina i sigurnost se tražila u sličnosti, a odstupanje je donosilo nesigurnost i progon. Mali je broj darovitih pojedinaca koji uspijevaju da prebrode sve prepreke i lične razvojne krize u odnosu na one kojima to ne polazi za rukom ako žive u atmosferi nerazumijevanja i neprihvatanja. To je ne samo lična tragedija takvih pojedinaca, već i tragedija ljudske zajednice u cjelini. Jer koliko je ostalo neotkrivenih izuma, nepronađenih lijekova za najteže bolesti, nenapisanih sonata i književnih djela, samo zato što su takvi pojedinci u jednom određenom kritičnom periodu svoga života ostavljeni sami i završavali svoj život neshvaćeni, neprihvaćeni i odbačeni. Mi danas znamo samo za velikane iz oblasti nauka, književnosti i umjetnosti koji su uspjeli (Mocart, Tolstoj, Tesla, Ajnštajn, Paster i drugi), ali koliko je takvih darovitih pojedinaca od nastanka ljudskog roda do danas bilo i šta sve su mogli učiniti i kakva sve djela produkovati da su imali uslove da realizuju svoje potencijale? Za ilustraciju ovih činjenica navodimo i jedan mali odlomak iz romana *Obojena ptica*.

Ovaj roman je napisao Jerzy Kosinski i u njemu se govori o sudbini koja je zadesila šestogodišnjeg dječaka kojeg su roditelji početkom rata uspjeli poslati u neko udaljeno selo kako bi se spasio od nacističkih logora i sigurne smrti. Seljanka kojoj su roditelji poslali dijete umire ubrzo po dječakovu dolasku. Roditelji to ne znaju, a dječak nema nikakve mogućnosti da im to javi. Prepušten sam sebi i dobroti pojedinaca, ali često i netrpeljivosti, pa i neprijateljstvu, dječak luta selima ratom uzavrele i rastrgane Poljske. Tako susreće usamljenog mladića Leha koji zarađuje kao lovac zamkama na divlje životinje i ptice. Leh ima i djevojku Ludmilu koja ga povremeno posjećuje. Događalo se da ona zbog rata ne može da dođe u planinu i po nekoliko dana, a često i sedmica. Od dosade i čekanja Leha bi obuzimao tihi bijes. Počinjao bi hvatati ptice i stavljati ih u kavez. Najčešće bi to bili vrana ili gavran. U toj svojoj dosadi i ljutnji uvijek bi nešto mrmljao i posmatrao ptice u kavezu dok se nečeg ne bi sjetio. Uzeo bi jednu pticu iz kaveza i povezao joj noge. Pripremio bi različite boje i počeo da boji pticu po grudima, glavi, ali i krilima samo pazeći da se dobro osuše kako bi ponovo mogla letjeti. Ptica bi tako postala šarenija nego bilo kakva cvjetna livada. Prema dječakovom kazivanju, priča dalje teče ovako:

„U središtu šume Leh bi mi davao pticu i naredio mi da je lagano i pažljivo držim u ruci. Ptica bi počela cvrkutati i tako privlačiti čitavo jato iste vrste koje je nervozno letjelo iznad naših glava. Naš se zarobljenik, čim bi ih opazio, nastojao oteti i pridružiti se jatu cvrkućući još glasnije, a malo bi mu srce u tek obojenim grudima žestoko udaralo. Kada bi se dovoljan broj ptica okupio iznad naših glava Leh bi mi davao znak da pustim /oslobodim/ zarobljenika. Ptica bi se vinula prema visinama sretna i slobodna kao duga na nebu i uronila u naraslju jato koje ju je čekalo. Na trenutak su ptice bile zburnjene. Obojena ptica je kružila sa jednog kraja jata na drugi zalud pokušavajući uvjeriti svoj rod da je jedna od njih. Ali, ostale ptice zaslijepljene žarkim bojama su kružile oko nje u nevjericu. Obojena ptica ne shvatajući o čemu se radi bila je prisiljena da ide dalje i sve više i upornije nastojala da se priključi jatu koje je ne prihvata i odbacuje. Uskoro smo vidjeli kako se jedna po jedna ptica ubilački obrušava i napada obojenu pticu, čime je započinjala očajnička borba na život i smrt. Obojenu pticu su napadali i kljunovima udarali sa svih strana. Crveno, zeleno, plavo i žuto perje počelo bi nam padati na noge, dok se konačno obojena ptica ne bi srušila na tek uzoranu zemlju. Bila je još živa. Otvarala kljun i zalud pokušavala pokrenuti krila. Oči su joj bile isključene i svježa krv je tekla obojenim perjem. Ipak, još jednom je pokušala zleprišati, ali više nije bilo snage.“

Ovaj izvod iz knjige J. Kosinskog može samo da obeshrabri svakog onoga ko zna što znači ljudsko dostojanstvo i koji zna da poštuje individualnu slobodu i različitost među ljudima. Obojena ptica bi ovdje mogla da bude simbol drugog: tamne ili bijele boje kože, druge vjere ili druge nacije, zaostalog u razvoju ili darovitog, ali neshvaćenog pojedinca. On je onaj *drugi* koji se razlikuje od većine i zbog toga se odbacuje i kažnjava. Dakle, sigurnost se traži u sličnosti, a odstupanje je zlo i završava progonom, a

često i smrću. Još je Ralph Waldo Emerson davne 1841. godine pisao da je „društvo posvuda u zavjeri protiv ljudske prirode i individualnosti, jer se uglavnom zahtijeva i cjeni usklađenost kao vrlina, a od različitosti se zazire“. Sve što je različito većina teško prihvata i suprotstavlja mu se, čak i onda kad to može da unaprijedi čitav ljudski rod. Zato Emerson i kaže da je dosadašnji razvoj društva u cjelini bio na neki način u zavjeri protiv ljudske prirode i individualnosti, jer je isticana usklađenost kao vrlina i sigurnost se tražila u sličnosti, a odstupanje i različitost su donosili nesigurnost i progon.

Ali ne zavisi proces stvaranja samo od uslova društvene sredine, već i od unutrašnjih snaga pojedinca (intelektualnih i emocionalnih potencijala), posebno njegovih emocionalnih stanja. Još u antičko doba je zapažena veza između određenih psihičkih stanja i stvaranja. I tada su neki veliki filozofi smatrali da zanos i neuroza nisu bolesti, već znak da pojedinačni teži ka višim nivoima razvoja u odnosu na većinu kojoj pripada i da želi da se izrazi i to kreativno. Ovo stanje zanosa je posebno uočeno kod velikih pisaca, pjesnika i proroka, ali i kod mnogih naučnika. Još je Aristotel zapazio da mnogi duševno poremećeni „postaju pjesnici i proroci“ i da je „Marko Sirakuski dao vrlo lijepo stihove dok je patio od neuroza, a kada je ozdravio, izgubio je tu sposobnost“. Aristotel je još zapazio da su skoro svi istaknuti pjesnici, umjetnici i filozofi toga vremena bili pomalo melanholični, pomalo psihički neuravnoteženi i pomalo čudaci na svoj način. Sve je njih karakterisala i velika psihička osjetljivost, a posebno i velika osjetljivost njihovih čula i razvijenost unutrašnjih psihičkih stanja i unutrašnjih konflikata. Smatralo se da je to bio i glavni uzrok njihove plahovitosti i gubljenja snage, te su zarana bili iscrpljeni svojim stvaračkim radom i rano završavali život. Neprestani i teški psihički napor i tenzije, koje veliki stvaraoci imaju kao posledicu stvaračkih težnji, a posebno jaka psihička uzbudjenja izazvana neuspjesima i nerazumijevanjima sredine, slabo materijalno stanje, i stalne sumnje u svoje sposobnosti i stalno preispitivanje važnosti i smisla onoga što rade, štetne navike i tjelesne slabosti – sve to stavlja nervni sistem velikih ljudi na tešku probu. Još od davnina se smatralo da genijalni pojedinci i veliki stvaraoci nisu predodređeni za lagoden i miran život, već za patnju i duševni bol. Sreća je rezervisana samo za prošječne i dobro prilagodene. Još u antičko doba mnogi su zapazili da „ima nešto delirijumsko u svakom umjetničkom djelu.“ Smatralo se da neki bolesni oblici psihe i karaktera pogoduju stvaraču. Ovo se posebno odnosi na neka stanja epilepsije i depresije. Nešto slično je zabilježeno i u svetim knjigama Talmudu, Bibliji, Koranu – gdje se opisuju napeta i uzvišena duševna stanja vjerskog sadržaja koja dovode do čuda i čudotvornih ozdravljenja.

Analizirajući biografije velikana ljudskog roda kod većine njih, može se vidjeti da je velik broj njihovih djela stvaran i iz nemira, unutrašnjih sukoba i sumnji. Bol i muke koje su preživljavali daju za pravo onima koji tvrde da genijalni i veliki ljudi nisu predoređeni za lagoden život, već više za patnju. Njima kao da je više predodređen stradalnički život. Neki čak tvrde da nema stvaranja bez tragičnog, bez unutrašnjih nemira i unutrašnjih sukoba. Sve se rađa i stvara iz nemira, u bolu i mukama. Na ovaj način se mogu bolje razumjeti i sljedeće riječi francuskog mislioca Didroa, kad kaže: „Kad priroda stvara genijalnog čovjeka, ona mu pripaljuje buktinju na glavi i ispraća ga u svijet riječima: „Idi budi nesrećan.“ Didro je prozreo takav udes genijalnih ljudi, pa je zato i izrekao navedene riječi. Tada se smatralo da je genijalnost najviši izraz intelektualne aktivnosti i da je genijalan pojedinač i neurotična ličnost. Međutim, za razliku od Frojdove klasične psihanalize, koja je neurozu smatrala kao bolest, novija shvatanja govore više u prilog tome da takva psihička stanja u velikom broju slučajeva nisu bolest, već da su ona znak naprednijeg razvoja pojedinca koji pokušava da se izdigne iznad prosjeka i nailazi na prepreke koje treba svladati. Te prepreke, unutrašnje ili spoljnje, izazivaju nemir, duševni bol i unutrašnje sukobe.

Njemački psihijatar Štekel piše da je neuroza osnova svakog napretka i da ona goni filozofa na mudrovanje, pronalazača na rješavanje važnih tehničkih problema, pjesnika na najviše tvorevine duha. „Neuroza u takvom smislu je upravo cvjet na drvetu čovečanstva. Bez neurotika mi bismo bili danas na azbuci kulture. Neprestani i teški duševni napor i teži koje genijalnom čovjeku nameće njegov plahovit nagon za stvaranjem, duševna uzbudjenja izazvana neuspjesima, nerazumevanja sredine i često rđavo materijalno stanje, sumnje u svoju vlastitu moć i važnost onoga što se radi, juriš i oluja života, bogatog neočekivanim promenama, čemu se pridružuju i štetne navike i telesne slabosti – sve to stavlja nervni sistem velikih ljudi na tešku probu.“

Mnogi autori u prošlosti, a i danas, smataraju da je stradanje neophodan uslov stvaralaštva zato što ono budi i ozivljava stvaralačke snage, dok ih uživanje uspavljuje i zatupljuje. Dostojevski je stradanje užvisio na stepen kulta, i on je ideologiju stradanja i samostradanja razvio kao niko drugi. On razgovara jednom prilikom sa svojim drugom Solovjevim, pa sav ushićen uzvikuje: „Sibir, robija, to je za mene bila velika sreća“. A u *Zločinu i kazni* kaže da „ideja stvaranja leži u stradanju“.

V. Stanojević u svom djelu *Tragedija genija* kaže da to osjećaju nagonski i sami stvaraoci. On kaže: „*De Viniji* je to nazvao veličanstvo ljudskog stradanja, a *Mise* je pisao: 'Ništa nas ne čini tako velikim kao stradanje; jedino dobro koje mi ostaje od ovog sveta jeste to što sam ponekad plakao'. *Hajne* se tešio rečima: 'Ako moja pesma i nije vesela, sačuvala me od moje muke.' *Bodler* kaže o dejstvu patnje: 'Ti si mi dala blato, a ja sam od njega načinio blago.' *Gijo* objašnjava: 'Zar plač ne znači osećati svoju bedu i uzdići se iznad nje?.... Kulturno stvaralaštvo proistiće iz kulturnih društvenih težnji, koje prvi osete, nagoveste i uobičije genijalni ljudi. Ono, isto tako, ima i svoje vreme pojavljivanja, koje zavisi od sklopa društvenih prilika. Povezani nevidljivim duhovnim nitima i fluidom sa svojim društvom i svojim vremenom, genijalni kulturni stvaraoci su ne samo prvi glasnici novog i naprednog u dijalektičkom smislu nego i njegovi sejači i žeteoci. To važi za sve grane društvene delatnosti i za sve kulturne stvaraoce, kako za osnivače društvenih pokreta, tako i za osnivače naučnih, filozofskih, književnih i umetničkih pravaca. Oni se pri tome potčinjavaju zakonu uzročnosti evolucije. Najbolji poučni primer za to je dotrajanje feudalnog društva u XVIII veku, koje su prvi osetili, oglasili i uobičili *Volter*, *Monteskje*, *Ruso*, *Didro* i enciklopedisti, a njegov revolucionarni slom izveli *Mirabo*, *Danton*, *Robespjer* i drugi vođi. Bez te istorijske uslovljene dotrajalosti društvenog poretku svi genijalni tvorci tog pokreta ostali bi nepoznati. Isti je slučaj i sa književnim i umetničkim pravcima, kao što su sentimentalizam, romantizam, realizam, itd. Takav tok i sudbinu imaju i svi drugi istorijski i društveni pokreti i njihovi pokretači... Prikazujući mnogostranost i složenost psihičkih procesa kulturnog stvaralaštva, kako u pogledu savlađivanja unutrašnjeg napora, tako i spoljnijih socijalnih smetnji, pariski psihijatri *Atom* i *Dromar* daju ovakav dijalektički zaključak: 'U umetniku leže istovremeno i nadahnuti ludak i kritički mudrac: ludak predlaže, a mudrac raspolaže.' Isti pisci čine svoju misao još jasnjom navodeći dijalektičko mišljenje čuvenog biologa *Šarla Rišea* o istom pitanju; ovaj je pisao: 'Za stvaranje genijalnog dela treba istovremeno duša Don Kihota i duša Sanča Panse: duša Don Kihota da bi se islo napred, da bi se skrenulo s utrvenih staza, da bi se uradilo drukčije i bolje nego što to čini većina ljudi; duša Sanča Panse zato što duboka originalnost ne vodi ničemu ako nije osvetljena zdravim smislom, razboritim rasuđivanjem i uviđanjem stvarnosti. Mnogi znaci i elitni ljudi prošli su pored velikih otkrića i velikih dela i nisu mogli da ih sami izvedu samo zato što nisu imali smelosti i fantazije Don Kihota. Mnogi jadni ludaci istrošili su svoje snove i himere beskorisno, i po njih i po čovečanstvo, samo zato što nisu imali još i zdravog smisla Sanča Panse'.”

• ARHETIPSKE PREDSTAVE I ARHETIPSKI NIVO U STVARANJU KREATIVNOG DJELA

Švajcarski psiholog Karl Gustav Jung (C. G. Jung) je razvio svoju psihodinamsku teoriju ličnosti i po tome postao poznat u psihologiji. Jedan od razloga zbog kojeg se Jung razšao sa Frojdom (S. Freud) je i taj što je on, pretpostavljao da postoje dva različita nesvjesna procesa. Jedan je *lično nesvjesno* ili individualno nesvjesno (slično Frodovom shvataju nesvjesnog), a drugi je *kolektivno nesvjesno* – što predstavlja potpuno nov pojam sa novom teorijskom osnovom. Šta je kolektivno nesvjesno? Nasuprot ličnom nesvjesnom, čiju sadržinu čini lično ili individualno iskustvo – kolektivno nesvjesno odražava akumulirano iskustvo naših predaka, pa i cjelokupno prošlo iskustvo ljudske vrste. Prema Jungu, svaka pojedinačna ličnost ili individua predstavlja rezervoar takvog akumuliranog kolektivnog iskustva ljudske vrste. Jung tvrdi da to kolektivno nesvjesno iskustvo nikad nije direktno dostupno svijesti pojedinca, premda ima veliki uticaj na njegovo ponašanje. To kolektivno je univerzalno za sve pojedince ljudske vrste i ogleda se u tome da svaki pojedinac, ma kojoj rasi ili narodu pripada i ma gdje da živi u sličnim situacijama ponaša se na sličan način. Ma koliko je Jungov pojam *kolektivnog nesvjesnog* originalan i nešto novo u psihologiji, on je, isto toliko, nejasan i kontraverzan.

Arhetipovi igraju veoma važnu ulogu u kolektivnom nesvjesnom. To su elementarne ili primarne ideje (pra-pra slike) sa naglašenom emocionalnom osnovom. Arhetipski sadržaji se odnose na akumulirano kolektivno iskustvo svih naših predaka i oni uspostavljaju kontinuitet sa duhovnim nasljeđem kada je taj kontinuitet doveden u pitanje. Ukoliko se govori o nekoj univerzalnoj duhovnoj vrijednosti (tradicija, običaji, mitovi, jezik itd), onda su to arhetipovi koji su nam dostupni posredstvom individualnih snova, ali i posredstvom religijskih predstava, obreda i mitova kao kolektivnih snova. Arhetipovi su po sebi nesaznatljivi, ali njihove raznovrsne predstave koje sadrže odgovarajuće emocionalne naboje zbog svoje ambivalentnosti mogu da dobiju različita pozitivna ili negativna značenja. Tako, na primjer, postoji arhetip (pra-pra slika, imidž) majke koji je svojstven svim pripadnicima ljudske vrste i čitavoj istoriji ljudskog roda i materinstva. Međutim, lična percepcija, pamćenje, iskustvo i nesvjesni procesi nekog pojedinca o sopstvenoj majci mogu da se značajno razlikuju od arhetipa majke u

kolektivnom nesvesnom. Upravo te razlike između individualnog iskustva o predstavi majke i arhetipa majke u kolektivnom nesvesnom mogu biti uzrok mnogih unutrašnjih konflikata pojedinca.

Izučavanjem i istraživanjem mitova, običaja, kultura, tradicije, jezika, umjetnosti, snova, vizija, halucinacija i slično (čime se Jung dosta bavio) mogu se dobiti korisne informacije o arhetipovima u našem kolektivnom nesvesnom. U mnogim oblastima čovjekovog stvaralačkog rada prisutni su i arhetipski sadržaji koje pojedinac koristi za stvaranje nekog originalnog djela u bilo kojoj oblasti umjetničkog stvaranja (književno, muzičko ili likovno stvaralaštvo itd). Ovdje ćemo kao ilustraciju nešto više govoriti o arhetipovima i arhetipskim predstavama u stvaralačkom djelu našeg književnog velikana i vladara Crne Gore - Petra Petrovića Njegoša.

Petar Petrović Njegoš ili vladika Rade rođen je 1813. godine u Njegušima, kao drugi sin Tome Markova Petrovića i Ivane Proroković. Na krštenju je Njegoš dobio ime Radivoje. Kada je postao crnogorski vladika, on se potpisivao samo kaluđerskim imenom - Petar i prezimenom - Petrović. Narod ga je ipak više pamtio pod imenom *vladika Rade*, a *vladikom Petrom* narod je nazivao jedino njegovog strica, koji ga je odredio za svog nasljednika. Nije tačno poznato zbog čega je uzeo dodatak Njegoš, a ne Njeguš, kao što bi trebalo prema imenu njegova plemena i najužeg zavičaja. Pretpostavlja se da je to preuzeo od strica vladike Petra I, koji je ponekad uz svoje prezime dodavao Njegoš, a ne Njeguš. Upravo taj njegov stric, vladika Petar I, doveo ga je 1825. godine kod sebe da ga školuje i priprema za svog nasljednika. On je ranije, za nasljednika pripremao Njegoševa brata od strica, Đordija, koji se školovao u Rusiji, ali je ovaj više volio vojsku i oficirski poziv.

Tako se dogodilo da jedan drugi dječak iz plemena vladike Petra I, njegov drugi sinovac Rade, sin vlađičinog drugog brata Tome, bude određen za nasljednika. Vladika Petar I, već u dubokoj starosti, ovaj put se nije usuđivao da u Rusiju šalje i ovog svog nasljednika i mladi Rade se učio kod kuće, po slučaju i nerедovno. Tradicija je nalagala da vladar Crne Gore bude vladika, pa se mladi Rade, kasnije Njegoš, spremao i za taj poziv. Školu je kratko vrijeme učio u cetinjskom manastiru kod kaluđera Misaila, a kasnije i u Boki Kotorskoj kod učenog monaha Josifa Tropovića. Takvo je bilo njegovo vaspitanje do 1828. godine, kada ga je stric vladika Petar I odredio za nasljednika. Tada mu je stric doveo za učitelja Simu Milutinovića, srpskog pjesnika. Poslije stričeve smrti, 1830. godine, Njegoš se zakaluđerio i primio upravu nad Crnom Gorom. Dakle, imao je tad samo sedamnaest godina. Nedugo poslije toga (1833) putovao je u Petrograd, gdje se zavladičio. Tako je on postao prvi crnogorski vladika posvećen u Rusiji. Njegoš je tada ostao u Rusiji nekoliko mjeseci i mnogo naučio viđajući se sa istaknutim ljudima i gledajući uređenje ruske države, kako bi mu sve to koristilo da unaprijedi i Crnu Goru. Po povratku iz Rusije donio je i slova za štampariju i otvorio školu sa internatom.

U Petrograd je išao još jednom, ali sada samo zbog državnih poslova. Bilo je to 1837. godine. Putovao je i u Beč, i to dva puta, kao i u Italiju radi razgledanja umjetničkih spomenika i liječenja. Tako je zimu 1850. proveo u Napulju, teško bolestan. Umro je na Cetinju 1851. i sahranjen u kapelici na vrhu Lovćena, po njegovo izraženoj želji.

Njegoš je bio i vjerski i svjetovni poglavatar svoga naroda. Kada je došao na vlast odmah je počeo da uvodi red i unapređuje i modernizuje državu i njenu upravu. Podiže škole, osniva sudove, izgrađuje puteve, postepeno uzima vlast u svoje ruke i uvodi poreze. U jednoj patrijarhalnoj i dosta zaostaloj sredini to nije išlo lako i sam je duševno patio zbog toga. Kako ga se sve to dojmilo, vidi se i iz ovih njegovih riječi: *Ja sam vladar među varvarima i varvarin među vladarima*.

Njegoš je od prvih godina svoje vladavine stalno razmišljao o oslobođanju svih Južnih Slovena, i od Turaka i od Austrijanaca i od Mađara. Na tome je mnogo radio, kao što je uporedo stvarao i svoje književno djelo. Zato se za Njegoša može kazati da je on uporedo sa vladarskim životom imao još jedan život, život pjesnika. Mnogi su isticali da je Njegoš, i u najtežim trenucima svoga života, i u najvećim nevoljama male Crne Gore, stvarao i svoje pjesničko djelo. Pošto se Njegoš nije redovno školovao, niti se učio na višim školama, on je svoje prvo učenje dobio od narodnih guslara i primorskih kaluđera. Kada mu je učitelj postao Sima Milutinović-Sarajlija, koji ni samiza sebe nije imao redovno školovanje, razvio je u njemu ljubav za narodnu poeziju, ukazujući mu na njene ljepote, i podsticao ga je na pisanje. Učitelj je to mogao postići kod svog učenika, jer su i jedan i drugi imali i smisla i sposobnosti za to. Kroz razgovor mladog Njegoša sa svojim učiteljem, kod njega se proširio pjesnički interes i dar, kao i bogatstvo

njegovog izraza. Da je Njegoš bio čovjek velike kulture i poznavalac stranih jezika (čitao je djela francuskih, ruskih i italijanskih pjesnika i to u originalu), moglo se vidjeti i po njegovoј biblioteci koja je govorila o tome da je on poznavao Puškina i rusku poeziju prije njega, a takođe i Lamartina, Bajrona, Miltona i druge. Već je rečeno da je Sima Milutinović razvio kod njega posebno ljubav prema narodnoj poeziji i upućivao ga u mitologiju (punu arhetipskih sadržaja) i klasičnu starinu uopšte. Upravo sadržaje kao što su mitološki rječnici i sklonost prema arhaizmima, Njegoš je primio od svoga učitelja Sime Milutinovića. Na njega je dosta uticao još jedan srpski pjesnik toga vremena koji se zvao Lukijan Mušicki. Preko Mušickog on je zavolio i bolje upoznao antički klasicizam, a posebno Homera i njegova djela, ali i druge antičke pisce.

Dva najznačajnija Njegoševa djela su *Luča mikrokozma* i *Gorski vijenac*. B. Kovačević (1953) ističe kako se često *Luča* posmatra kao potpuno odvojeno djelo od *Vijenca*, što je, kako on kaže, pogrešno, jer i jedan i drugi spjev prožima ista misao:

"U *Luči* se vodi borba između harmonije i haosa, svetlosti i mraka, dobra i zla; u *Vijencu* se ova ista borba prenosi na zemlju i životnu stvarnost, u Crnu Goru. Od prvog stihia vladike Danila do poslednje reči igumana Stefana vidi se kako su Crnogorci za pobedu etičkih načela, a njihovi protivnici za tijumf sile i zla. Mnoga misao i mnogi gest u *Gorskom vijencu* imaju svoju paralelu u *Luči*; samo dok je u *Luči* sve dato apsolutno, u *Gorskom vijencu* ta ista ideja razvija se konkretizovana u crnogorskoj stvarnosti. Ovaj paralelizam postoji, naravno, samo u koncepcijama Njegoševih dela. U svemu ostalom *Gorski vijenac* je iznad njegovih drugih dela, kao što je *Faust* iznad ostalih Geteovih tvorevina. On je vrhunac stvaranja jednog pesnika i vladara koji svoj život nije odvajao od života svog naroda, te je kosovski udes osećao kao svoju ličnu tragediju. Otuda je *Gorski vijenac* sinteza našeg narodnog duha i vrhunac našeg pesničkog izraza; jedino delo u narodnom stihu u kome je umetnik uspeo da prevaziđe narodnu pesmu. Ono što su Eshil i Sofokle za staru grčku poeziju i kulturu, to je Njegoš za nas. Kao što su helenske tragedije izrazile najveće patnje koje su stari Grci postavljali čoveku i svom narodu, tako je i *Gorski vijenac* dao naše patnje i naše odgovore o svetu i našoj sudbini u njemu... Ovdje valja napomenuti da Njegoš u književnosti nije učestvovao samo sa svojim pesničkim delom. Njegove veze sa Vukom, Simom Milutinovićem-Sarajlijom, Ljubomirom Nenadovićem, Matijom Banom i još nekim srpskim piscima, takođe su od kulturno-istorijskog značaja... U cetinjskoj štampariji, o trošku Crne Gore i Njegoša, objavljeno je osim Njegoševih, Vukovih i Milutinovićevih dela, još nekoliko izdanja važnih za našu kulturnu istoriju: pet godišta almanaha *Grlice*, prva srpska gramatika sastavljena za crnogorskiju mladež, prvi srpski bukvare za crnogorske škole i nekoliko crnogorskih knjiga."

Poznato je i to da je Njegoš počeo da piše veoma rano i to još kao dječak. Ti njegovi prvi pjesnički radovi bili su kratki i sasvim u duhu narodne poezije. Sima Milutinović, njegov učitelj, u svojim zbirkama narodnih pjesama uvrstio je i pet za koje tvrdi da su Njegoševe. Kasnije je Njegoš sam objavio dvije zbirke pjesama u kojima se već naslućivao genijalni pjesnik *Luče mikrokozme* i *Gorskog vijenca*.

Ovdje će se detaljnije govoriti samo o nekim arhetipovima i arhetipskim predstavama u Njegoševom pjesničkom djelu. J. Striković (1980) ističe da je Njegošovo djelo obojeno snažnim emocijama, što je karakteristično za sve arhetipske sadržaje. Na taj način genijalni pjesnik uspijeva da izazove intenzivni doživljaj kod čitaoca. Njegoš to postiže jakim opisima spoljašnjih i unutrašnjih stanja i psiholoških momenata. Na taj način se čitalac ne ostavlja ravnodušnim prema pitanjima lične slobode, njene vrijednosti i potrebe njenog čuvanja. Naglašavajući da je čovjek ne samo razumsko, već i emotivno biće, on je želio da visoke principe ljudske slobode učini trajnom potrebom čovjeka i njegovog razuma. Tako se u proces stvaranja uključuje i intuicija koja se često odnosi i na "odvojenu stvarnost". To govori i o tome da pojedinci koji posjeduju to intuitivno mišljenje imaju i širi ugao viđenja, tj. oni vide i ono što nije dostupno običnom čovjeku. Na taj način mišljenje postaje potpunije, jer se sagledavanjem novih elemenata može doći i do novih zaključaka, kao i otkrivanja novih pojmoveva i zakonitosti.

Svi se slažu da i Njegošovo književno djelo, svojom kompozicijom i umjetničkom vrijednošću, prevazilazi i vrijeme i prostor u kojem je nastalo. Kako je i naznačeno u podnaslovu ovog rada, ovdje ćemo samo nešto više govoriti o nekim psihološkim aspektima i arhetipskim sadržajima u Njegoševom djelu. U arhetipskom nasljeđu (mitovi, simboli i narodna predanja) Njegoš je našao bogatu riznicu za svoje pjesničko i književno stvaralaštvo. J. Striković ističe da je naš genijalni pjesnik veoma rano osjetio

vrijednost te arhetipske riznice i vrijednost arhetipskih sadržaja, kao što su arhetipske predstave, predačko iskustvo i različiti simboli zasićeni emotivnim nabojem. J. Striković (1980) u svom djelu *Putevima Njegoševe psihanalize* kaže:

"Njegoš je najneposrednije u sebi sagledao psihički *mikrokosmos* u kome se projektuje i vjekovni duševni *makrokosmos*. Time se kao najdirektnijim ključem vješto služio. Budući da je u sebi nosio crte svoga naroda i sredine, uspio je da u svijesti ostvari i subjekat i objekat svoga posmatranja. Originalnost ovog fenomena ogleda se u Njegoševoj sposobnosti da objektivizira subjektivne doživljaje...Njegov psihički život je bio duboko prožiman kolektivnim nesvjesnim, simbolima i arhetipovima koji su naprosto izlijetali iz nesvjesnog dijela njegove psihe. Njegoš je toga bio duboko svjestan, pa otud i potiču napadi na njega kao na nereligijsno svešteno lice. U našim nacionalnim kulturama u mit su ušle mnoge istorijske ličnosti čiji su se podvizi prenosili s koljena na koljeno i doista postale arhetipovi za ovo podneblje. Takav je slučaj sa Obilićem, i zbog toga nije nikakvo čudo što svi okupljeni u *Gorskom vijencu* pričaju san u kome su sanjali Obilića.

U Njegoševom stvaralaštvu nailazimo na veoma velik broj simbola. Na početku svog stvaranja on se opredijelio za simbole *luča*, *zraka*, *svjetlost*, *plam* i tim simbolima će ostati vjeran do kraja života. Već u ranim refleksivnim pjesmama osjeća se stalno prisustvo ovih simbola kao dijela njegovog duševnog bitisanja. Mogao bi se steći utisak, da ovaj pjesnik rijetko koju misao može da saopšti bez svojih simbola. Preko ovih simbola on, u stvari, naoružava misao atributima koji pojačavaju njenu moć u raznim vidovima (da bude brza *kao iskra*, moćna *kao luča*, da rastjeruje *tamu neznanja* itd). Sazrijevanjem pjesnikove misli širili su se i njegovi duhovni horizonti, a *luča*, *zraka*, *svjetlost* - mijenjaju svoju funkciju u pjesnikovom stvaralaštvu. Svi ovi simboli i njihovi transformisani oblici (*oganj blaženstva*, *plam elektrizma* itd) imaju i funkciju u ekonomisanju riječima, radi postizanja jačeg pjesničkog izraza, a i da se dobije veća preciznost u asocijacijama, odnosno u mišljenju i saznanju."

U daljoj analizi uloge simbola i snova u pjesničkom stvaralaštvu kod Njegoša, J. Striković povlači i paralelu u tumačenju snova kao omiljene teme kod psihanalitičara, filozofa i umjetnika (Frojd, Bahtin, Aristotel, Kant, Šopenhauer, Dostojevski). Tumačenjem simbola u snovima ličnosti iz *Gorskog vijenca* Striković ne dovodi u sumnju bilo koju teoriju, niti joj se suprotstavlja, već nastoji da na osnovu specifičnosti podneblja, događaja, i života o kome je riječ, uopšte, da snovima smisao koji zaslužuju. Striković je, kako sam kaže, prihvatio eklektički stav u tumačenju snova u Njegoševom pjesničkom djelu. On ističe da je kroz opise snova u svom književnom djelu naš genijalni pjesnik izrazio krajnji optimizam, vjeru u pobjedu dobra nad zlom i tako ih je dobro i realistički opisao da ne ostavljaju nimalo sumnje u postojanje takvih snova. Snovi koje je Njegoš opisao u svojim djelima, snovi su zdravih ljudi i ratnika i njihovog svakodnevnog života. Kroz opise kolektivnog sna pjesnik *Gorskog vijenca* je vjerovatno iznio zajedničke težnje za slobodom kao najvišim principom u njegovom narodu. O kolektivnim snovima u Njegoševom pjesničkom djelu, Striković dalje kaže:

"U *Gorskom vijencu* susrećemo više lica koja pričaju svoje snove, a imamo i jedan rijedak fenomen kolektivnog sna. Izjutra, kako nam to pjesnik objašnjava, 30-40 ljudi ustaje i priča isti san, tj. svi su vidjeli istu ličnost. Polazeći od činjenice da svaki čovjek ima svoj duhovni dnevni i noćni život, svoje svijetle i mračne trenutke, svoj razum i svoju iracionalnost, pokušaćemo da ove snove sagledamo u svim dimenzijama koje nam je umjetnik omogućio. Kolektivni san, koliko god izgledao jasan, krije u sebi specifičnu enigmatičnost i njemu se mora prići sa više strana. Već smo pomenuli da se Obilić javlja kao simbol ili mit kod svakog crnogorskog borca. Njegov lik je stalno na 'straži', ukliješten negdje između dijelova ega, negdje u njegovom centru ili u neposrednoj blizini. Surova i nemilosrdna stvarnost koja je pritiskala crnogorski narod odslikava se u duši svakog njegovog pripadnika. Pojam kolektivnog ne odnosi se samo na pojedine psihičke sadržaje, već i na cijele funkcije, kao što je mišljenje, osjećanja, pa i na snove. Zar bi umjetnik bez razloga izveo na pozornicu pedesetak osoba da pričaju svoje snove? Doduše, kroz snove je dao i ostale ljudske dimenzije, ali većina snijevačkih elemenata svodi se na kolektivne, zajedničke ciljeve i preokupacije.

Proučavanjem kolektivnog nesvjesnog saznao se da kad god se jedan arhetip pojavi u snu ili mašti, on donosi sa sobom energiju koja fascinirajuće podstiče na akciju. Da bi opravdao ovaj kolektivni san, Njegoš je u tu grupu ljudi uveo i jednu od najviđenijih ličnosti svoga djela. Kod svih njih te neobične

noći, iz sfere njihovog nesvjesnog javlja se isti arhetip: Obilić kao simbol pravde, grom koji uništava tlačitelje. Krstario je Obilić cijele noći po duhovnom životu tih ratnika koji su se spremali da sjutra dostojanstveno odu u smrt. Pojaviće se Obilić tamo gdje stvaralačka mašta svakog ratnika ponaosob želi da ostvari podvig. To je trenutak kada svojim činom svi mogu da se izjednače sa Obilićem. Momenat nastanka arhetipske situacije obilježen je posebnim emocionalnim tonusom, jer je san prethodio zakletvi. I sama pomisao tih ratnika na zakletvu i obavezu koja ih čeka narednog dana, pokrenula je zategnute strune iz čije je materijalnosti jeknuo rezak, gromki glas: 'O Miloše, ko ti ne zavidi?' U osnovi svega je borba između dobra i zla, pravde i nepravde, pri čemu su čak i snovi na strani pravde; uz njihovu pomoć, djelimično se sagledava i perspektiva.

U tome kako se čovjek postavio prema stvarnosti i leži osnova za tumačenje snova. Kroz snove se poznaju samo one stvari koje uznemiruju naše spokojstvo. Na osnovu gotovo svih snova u *Gorskom vijencu*, možemo jasno sagledati problematiku kojom su zaokupljeni Danilovi sапlemenici. Zbog svega toga nije slučajno što je pjesnik izveo ovoliko ljudi da pričaju svoje snove. On je osjetio (anticipirajući Jungovo mišljenje) da jedinka nije u stanju sama da iskoristi svoje potencijale, da to može učiniti tek onda ako dio njene aktivnosti dolazi od kolektivnih predstava. Tada kada je opasnost prijetila sa svake strane, kada je smrt kucala na svačija vrata, kada je prijetila opasnost opstanku nacije, pjesnik je aktivirao nešto kolektivno, što je do tada izbijalo samo sporadično. Tako je i kroz san stavljeno na znanje svim snijevačima da pronađu puteve do najplementijih rudnika koji bi inače ostali prepušteni zubu vremena u bezvremenosti."

Kod nekih ličnosti u *Gorskom vijencu* (knez Rogan, knez Bajko, knez Obrad i drugi) može se uočiti i princip sinhroniciteta o kome je kasnije govorio i Jung. Kod Junga se ideja o sinhroničnosti temelji na pretpostavci o unutrašnjem nesvjesnom stanju, što povezuje fizički događaj sa psihičkim uslovom; događaj koji izgleda sporedan ili slučajan može biti fizički smislen, a njegov smisao često simbolički izražavaju snovi koji se podudaraju s tim događajem. Pjesnik ovako daje san kneza Rogana (*Gorski vijenac*, stih 1377-1380):

*,Ja ću pričat, kad svi ostaviste:
Videh na san Draška Popovića;
A meni se ka u zarok stjeca,
I rekabih, eto ga niz polje.*

J. Striković ističe da su snovi proizvod složenih interakcija psihičkih aktivnosti. Nestrpljenje i isčekivanje, kada su u snu snažno emocionalno obojeni, znak su anticipiranog događaja koji će uslijediti. To je kao nekakva prekognicija čiji su sadržaji prodrli iz nesvjesne i nalaze se u predsvjesnoj sferi. Zato su fenomeni prekognicije i intuicije u dosta bliskoj vezi. Upravo na taj način je i Jung prvi objasnio fenomen sinhroniciteta i taj njegov originalni pronalazak predstavlja novi put u tumačenju snova. Fenomen sinhroniciteta, prema Jungu, označava istovremenost unutrašnjih i spoljašnjih događaja bez zajedničke uzročnosti. Striković zato kaže: "San kneza Rogana jasno nam ilustruje Jungovo tvrđenje. Jung smatra da se u osnovi ovakve sinhroničnosti kriju arhetipovi koji djeluju u nesvjesnom dijelu osobe koja sanja. Čim zapazimo da se određeni tipovi događaja podudaraju u određeno vrijeme, počinjemo shvatati mišljenje Kineza, po kojem se neke medicinske i filozofske teorije mogu bazirati na fenomenu značenjskih istovremenosti. Jung dalje navodi da se kod Kineza nije pitalo što je čemu uzrok, nego šta se sa čim 'voli' zbiti. Po svoj prilici, sinhronih događaja daleko je više nego što ih mi registrujemo; razlog toga neregistrovanog nalazi se u činjenici da pojedinac nije naučio da uviđa sličnost snova i da ih osmišljava. U procesu individuacije, fenomen sinhroničnosti uvijek je prisutan. Knez Rogan nije slučajno sanjao Draška Popovića, koji je pošao u Mletke da donese pomoć za predstojeći oružani sukob. Rogan je vjerovatno intenzivno razmišljao o njegovom povratku. Sinhroničnost, arhetipovi i simboli daleko su od potpunog razumijevanja, ali je sigurno da djeluju snažno na sve oblike ljudske djelatnosti i ponašanja. Poznato je da arhetipovi i simboli mogu djelovati na naše psihičko stanje na dva načina: stvaralački i razorno. San kneza Bajka mogao je uništiti ovu ličnost, ali zahvaljujući njegovoj trezvenosti i potencijalnom očekivanju, to se nije dogodilo. Neke karakterološke osobine, namjere i čovjekove duševne patnje često se bolje mogu sagledati iz snova nego iz riječi i ponašanja. Naravno, ovo ekstremno

shvatanje ne treba apriori prihvati, ali ni zanemariti, bar pri tumačenju snova iz *Gorskog vijenca*. U opisanim snovima, koji nijesu enigmatični, nema nikakve fantastike niti nadzemaljskih sila. Njegoš je i ovom prilikom prodro u duhovni život ljudi koji su ispunjavali njegovo *podneblje* i njegovo *vrijeme*; on je uporno, pažljivo i dugo proučavao stvarnost, upoznao najdublje svoje savremenike sa svima njihovim osobenostima, njihov rad, njihovu dušu, lične osobine, kao i o čemu razgovaraju s drugima, što misle u sebi, kako vole, mrze, plaču, kako se raduju i, eto, kako snijevaju."

Već smo kazali da je pojam kolektivnog nesvjesnog i njegov sadržaj (arhetipove i arhetipske predstave) prvi u psihologiju uveo Karl Gustav Jung, a Njegoš se u svojim pjesničkim djelima, posebno *Luci mikrokozmi* i *Gorskom vijencu*, koristio tim sadržajima znatno prije Junga. Prema Jungovoj teoriji ličnosti, postoje dva različita nesvjesna procesa: Jedan je *lično nesvjesno*, a drugi je *kolektivno nesvjesno*. Nasuprot *ličnom nesvjesnom*, čiju sadržinu čini lično i individualno iskustvo, *kolektivno nesvjesno* odražava cjelokupno akumulirano iskustvo naših predaka. Svaka pojedinačna ličnost predstavlja rezervoar takvog akumuliranog iskustva ljudske vrste. Tu se dalje tvrdi da to kolektivno nesvjesno nikad nije direktno dostupno svijesti pojedinca, premda ima veliki uticaj na njegovo ponašanje. Sadržinu nesvjesnog čine arhetipske predstave, tj. praiskonske slike koje se javljaju kroz različite simbole u snovima, mitovima, bajkama i legendama svih naroda svijeta. To nadindividualno iskustvo ili kolektivno nesvjesno sadrži nepregledan broj arhetipskih predstava koje su i samim svojim nosiocima obično skrivene, a u prostor svijesti prodiru tek u graničnim situacijama. To su tzv. predsvjesna stanja ili ona stanja gdje nesvjesni sadržaji graniče, dodiruju, miješaju i dospijevaju u svjesne sadržaje u snovima, stanjima pomračenja svijesti, za vrijeme epilepsije itd. Arhetipovi igraju veoma važnu ulogu u kolektivnom nesvjesnom. To su elementarne ili primarne ideje i predstave sa naglašenom emocionalnom osnovom. Izučavanjem mitova, umjetnosti, snova, vizija, halucinacija i slično, čime se Jung dosta bavio, mogu se dobiti korisne informacije o arhetipovima i arhetipskim predstavama u našem kolektivnom nesvjesnom. Arhetipovi igraju veoma važnu ulogu u kolektivnom nesvjesnom. To su elementarne ili primarne ideje (pra-pra slike) sa naglašenom emocionalnom osnovom. Arhetipski sadržaji se odnose na akumulirano kolektivno iskustvo svih naših predaka i oni uspostavljaju kontinuitet sa duhovnim nasljeđem kada je taj kontinuitet doveden u pitanje. Ukoliko se govori o nekoj univerzalnoj duhovnoj vrijednosti (tradicija, običaji, mitovi, jezik itd), onda su to arhetipovi koji su nam dostupni posredstvom individualnih snova, ali i posredstvom religijskih predstava, obreda i mitova kao kolektivnih snova. Arhetipovi su po sebi nesaznatljivi, ali njihove raznovrsne predstave koje sadrže odgovarajuće emocionalne naboje zbog svoje ambivalentnosti mogu da dobiju različita pozitivna ili negativna značenja

Prema Jungovoj *analitičkoj teoriji* (i *dubinskoj psihologiji* uopšte) *dušu* čine predstave, koje nam pomažu da održimo našu vezu sa prošlošću. Te kolektivne predstave su pra-pra slike naših predaka i njihova života. Savremeno pretjerano uzdanje u sadašnjost ili budućnost, a nikad u prošlost (i zanemarivanje prošlosti), ima pogubno dejstvo na psihu pojedinca i cijele zajednice kojoj on pripada. Zato Jung i smatra da kad se dogodi da smo odsječeni od prošlosti, ne možemo izbjegći konačnom osjećaju ništavila koji budućnost na sebe preuzima. Srpski narod, kao i svaki drugi narod, ima svoje arhetipove i arhetipske predstave koje mu omogućuju da održi svoju vezu sa svojom prošlošću. Jedna takva arhetipska predstava kod srpskog naroda vezana je i za Kosovsku epopeju. Ta predstava je, prema V. Popoviću (2005), naše imaginarno pronicanje u našu prošlost. To je glas koji nam dopire iz davnina, ali nedovoljno ga čujemo i razumijemo, nalikuje liku iz tmine čiji se obrisi jedva naziru, srođno je davno zaboravljenom drugu iz djetinjstva i zato nam djeluje nekako poznato i blisko, ali opet ne sasvim jasno. Oni koji nedovoljno poznaju istoriju našeg naroda i Kosovsku epopeju sa tako naglašenom emotivnom, tj. arhetipskom osnovom, ne mogu da razumiju ni zašto se srpski narod tako grčevito opire oduzimanju onog što je njegovo stvarno, ali i arhetipsko nasljeđe, jer arhetipsko uvijek u sebi sadrži i božansko i sveto. Zato je sada u tom, ne samo individualnom nesvjesnom, već daleko više u kolektivnom nesvjesnom, ranjena i pačenička duša naroda, koja trpi i istrajava pokušavajući da ne izgubi vezu sa svojom prošlošću, svojom istorijom i tradicijom, svojim identitetom, svojim pjesmama, mitovima i legendama. Cilj je sačuvati dušu naroda. Jung i kaže da se duša i sastoji u trpljenju i istrajavanju. Poput starozavjetnog pravednika Jova, potrebno je trpjeti bol sve dok se u njemu ne otkrije smisao i ne nađe rješenje. Arhetipske predstave nam omogućuju da otkrijemo zajedničku, povezujuću nit, koja se provlači kroz psihu određenog pojedinca, i

istovremeno, kroz sve pripadnike njegovih današnjih sапlemenika i svih predaka. *Arhetipski jezik* o našem Kosovu, Kosovskom boju i Kosovskom zavjetu i jeste zato duboko emocionalan, dramatičan, čulan i jezovit. Tokom samog boja sve pliva u krvi, britkim sabljama se odsijecaju glave, na sve strane leže mrtvi i osakaćeni, ranjeni nose svoje odsječene ruke, drugima se vide kroz rebra bijele džigerice. Dakle, naša psiha i arhetipska predstava Kosovskog boja koriste se metaforičkim jezikom koji je detaljan, upečatljiv i konkretn: mrtvi i osakaćeni junaci, okrvavljenе zloslutne ptice, izdaja, vizije i snovi ispunjeni najcrnjim slutnjama, nabjeđivanje drugih da spremaju urotu, poricanje opasnosti. Sve to ima veliku snagu koja ostavlja duboki utisak na nas. Metaforički jezik arhetipskih predstava Kosova i Kosovskog boja sažima prošlo i sadašnje; prošlo je uvijek prisutno u sadašnjem, a sadašnje uvijek izvodivo iz prošlog. U arhetipskoj predstavi Kosovskog boja gube se granice između ličnog i nadličnog (individualnog i kolektivnog) i njena izvorna snaga leži u sposobnosti da sjedini spoljašnje i unutrašnje, pojedinačno i opšte, da vidi univerzalno u pojedinačnom (trpljenje, pravda, nepravda, izdaja itd). Na ovaj način svaka predstava, ime ili stvar, kad biva doživljena arhetipski ili mitski, poprima univerzalno značenje i vrijednosti, a sve apstraktne univerzalije, velike ideje o ljudskoj sudbini su, sa druge strane, prisutne u pojedinačnom djelanju konkretnе osobe i svakog pojedinca. Tako, na primjer, u arhetipskim predstavama Kosovskog boja posebno se ističe arhetipska predstava (i motiv) *izdaje*, jer je ona presudna za ishod bitke. Sudionici ove arhetipske situacije su knez Lazar, Miloš Obilić i Vuk Branković. Doživljaji izdaje, napuštanja, prevare, iznevjerjenih očekivanja itd. nisu isključivi sadržaj samo kosovskog mita, već i brojnih drugih. I u novozavjetnoj priči o Isusu Hristu, Spasitelju, Logosu - naglašena je arhetipska osnova izdaje. I posljednji časovi Isusovog zemnog života ispunjeni su izdajom. Tripit Ga izdaju: prvo Juda, potom usnuli učenici, a na kraju i ugaoni kamen Crkve - Petar (štavise, Petar Ga se i tripit odriče). Ova umnožena izdaja ima svoj psihološki smisao, ona vodi ispunjenju onoga što je već predviđeno i predodređeno: Raspeću, Krsnoj smrti i Vaskrsu. Arhetip i motiv *izdaje* je sadržaj koji leži u samom središtu hrišćanske misterije. Poput Isusove sudbine i Lazareva je predodređena. Poput Logosa i Lazar žali za večerom što će biti izdan, doživljava agoniju i golgotu na bojnom polju i mučenički umire, kao i Isus. Ali *izdaja* ne rađa samo opasnost, već vodi i u promjenu svijesti i omogućava dalji rast. Izdaja je istovremeno i kreativan agens, pokretačka snaga, djelotvoran princip. Izdani, svejedno da li je to Hristos, Lazar ili neko treći, poslije izdaje mora na neki način vaskrsnuti, napraviti korak naprijed, protumačiti i razumjeti ono što se dogodilo. Tako je u oba spomenuta mita o izdaji (i kod Hrista i kod Lazara) prisutan i drugi arhetipski sadržaj: *nužnost* (predodređenost ili predestiniranost). Kroz izdaju se ispunjava sudbina, ona je nužna. Isus mor biti izdan i razapet kako bi vaskrsnuo. I Lazar ispunjava svoju sudbinu. Kneževa žrtva je nužna i ostvaruje se kroz izdaju. Nužnost vlada među arhetipovima, a mit nas uči nužnosti: Vuk mora da izdaje, Lazar mora da se opredjeluje i da nabjeđuje Miloša za izdaju, a mora i da se žrtvuje. Miloš mora da dokazuje nevinost na bojnom polju, i da gine junačkom smrću. Nužno je da se Kosovska bitka završi na način na koji se završila i kao da Bog tako zapovijeda i kažnjava za počinjene grijehe velikaša koji se svadaju, dijele i izdaju jedni druge. Ni ostali sudionici kosovskog mita (dva Miloševa pobratima, Kosančić Ivan i Toplica Milan, starac Jug Bogdan i njegovih devet sinova, devet Jugovića, carica Milica, Kosovka djevojka i mnogi drugi) nisu lišeni moranja i nužnosti. Ali pored arhetipova *nužnosti i izdaje*, u kosovskoj epopeji postoje i arhetipovi junaštva i kukavičluka, pravde i nepravde, morale i nemoralne, istine i laži, sebičnosti i žrtvovanja za druge, ljubavi, trpljenja, patnje, istrajavanja itd. Prostor nam ne dozvoljava da govorimo i o ovim arhetipovima u kosovskoj legendi.

J. Striković ističe da su arhetipovi kao metafizička i psihička "supstanca" prisutni u svakom čovjeku i bili su predmet razmišljanja velikih umova. To se vidi i u djelima sv. Augustina koji arhetipove, kao urođene ideje kojih se sjećamo u toku života kao idealnih oblika stvari, preuzima iz Platonovog učenja. Međutim, Jung kaže da se ne nasljeđuju arhetipske slike (predstave), već samo mogućnosti da se takve slike pojave u našoj svijesti, koje imamo utisak, da odnekud pamtim. Zato se može kazati da su nagonske dispozicije urođeni oblici ponašanja, a da su arhetipovi i arhetipske predstave urođene dispozicije za neke psihičke i fizičke oblike u vidu slika, praslika i pojava. To su dvije potpuno različite stvari. Znači, arhetipovi i arhetipske predstave su sadržaji koji iskrasavaju u svijesti stvaraoca u vidu živilih oblika (slika) koje oni onda otjelotvoruju kroz svoje slikovno ili pisano djelo. Te slike i tekstovi u stvari projektuju veoma snažne i složene kolektivne sile u čovjekovom nesvjesnom životu i mogu imati

pozitivnu stvaralačku, ali i rušilačku ulogu u životu pojedinaca i naroda. Dok je Jung govorio o kolektivnom nesvjesnom i arhetipu, arhetipskim predstavama na nivou cijelog čovječanstva, neki drugi autori su govorili o familijarnom arhetipu i arhetipovima i kolektivnom nesvjesnom na nivou pojedinih naroda. J. Striković govorи jezikom silogizma o *nacionalnom nesvjesnom u Njegoševom djelu*, što nije ništa drugo već *nacionalni simbol ili mit*. Naše nasljедene mogućnosti, uslovno rečeno naše nacionalne imaginacije, omogućuju nam da na osnovu nekih spoljašnjih oblika ponašanja prepoznamo lik i oblik našeg nacionalnog arhetipa. Striković doslovno kaže: "Arhetipovi se najprije i najbolje mogu identifikovati u djelima velikih umjetnika, velikih filozofa i pjesnika koji govore jezikom hiljada i miliona glasova etnosa kome pripadaju ili civilizacije čiji su dio. Neće biti sporno ako kažemo da u Njegoševom djelu dominiraju tri arhetipa: Obilić, Karađorđe i Kosovo, i da nivo Njegoševe nacionalne svijesti počinje i završava se sa njima i u njima. Mnoge svoje moralne i intelektualne dileme Vladika saopštava kroz emocionalni zanos prema ovim arhetipovima koji su za njega mjerilo ne samo nacionalnog obilježja, već i antropološkog, odnosno filozofskog vrednovanja stvari i pojave u svijetu....Po jednom filogenetskom zakonu i psihička struktura ličnosti nosi u sebi mentalne ljestvice predaka poput onih koje čine njegov anatomske supstrat. Na određenom nivou duševnog razvoja nacije javljaju se, iskrasavaju, ličnosti koje su svojim prisustvom obilježavale vrijeme i epohu, te one više nisu samo fizička 'supstanca', već i konkretan fizički supstrat urastao u centralni nervni sistem svakog pojedinca tog naciona, čiji su preci preživjeli tu 'psihičku traumu i torturu' u vidu ekscitacije mozga i mozga kolektiviteta i stvorili mentalni engram u obliku materijalnog otiska....Veliki pjesnik poput Njegoša prepušta se opasnom riziku da siđe do korijena sebe samog, da stigne do svoje suštine. U ovom slučaju do svoga mentalnog temelja. Na tom svom 'putovanju' Njegoš je naišao na Obilića, Kosovo i Karadorda, koji su inače na određenom mjestu i nivou svijesti prisutni u duhu i duši cijele nacije. Pojave ovih ličnosti kao arhetipova se periodično javljaju i iščezavaju, a kolektivitet (ob)uzimaju samo u određenim istorijskim trenucima u procesu sazrijevanja kolektivne i individualne svijesti, onda kada je proces identifikacije kolektivne i individualne svijesti u svom kurikulumu... Arhetipovima Obilića i Karadorda Njegoš se opsesivno vraća u toku cijelog svog života, te se više ne zna ko koga vodi i zavodi. Uostalom, to isto čini i nacion, ali on to radi u strogo određenim okolnostima koje smo već bili u prilici da vidimo i doživimo. Mozak velikog pjesnika je, kako kaže jedan analitičar, dno mora gdje počivaju mnoge trupine potonulih lađa koje povremeno izbijaju kao psihički sadržaji ne zato što pjesnik to hoće, već zato što tako mora. To se dešava bez njegovog voljnog učešća. Psihoanaliza još nije u mogućnosti da do kraja shvati posrednu poruku pjesnika, jer ne znamo da se služimo prirodnom duše pjesnika, duše koja nam se pruža." Striković dalje tvrdi da arhetipovi mogu tako podsticajno djelovati da se sa njima po snazi sugestivnosti i podsticaja ništa ne može porebiti. I genijalni pjesnik Njegoš je to osjetio pa je pričom htio da probudi potencijalnu spremnost svojih slobodara da se identifikuju sa Obilićem. U ovom slučaju arhetip nije neutralan (ni dobar ni loš) kako je tvrdio Jung, jer kako inače objasniti Njegoševu, prosto kazano, opsjednutost Obilićem. Poređenje Obilića i njegova komparativna supermatija nad junacima iz drugih tradicija, takođe, je funkcionalno poređenje u razbuktavanju borilačkog žara. Pjesnik Njegoš je opisao Obilića tako da on, Obilić, kosovski junak, po svom junaštvu prevazilazi sve druge i sva poznata junaštva i vitešta do tada. Striković dalje ističe da je arhetip Obilića i danas vrlo živ kod Crnogoraca. I danas se muškom djetetu kad ga valja ohrabriti kaže: *Moj Obiliću*. To se vidi i u *Gorskom vijencu*. Kad god su Crnogorci vodili borbe za odbranu svoje slobode i pregovarali sa protivnicima, oni se ne kunu božjom vjerom, kako je to inače običaj svuda, već se kunu vjerom Obilića, tj. nečeg opipljivijeg, za nacion sugestivnijeg, konkretnijeg. Drže se jačeg arhetipa, Obilića. Mnogi pisci o Njegoševom djelu su isticali da je on vaspitan u kosovskoj tradiciji i njegov genije je razumio tu tradiciju i te žrtve mnogo bolje nego iko drugi. Poznato je da je Njegoš ne samo čitao i poznavao tu tradiciju i narodne pjesme kosovskog ciklusa, već i sve ono što je o tome do tada bilo objavljeno. Ali dok ta tradicija i narodna pjesma slavi Marka Kraljevića, kao najvećeg srpskog junaka, dotle Njegoš uzdiže Miloša Obilića iznad svih junaka. On u svojim djelima samo tri puta spominje Kraljevića Marka. Razlog za to se nalazi i u tome što je Marko uvijek prikazivan kao neko ko se bori protiv gaženja opštečovječanskih prava, a Obilić je neustrašivi borac za nacionalna prava i slobodu svog naroda. Obilić je za Njegoša ideal junaštva. *To se vidi i u Gorskem vijencu kad se crnogorski borci za slobodu i u pregovorima sa protivnicima ne kunu vjerom božjom, kako je inače bio običaj*, već se kunu

vjerom Obilića. Oni se time drže nečeg opipljivijeg, za narod sugestivnijeg i konkretnijeg. Ali Jung je govorio da arhetipovi nose u sebi i opasnost da se u čovjeku pokrenu i rušilačke snage. To je i zbog toga što oni imaju ogromnu i fascinantnu pokretačku snagu i na taj način mogu da iz temelja mijenjaju ličnost pojedinca, njen način života, njenu svijest i savjest, tj. da je transformišu u potpuno drugo biće. Niko prije Junge svojim umjetničkim djelom nije bolje prikazao snagu tih iskonskih slika (arhetipova i arhetipskih predstava) kao što je to učinio Njegoš u svom književnom djelu, posebno u *Gorskom vijencu* i *Luči mikrokozmi*. U ovim svojim djelima Njegoš nam je ostavio mnoge opise kolektivnog nesvjesnog, čije najdublje i emocionalno najjače obojene sadržaje čine arhetipovi i arhetipske predstave ili praiskonske slike koje mogu da budu pokrenute u određenim okolnostima i određenim trenucima. Takvi sadržaji (sadržaji kolektivnog nesvjesnog) nikad ne zastarijevaju i mogu biti pokrenuti u bilo kom vremenu. To je, kako bi kazao Hegel, naše "arhajsko nasljeđe" koje nam govorи da ništa što je u duševnom životu pojedinca i naroda jednom nastalo, ne može nestati. Zato se za kolektivno nesvjesno i kaže da je to akumulirano iskustvo naših predaka smješteno u najdubljim slojevima naše psihe (duše) sa najjačim emocionalnim nabojem i za koje je teško predvidjeti i kontrolisati sve posljedice koje može da izazove u ponašanju pojedinaca, grupe i naroda.

Ivo Andrić u svom eseju *Njegoš kao tragični junak kosovske misli* odmah ističe da ako hoćemo da shvatimo Njegošev život i njegovu životnu dramu, onda treba da znamo da je Njegoš i u svom životu kao vladika i gospodar Crne Gore, ali i u svom pjesničkom djelu bio prototip kosovskog borca.

„I kao pesnik i kao vladalac, i kao čovek, on je čisto oličenje kosovske borbe, poraza i nesalomive nade. On je kao što je neko rekao, „Jeremija Kosova”, i u isto vreme i aktivni, odgovorni borac za „skidanje kletve” i ostvarenje Obilićeve misli. Tvrđeno je da se reč „Kosovo” pored reči „Bog” najčešće pominje u *Gorskom vijencu*. Ali nisu samo misao i poezija predeli za kosovsku tradiciju. Ona je za Njegoša život sam. Ona je isto tako predmet njegove realne i obazrive diplomatske prepiske kao što je predmet njegovog glavnog pesničkod dela. U prepisci sa Rusijom kao i s Turcima, za njega je Kosovo jedan datum koji utiče na sve odluke i rešavanje najkonkretnijih pitanja. Formulišući svoje zahteve on počinje rečima „od padenja našeg carstva”. On govori o Kosovu kao o ma kom drugom moralno-političkom argumentu, kao o životu i presudnom faktoru kolektivne i lične sudbine. U službenoj prepisci, on piše Osman-paši skadarskom: „...kad su divlje azijatske orde naše maleno no junačko carstvo razrušile, onda su moji predci i još neke odabране familije, koje nijesu tu poginule od Turaka, ostavile svoje otocestvo i u ovijem gorama utekle”. U tim gorama se, Krstu služi i Milošem živi”. I samo u toj svetlosti razumiljivi su sudbina i delo Njegoševa. Uostalom, svi oni koji su mu stojali najbliže, kao prijatelji ili kao neprijatelji, shvatili su ga tako. Možda нико nije pokazao da bolje shvaća Njegoševe namjere i moralno poreklo svih njegovih nastojanja kao Ali-paša Stočević, umni i nesrečni vezir na Hercegovini, kada je rekao o vladici ovu prostu i duboku istinu: „A Boga mi moga i dina, to je onaj pravi srpski ban od Kosova”. Sa ovim prologom, Njegoševa drama počinje stvarno na lučin-dan, 18. oktobra po starom 1830. godine. Uoči toga dana umro je vladika Petar I Sveti. Posle 48 godina mučne vladavine isključivo autoritetom svoje svetačke ličnosti, on je, u testamentu koji je diktirao u pero našem zemljaku Simi Milutinoviću, saopštio glavarima i narodu, da je naimenovao za svog naslednika, crkvenog poglavara i zemlje gospodara, svog sinovca Rada Tomova, koga preporuča Bogu, ruskom caru, i svemu narodu crnogorskem i brdskom”. To je bio isti onaj Rade Tomov za koga je Petar I pre više godina kazao proročanske reči: „Ovo dijete, ako uzživi, biće odličan junak i pametan čovjek”. Na mladiću je bilo ne samo proročanstvo nego i kao naročito određenje Promisli. Sticaj prilika bio je takav da je on izabran za naslednika, iako je bio najmlađi sin najmlađeg od trojice braće Petra I.“

Čitajući Njegoševu djelu i poredeći ga sa onim što je Petar Kočić iz njega mogao da dobije kao inspiriciju, onda vidimo da je to samo nastavak jedne nesalomive slobodarske tradicije. Turska carevina je za Njegoša bila isto što i sotona čovječanstvu. Za Kočića je to isto samo nešto kasnije bila i Austrougarska carevina. Kao što je za Njegoša Tursko carstvo bilo oličenje pakla na zemlji, za Kočića je to kasnije bila Austrougarska carevina. I jedan i drugi su se osjećali pozvanim da se bore za slobodu svoga naroda za dostojniji i pravedniji život na zemlji. I Njegoš i Kočić su shvatili da se ta borba za slobodu svoga naroda mora odvijati uporedo na dva plana: fizičkom i duhovnom, na nebeskom i na zemnom. Ta borba se mora odvijati i na fizičkom i na duhovnom planu. To je i zavjetna borba, borba za

ispunjene kosovskog Zavjeta, oslobođenje svoga naroda od tuđinskog jarma i robovanja. Zato i arhetipovi i arhetipske predstave i kod Njegoša i kod Kočića imaju isti bazični sadržaj. U osnovi i jednog i drugog arhetipskog sadržaja stoji Kosovski zavjet i oslobođenje svog naroda od robovanja pod tuđinom. Ta se borba vodi i na fizičkom i na duhovnom planu. Kod Njegoša smo to već analizirali u njegovom pjesničkom djelu *Gorski vijenac* a kod Kočića su ti arhetipski sadržaji duboko utisnuti u njegovim pripovjetkama i pamćenju i svijesti njegovih krajišnika i gorštaka sa Zmijanja.

Koliko je snažna i živo prisutna arhetipska slika uzvišenog carstva i srednjovjekovnog gospodstva srpskog, te i koliko je velika tuga za izgubljenim, govori nam i Kočićeva pripovjetka "Kod Markanova točka". Nevino, sjetno sazrelo lice dječaka, a riječi pretužne, izgovorene suznih očiju, samosvjesno, starački:

'Šta smo mi sve nekad imali, pa došta smo došli (...) Imali smo svoje carstvo, svoje careve i junake, svoju snagu i gospodstvo, pa danas ništa! Danas smo prošjaci, i tuđe sluge i izmećari.... O, kad moj pokojni otac zagudi, pa klikne uz gusle onu pjesnu: Silna vojska na Kosovo pala, silna vojska srpskog car Lazara – meni perčin raste, suze mi same na oči naviru, a srce počinje jače kucati! Primio sam dosta pjesana od oca, ali mi danas nije do pjesne..." (I:99)

Ali Jung je govorio da arhetipovi nose u sebi i opasnost da se u čovjeku pokrenu i rušilačke snage. To je i zbog toga što oni imaju ogromnu i fascinantnu pokretačku snagu i na taj način mogu da iz temelja mijenjaju ličnost pojedinca, njen način života, njenu svijest i savjest, tj. da je transformišu u potpuno drugo biće. Niko prije Junga svojim umjetničkim djelom nije bolje prikazao snagu tih iskonskih slika (arhetipova i arhetipskih predstava) kao što je to učinio Njegoš u svom književnom djelu, posebno u *Gorskom vijencu* i *Luči mikrokozmi*. U ovim svojim djelima Njegoš nam je ostavio mnoge opise kolektivnog nesvjesnog, čije najdublje i emocionalno najjače obojene sadržaje čine arhetipovi i arhetipske predstave ili praiskonske slike koje mogu da budu pokrenute u određenim okolnostima i određenim trenucima. Takvi sadržaji (sadržaji kolektivnog nesvjesnog) nikad ne zastarijevaju i mogu biti pokrenuti u bilo kom vremenu. To je, kako bi kazao Hegel, naše "arhajsko nasljeđe" koje nam govorи da ništa što je u duševnom životu pojedinca i naroda jednom nastalo, ne može nestati. Zato se za kolektivno nesvjesno i kaže da je to akumulirano iskustvo naših predaka smješteno u najdubljim slojevima naše psihe (duše) sa najjačim emocionalnim nabojem i za koje je teško predvidjeti i kontrolisati sve posljedice koje može da izazove u ponašanju pojedinaca, grupe i naroda (Andrić, 1976).

Nemanjićka tradicija i Kosovka epopeja bili su nezaobilazni izvor nadahnuća za mnoge naše velikane (P.P. Njegoš, I. Andrić, P. Kočić itd.) u oblasti književnog stvaralaštva. U svom radu: *Kolektivno pamćenje u djelu Petra Kočića Šmulja* (2009) ističe da se pamćenje i svijest o postojanju i sopstvenom udjelu u kulturnoj istoriji čovječanstva kod srpsog naroda intenzivira naročito u vijekovima koje je obilježila dvjestogodišnja vladavina svetorodne dinastije Nemanjića. Svetorodna nemanjićka loza je udarila temelje srpske državnosti i hrišćanskog identiteta, zasnovanog na blagotvornom uticaju vizantijskog pravoslavlja na srpsko narodno biće.

"Vijekovi koji će uslijediti nakon kosovskog stradanja i gubitka carstva (što je središnji motiv i arhetipska slika kolektivnog pamćenja srpskog naroda), u vremenima kada se u turskom ropolju (ko)memorišu i literarizuju tragični događaji i junaci, pa sve do vremena kada je Kočić pisao svoju "lirsку karakterologiju" stvaralo se i pamtilo, pruzimalo i predavalо u nasljeđe bogato i opsežno usmeno gradivo. Činjenica da su usmeni sadržaji odigrali značajniju ulogu u kolektivnom, kao i u stvaralačkom pamćenju, govori o svakako zadivljujućem obilježju srpskog etniciteta... Dio toga i takvog nasljeđa i kolektivnog pamćenja sadržan je i u djelu velikana srpske književnosti XX vijeka Petra Kočića. Već je rečeno da je i pisac Kočić izrastao na nemanjićkoj i kosovskoj tradiciji o kojoj su prije njega pjevali i pisali mnogi srpski narodni pjesnici kao što su Filip Višnjić i drugi, pa sve do velikog Njegoša i kasnije Vuka Karadžića, Alekse Šantića, Đure Jakšića... Zato je i Kočićev književno djelo puno arhetipskih sadržaja koji su nastali u kulturnoj i psihološkoj etnogenezi kolektiva. Takvi arhetipski sadržaji posebno su ostali u usmenim predanjima i religijskim sadržajima koji su često prisutni i u Kočićevom pripovijedanju. "Bujne slike u kojima se kod pojedinih Kočićevih likova formira predstava o sopstvenom kolektivu zapravo su ambivalentne: s jedne strane, one, slike, funkcionišu kao arhetipovi kosovskog predanja, i to kao idealne predstave o sebi i svome, dok su to s druge strane u stvari autoimaži o istom, sopstvenom kolektivu, ali

ovaj put kao svijest o zajednici u procesu svojevrsne etnopsihološke degeneracije. Ambivalencija autoimaža je, drugim riječima, uslovljena paralelnim postojanjem idealne i realne slike o (sopstvenom) kolektivu koji je formirao i očuvao kontinuum nemanjićke i svetosavske tradicije, ali u isto vrijeme, u postkosovskoj etnogenezi, doživio i degenerativne kulturne i etnopsihološke procese. Koliko je snažna i živo prisutna slika uzvišenog carstva i srednjovjekovnog gospodstva srpskog, te i koliko je velika tuga za izgubljenim, govori nam pripovjetka "Kod Markanova točka". Nevino, sjetno sazrelo lice dječaka, a riječi pretužne, izgovorene suznih očiju, samosvjesno, starački:

'Šta smo mi sve nekad imali, pa došta smo došli (...) Imali smo svoje carstvo, svoje careve i junake, svoju snagu i gospodstvo, pa danas ništa! Danas smo prošjaci, i tuđe sluge i izmećari.... O, kad moj pokojni otac zagudi, pa klikne uz gusle onu pjesnu: Silna vojska na Kosovo pala, silna vojska srpskog car Lazara – meni perčin raste, suze mi same na oči naviru, a srce počinje jače kucati! Primio sam dosta pjesana od oca, ali mi danas nije do pjesne... Eto imam kuću, kućište i nešto sermije, a sve mi se čini da nemam ništa. Nekako mi je nesigurno. Šjutra spa'iji da što pane na um... E, moj brate, teško nami. Mi smo ti jedni, što se kaže, nezarobljeni robovi: kod kuće a bez kuće; kod zemlje a bez zemlje; kod postojbine, a bez postojbine' (I:99)

Ovdje se vidi kako se arhetipsko ili kolektivno pamćenje prenosi putem usmene tradicije sa koljena na koljeno. Tu se vidi da usmeno predanje ima važnu ulogu u kolektivnom ili arhetipskom pamćenju.

"Dječakov otac pjeva pjesmu čija je funkcija višestruka. Kao i sve pjesme kosovskog ciklusa, i ova će da prodre u srca slušalaca homerski slaveći junaštvo i žigošući sramotu, no ona je i svojevrsni čuvar biranih, poetičnih sadržaja kolektivnog pamćenja i nostalgičnog sjećanja. Dječak se sjeća pjesme koju je slušao od pokojnog oca, sjeća se njenog sadržaja i sveštene, skoro liturgične atmosfere koja je vladala dok je otac pojao. Sjeća se i unutrašnje bure koju bi pjesma izazvala u njemu, danas tužnom nasljedniku kome "nije do pjesne". Ovaj "citat" je kratak literarni bljesak u sveopštoj tami sužanstva koje osjeća dječak (a i sam pisac), dok je to u samom tekstu svojevrstan most između idealizovanog hronotopa pretkosovskog carstva i onog realnog prostor-vremena austrougarske okupacije (Šmulja, 2009).

Poetska snaga ovog autoimaža u kome je sažet dio kolektivnog pamćenja može se identifikovati i sa mjestom na kome se vodio razgovor između pisci a dječaka, odnosno sa simboličkom snagom *vrela*, tj. "točka", sa njegovom neizmjernom dubinom, iskonskom energijom i vječnim tokom... Nije slučajno da kod Kočića sa *planine* dolaze slike idile kao arhetipsko pamćenje jednog idealnog vremena, dok *ispod planine* dolaze sve one tendencije i sve pošasti koje ugrožavaju i narušavaju tu planinsku idilu (smrt, nepravda, rušenje, osvajanje, assimilacija, okupacija itd). Najteža od svih nevolja koje su ikad zadesile Kočićeve planince, bila je austrougarska okupacija. Kolektivitet doživljava najstrašniji šok od kosovskog boja na ovamu i dopada apokaliptične svijesti o „pošljednjim“, vremenima. Okupacija kao da je i ljude promijenila, slomila duh, dotukla. Nastalo je sveopšte propadanje, gubitak ljubavi, čovještva, junaštva, nemoć i neumijeće i što je možda i najizrazitije: prisutna je i kolektivna svijest o tome. Narator u priči *Težak* kaže:

„(...) ljetina nam poče izdavati, sermija propadati, a u ljude uđe nekakvo prokletstvo i nevjerluk (...) popovi nakriviše naero kamilovke i udariše ustranu... od naroda. I vjera nam posrnu. Zamrznu svijet sam na se. Sve ti je to oštro, nabusito, niže meke ni slatke riječi. I ljubav se i ono lijepo starinsko poštovanje zabaci, izgubi, ko da ga nikad nije ni bilo. (...) Zloba nas je izjela, nemaština satrla, golema nepravda ubila, pa kunjamo ko metiljava marva. Slabi smo, nemoćni smo, neumjetni smo,, (P: 57-58). Navedene riječi, takođe, podrazumijevaju kolektivno pamćenje i svijest o nekadašnjim vremenima, ali se kroz njih tumači i novonastala kolektivna apatija i agonija. Sada su nastupila „pošljednja vremena – tragedija i apokalipsa nove okupacije proizvode krajnju depresiju, svijest o gubitku dobrih i plemenitih osobina predaka... Konačno ni „kapljica,, u kojoj Kočićevi junaci, a prvi među njima Simeun đak, traže „prostор среће,, - nije danas ono što je nekad bila. Probavši tek ispečenu rakiju, Simeun je „otpljucnu,, , a sa njom i mnogo gorčine: „, Braćo moja, što koja godina, sve slabije! I berićet i rakija i ljudi i sve, sve!...Opogani se svijet, istrova se, pa kraj! Ni one stare pjesne, ni onije ljudi, ni onog veselja ni šenluka, ni onog starinskog junaštva... Sve se izrodilo i nekako asli preokrenulo" (Zulum Simeuna Đaka, I: 282)

Gledano iz perspektive kolektivnog nesvjesnog i arhetipskih predstava u Njegoševom djelu, psihologija je prije svega ontologija duše koja je zasnovana na arhetipovima. Smatra se da je veliki grčki

filozof Heraklit ujedno i prvi psiholog, jer je prvi doveo u smisao vezu psihu, logos i dubinu. "*Duši granice nećeš naći, makar obišao sve puteve; tako je duboko (skrivena) njena mjera (logos)*", uči nas Heraklit. Arhetipovi su antropološki, i kulturološki, i duhovni, i religiozni fenomeni koji transcendiraju iskustveni svijet vremena i prostora. Razumijevanje psihologije arhetipova i arhetipskih predstava može nam pomoći da bolje razumijemo obrasce ponašanja o kojima se govori u religijama, bajkama, mitovima i legendama itd. Arhetipovi su i spremište svetog, božanskog.

- **SVETA LOZA - RED ROĐENJA I DAROVITOST**

Kazivanja o mlađoj djeci koja su pretekla svoju stariju braću i sestre imamo ne samo u bajkama i legendama, već i u najstarijim zapisima o čovječanstvu. I u Bibliji je to česta tema, i uvijek je najmlađi onaj koji pobjeđuje i osvaja. Mnoga važna, pa i najvažnija starozavjetna imena nisu bila prvorodenčad. Isak, Jakov, Josif, Mojsije, David i Solomun, praoci ili patrijarsi Izraela, bili su kasnije rođena djeca u porodici i činili radikalne zaokrete u svojim životima. Taj tip mlađeg djeteta i, najčešće, mezimca koji se često razvije u snažnu ličnost, najljepše i najslikovitije se može ilustrovati starozavjetnom biblijskom pričom o Josifu. Ova priča nam, ne samo jasno i slikovito, već i namjerno govori o položaju mezimca u porodici i važnosti reda rođenja, da je gotovo sigurno da su tvorci te priče imali mnoga saznanja do kojih mi danas tako teško dolazimo.

I velikani: Nikola Tesla, Ruđer Bošković, Mihajlo Pupin, Jovan Cvijić, Meša Selimović, P. P. Njegoš itd., takođe, nisu prvorodenja djeca u porodici. Kod Njegoša se ovo može pratiti čak i više od osam pokoljenja unazad. Njegov otac Tomo, djeda Marko, pradjeda Damjan, čukundjeda Stefan, čukun-čukun djeda Radul i, opet, Radulov otac Stjepan, i Stjepanov otac Petar itd., nisu bili prvorodenčad, već mlađa djeca u porodici. Međutim, ova pojava je česta i kod drugih slavenskih naroda. Veliki ruski pisaci Lav N. Tolstoj i Fjodor M. Dostojevski, takođe, nisu prvorodenja djeca, kao ni genijalna Poljakinja Marija Sklodovska - Kiri. Nešto slično imamo i na Istoku i na Zapadu. R. Tagora, B. Franklin, T. A. Edison, V. A. Mocart, Ž.Ž. Ruso, B. Paskal, T. Vulf, N. Kopernik, Gertruda Stain, Mark Tven i Čarls Darwin su, takođe, mlađa djeca u porodici. Darwin je bio najmlađi od svoje braće i peti po redu od šestoro djece, kao i naš Tesla. Darwin ne samo da je bio najmlađi sin u porodici, već je bio i sin najmlađeg sina, tj. i Darwinov otac je bio najmlađi među braćom. Ali on je bio i i najmlađe dijete u porodici, u cjelini. To je bio i otac Darvinova oca, tj. Darwinov djeda. Što je još interesantnije, slična se pojava može uočiti i sa majčine strane, jer je i Darvinova majka bila najmlađe dijete u porodici, kao i njen otac, i to u porodici od trinaestoro djece. Isto je i kod mnogih već spomenutih vlikana, jer su i oni rođeni kao najmlađa djeca (B. Franklin, R. Tagore, T. A. Edison itd.) i to u porodicama sa više od desetoro djece. I četvero najvatrenijih sljedbenika psihoanalize (Ana Frojd, Karen Hornaj, Melani Klajn i Helen Dojc) bili su najmlađa djeca u porodici. Većina vođa francuske i ruske revolucije (Robespjer, Napoleon, Lenjin i mnogi drugi), događaja koji su potresli i izmijenili svijet i donijeli tragedije milionima, bili su mlađa djeca u porodici. Uzgred kazano, od mnogobrojnih vlastodržaca bivše nam zajedničke zemlje, trojica od njih su imala najveći, pa i sudbonosan uticaj ili na njeno stvaranje, ili na njen nestanak, ili i jedno i drugo. Takođe, i oni su bili najmlađi sinovi u svojim porodicama, ili najmlađa djeca u cjelini.

Iz navedenog se vidi da radikalizam u oblasti političkih i socijalnih revolucija znači nasilje i velike ljudske i materijalne žrtve. Tu se traže radikalne, tj. korjenite promjene i to nepopustljivo i do kraja, bez obzira na ljudske i materijalne gubitke. Međutim, radikalizam može da znači i zaokret u ličnom životu i načinu mišljenja u cilju posvećenosti nekoj ideji u oblasti nauke i stvaralaštva u cjelini, ili posvećenosti stalnoj brizi za dobrobit drugih. Ovo je najhumaniji vid radikalizma. Radikalizam u naučnom i umjetničkom stvaralaštvu znači takav radikalni zaokret u smislu produkovanja (otkrića) nečeg potpuno novog, čime se daje doprinos daljem razvoju cijelokupnog ljudskog roda. Takav doprinos u oblasti naučnog ili umjetničkog stvaralaštva dali su velikani kao što su Tesla, Andrić, Edison, Selimović, Pupin, Dostojevski, Anštajn, Tolstoj, Paskal i mnogi, mnogi drugi.

Pojava reda rođenja (mlađa djeca u porodici) ovdje je uzeta samo kao jedan od povoda za pisanje, što znači da i među prvorodenom i srednjerođenom djecom vjerovatno ima isto toliko pojedinaca koji su svojim djelima zadužili svoj narod i cijeli ljudski rod. Međutim, treba imati u vidu i to da prvorodenja djeca već u startu imaju jednu važnu prednost: roditelji su u njih već uložili puno do rođenja sljedećeg djeteta, i ona su u svim kulturama favorizovana prema načelima primogeniture. Ko je još čuo za neku kulturu ili društvenu zajednicu gdje postoji pravilo da mlađa ili kasnije rođena djeca u porodici nasljeđuju najviše porodične i druge titule? Za privilegije koje imaju prvorodenji prema načelima primogeniture, mlađa djeca u većini slučajeva moraju da se sama izbore i da ih zarade vlastitim trudom. Kako bi postigla bolji status za sebe ona moraju da razviju i neke osobine ličnosti koje nisu karakteristične za prvorodenju djecu.

Sva ostala djeca u porodici imaju nasljednika i sva ostala djeca mogu da budu skinuta sa prestola, samo najmlađe ne. Najmlađe dijete nema nasljednika, ali ima mnogo onih na koje se može ugledati i od

njih učiti. Ono dobija toliko podrške i pomoći za razvoj svojih duhovnih snaga i talenata i uživa pomoć svih, a da pri tome nema nikoga ko bi ga "skinuo sa trona", ili skrenuo pažnju s njega, kao što se to često zna dogoditi prvorodenoj djeci. Mlađa djeca su poznata i po tome što se često „bune“ protiv postojećeg stanja i pružaju otpor starijima i, uopšte, autoritetu zasnovanom na prinudi, iako ga sama često i rado koriste. Psihološka istraživanja pokazuju da su mlađa djeca u porodici otvoreni za nove ideje i spremnija za radikalnije zaokrete u svom životu. Ona lakše sklapaju prijateljstva i zarana razviju tu vještinsku. Češće se upuštaju u rizike i prave zaokrete u svom načinu mišljenja. Zahvaljujući svojoj otvorenosti za nove ideje, i kad se to sve još podrži i jakom nasljednom ili genteskom osnovom (ali to imaju samo oni rijetki za koje se kaže da su *bogato rođeni*, nadareni ili Bogom odabrani), onda oni mogu da postanu uspješni naučnici, umjetnici, književnici, privrednici ili biznismeni, a često i lideri ili vođe državnih, političkih, nacionalnih, vjerskih i kulturnih pokreta sa radikalnjim zaokretima.

U ovom radu se govori o darovitosti i kreativnosti kao stvaralačkom pozvanju kod velikog župana srpskog Stefana Nemanje (kasnije sv. Simeon) i njegovog sina Rastka (kasnije sv. Sava). Govori se i o njihovim darovima i njihovim zavještanjima svome narodu. Što se tiče pojave *reda rođenja*, treba se imati u vidu da su i Nemanja i sv. Sava bili mlađa djeca u porodici. Veliki srpski župan Stefan Nemanja je bio najmlađi od četvorice braće (Tihomir, Stracimir, Miroslav i Nemanja), a sv. Sava, njegov sin, bio je to isto među trojicom braće (Vukan, Stefan, Rastko - kasnije sv. Sava). Tako se dogodilo da dvojica velikana, otac i sin, budu najmlađi sinovi u porodici, a sv. Sava još i najmlađi sin najmlađeg sina. Sa Stefanom Nemanjom, velikim županom, započela je svoje postojanje dvjestogodišnja sverorodna dinastija Nemanjića – Sveta loza srpska.

Može se isto tako pratiti kakve i koje su radikalne zaokrete činili u svojim životima i načinu mišljenja apostoli, ali i drugi: jevanđelisti, sveci i podvižnici, kao i stotine pa i hiljade najodanijih hrišćana shodno svojim mogućnostima i duhovnim darovima. Među njima su i veliki srpski župan Stefan Nemanja (kasnije sveti Simeon) i njegov najmlađi sin Rastko, kasnije sveti Sava. Nemanja je, iako najmlađi među svojom braćom, uspio da zadobije najviše vlasti i bogatstva i kasnije sve to ostavi, a sveti Sava kao najmlađi od trojice braće, sa nepunih sedamnaest godina se odrekao dvorskog života i posvetio monaštvu (oko 1192. odlazi na Svetu Goru) i kasnije postao duhovni i kulturni vođa svoga naroda. Interesantno je pomenuti da naslijđivanje prestola kod Nemanjića i nije išlo nekim utvrđenim redom što će biti obilježje i kasnijih vladarskih porodica kod Srba. Volja vladaca a često i nasilne promjene, odlučivale su o budućem vladaru.

Savina misaonost i neprestano duhovno uzdizanje - ostavili su tragove ne samo u cijeloj kasnijoj i mnogobrojnoj vladarskoj lozi Nemanjića već i u čitavoj istoriji srpskog naroda. Sava je ličnim primjerom svog crkvenog i prosvjetiteljskog rada uticao na moral kako vlastele tako i srpskog naroda u cjelini. Na Savinoj i Nemanjinoj tradiciji car Dušan Silni ne samo da će stvoriti veliko srpsko carstvo, već će napisati i svoj Zakonik. Savino i Nemanjino djelo i zavještanja su slijedili svi Srbi i sveštenici zanatlje, seljaci i vlastela. Sava i Nemanja su svojim radom postavili temelje srednjovjekovne srpske države, temelje pravoslavlja i temelje srpske kulture. Oni se smatraju i osnivačima monaškog reda i crkvenog zakonodavstva u Srbiji. Uz sve to, (prema Lj. Simoviću: *Povratak Svetom Savi*), Sava je i raznovrstan pisac. On prevodi, piše povelje, pisma, crkvene službe i žitija. Karakterišu ga snažna volja i istrajnost u svemu što radi. Uprkos iscrpljenosti bdenjima i postovima njegovom duhu i tijelu nije nedostajalo energije, već se ona radom i molitvom umnožavala. On organizuje prevođenje crkvenih knjiga, postavlja pravila crkvenog života, gradi isposnice i ozarene manastire, okuplja pisce i stvara žarište pismenosti i književnosti, miri zavadenu braću i utvrđuje državu postavljajući joj pravne temelje. Za svoga brata kralja Stefana Prvovenčanog i kasnije za njegove nasljednike, njegove sinove Radoslava i Vladislava, on razvija diplomatiju i pregovara sa ugarskim, vizantijskim i bugarskim vladarima, i sa carigradskim i istočnim patrijarsima. Postiže samostalnost srpske crkve i postaje njen prvi arhiepiskop. Čvrstina njegovog karaktera i jačina morala su opisani u žitijama srednjovjekovnih monaha-pisaca Domentijana i Teodosija.

Sava se družio i prijateljevao i sa Grcima, i sa Jermenima, sa Rusima i sa Bugarima. Sve je njih Sava poznavao, posjećivao, volio i poštovao, uključujući tu i Latine, Turke, Saracene, Sirijce i Egipćane. Svoju misiju on bješe proširio i znatno van granica Srbije: na Istoku je otišao do Armenije, u Africi je

posjećivao pustinjake u dolini Nila i u Libiji. Njegovo široko srce imalo je dovoljno ljubavi i razumijevanja za sve narode. Svakome je on prilazio punih ruku, a posebno sirotinji i to ma gdje se nalazio, u Srbiji ili Egiptu, i tu nije pravio nikakvu razliku u vjeri.

Začudujuće je kako je Sava tako snažno djelovao u toliko različitim oblasti i da je imao toliko darova i darovitosti. Samo Bog u kojeg je toliko žarko vjerovao i koga je toliko ljubio mogao mu je to omogućiti. Zato je Sava i postao svetac. I prema Novom Zavjetu i prema savremenim teorijama sposobnosti, samo rijetki pojedinci kao što su Sveti Sava (Rastko Nmeanjić) i Sveti Siomeon (Stefan Nemanja) imaju darove u velikom broju oblasti ljudskog rada i stvaranja. Srbi su gledali u Savi i svog spasitelja i svog iskupitelja. Oni i sami kao da su dobijali od Save snagu za nova pregnuća i preuzimali odgovornost za svoja djela i svoj život. Na česta pitanja ratara, čuvara stada, graditelja i zanatlija otkud mu toliki darovi - hrabrio ih je da svako ima dara za nešto i da svako može doprinijeti bogougodnom životu i preuzeti odgovornost za svoje postupke. Govorio im je da kao što je grijeh prikrivati svoje slabosti tako je isto i grijeh isključivo isticati i skretati pažnju samo na svoje nedostatke. Onaj ko može da sagleda, putem svog unutrašnjeg uvida, svoje jače i slabije strane - taj će smoci i sange da izvuče i moralne pouke o svojoj sopstvenoj nedovoljnosti i da se upusti u neprekidnu težnju za moralnim uzdizanjem. Trpeljivost prema sebi i prihvatanje sebe sa svim svojim prednostima i nedostacima može da bude izvor moralne snage za ulaganje većih napora u neprekidnoj težnji za samoisgrđivanjem. Podsjećao ih je često na misli u poslanicama sv. apostola Pavla i govorio im o tome ovako:

- Svako je stvoren za nešto. I svako može doprinijeti u nečemu da svoj život učini smjernijim i bogougodnijim i za sebe i za druge. Apostol Pavle je prvo nabrojao ono što nas čini jednakim. Jedan je Bog i Otac svih i svi smo jedanki pred Bogom u milosti njegovoj. Nejednake nas čini samo mjera dobra Hristova prema kojoj se daju blagodati (darovi) Duha Svetoga. Tako on daje nekom jedan, nekom dva, nekom tri i više talenata, ali da se niko ne ljuti i ne zavidi. Da se ne ljuti, jer, ako je manje primio - manje će i odgovarati i manje znoja prolići. I da ne zavidi onaj ko ima manje. Jer ako neko ima više darova, to nije njegovo već Božije, i više odgovornosti i više truda i znoja će trebati. Ako neko ima više darova, više će se od njega i tražiti. Zato neka svako bude svjestan mjere svoje. Poštujte svoj dar i dar susjeda vašeg, jer sve je to blagodat od Boga. Blago onome ko zna svoju službu i dar primljen od Duha Svetoga i zna da do kraja u smjernosti koristi dodijeljene mu blagodati ili darove duhovne.

Sv. Sava je poučavao da duhovni darovi ne bi smjeli služiti pojedincu za ličnu gordost i oholost, a još manje za ličnu korist, već samo za opšte dobro i za dobro svih. On je poučavao i da je čovjek dužan da umnožava svoje darove, tj. ako je neko zadobio tri ili četiri duhovna dara – onda je on dužan i da ih više umnožava i kod sebe izgradi još tri ili četiri u skladu sa svojim urođenim potencijalima. Ovakav stav nam govori o tome da je čovjek pozvan ne samo da tvori u svijetu u kome živi, već i da mijenja samog sebe. Ako svaki stvaralački akt prepostavlja određene duhovne blagodati - tako i stvaranje na moralnom planu podrazumijeva prisustvo duhovnih darova. Sam podvig ne može imati vrijednost po sebi, ako lični izbor toga puta nema svoje istočište u jednom višem pozvanju.

Za sve tragedije koje se danas događaju u svijetu Sava bi mogao samo da kaže: *Ljudi su zaboravili Boga*. Zapadna društva, kome pripadaju i naše male balkanske državice i mali narodi - su opsjednuti pitanjima "sticanja sreće" i materijalnog bogatstva - zaboravljujući i gubeći pojam o smislu života i brišući granice između dobra i zla. Zato i nije čudo što nas je snašlo u zadnjoj deceniji prošlog vijeka i na samom završetku drugog i početku trećeg milenija poslije Hrista. I Sava i Nemanja su uvijek proročanski upozoravali da ta razmeda između vjekova i milenija donose velike lomove i među narodima i u duši čovjekovoj, što se vidi i sada kad pogledamo sa kakvim zlom i iskušenjima su se suočili ne samo slovenski već i drugi narodi krajem 20. i početkom 21.vijeka.

Sava je ukazivao i na to da čovjekov rad ima i svoje granice, tj. da čovjeku nije dato da umnožava stvaralačke sile prirode, niti da stvara novi život. To može samo Tvorac. Rad i učenje su za Savu i individualna i društvena potreba. Kao što se ni u religiji čovjek ne spasava sam, tako i u društvu čovjek svoje probleme može da rješava samo u zajednici sa drugima. Iako je bio monah, Sava je shvatao rad kao socijalnu pojavu, jer je jedna od funkcija rada i saradnja sa drugima. I odbrana od velikih prirodnih katastrofa (poplava, požara i slično) kao i učešće u velikim poslovima kao što su rad na imanjima, izgradnjni puteva, ili podizanju velikih građevina, utvrda i svetih hramova - takođe ističu socijalnu ili

društvenu funkciju rada. Pojedinac bi tu malo šta mogao da uradi. I veliki pronalasci i izumi najdarovitijih pojedinaca imali su i svoju društvenu funkciju. Prenoseći se s generacije na generaciju postajali su opšta svojina čoveka i unapređivanja njegova rada. Zato je Sava i smatrao rad ne samo kao potrebu pojedinca da bi obezbijedio sebe i svoju porodicu, već i kao važnu komponentu opstanka društva i države. I Nemanja i Sava su podučavali svoj narod da svaki čovjek treba da radi i za lično i za opšte dobro. Posebno su u narodu nastojali razviti svijest o opštem dobru. Posvećivali su značajnu pažnju individualnim razlikama među ljudima i razlikama u darovima o kojima se mora voditi računa. I sam Nemanja je često u tom smislu govorio da ne mogu glupaci zapovjedati odredima, niti nesposobni da vode seoske i plemenske zajednice, da se učenjem i umnim radom mogu baviti samo najumniji itd. I Sava i Nemanja su veoma rano shvatili da će, ako prostaci, lopovi, i zločinci preuzmu vodeće uloge - država i društvo koje su izgradili brzo propasti i usitniti na male pokrajine i kneževine kojima su ranije upravljali razuzdani oblasni gospodari i udioni knezovi. Šta bi tek Sava i Nemanja kazali da mogu da vide našu današnju situaciju kad domaći i oblasni kriminalci i lopovi dijele i pljačakaju njihovu zemlju i njihovo blago uz pomoć bjelosvjetskih moćnika sa zapada. Kad bi oni mogli da vide scene iz današnjeg života svoga naroda, ali i svih u okruženju, mogli bi samo da pomisle kako su jahači apokalipse već stigli i svojim crnim i smrtonosnim čeličnim pticama bacaju oganj, pale i ruše sve, sijući smrt iz vazduha po zemlji koju je stvorila i izgradila dvjestogodišnja svetorodna dinastija Nemanjića.

Niko kao Sava i Nemanja ne bi mogao biti toliko svjestan koliko je želje, napora i čelične volje trebalo da se stvari jedinstvena država i izgradi kultura i tradicija u čijoj je osnovi hrišćansko pravoslavlje. Od pustih predjela na Balkanu na koje su se doselili prije petnaest vjekova, Srbi su kao i druga južnoslovenska plemena, za relativno kratko vrijeme postigli puno i u vjeri i u kulturi i u opštem blagostanju, po ugledu na Vizantiju. Ali, taj period zanosa i uzleta nije dugo trajao, jer su svi mali i iscjepljeni južnoslovneski narodi često padali u ropstvo od strane moćnih zavojevača i sa Zapada i sa Istoka.

Sava i Nemanja su uvijek isticali da je važno da se svakom pojedincu omogući da pokaže i iskoristi svoje darove, a uvažavajući individualne razlike u sposobnostima među ljudima. Oni su se često, prilikom obraćanja narodu, pozivali na poslanice apostola, posebno poslanice apostola Pavla kada je govorio o duhovnim darovima.

- *Jesu li svi apostoli? Jesu li svi proroci? Jesu li svi učitelji? Imaju li svi čudotvorne moći? Imaju li svi blagodatne darove iscjeljenja? Da li svi govore čudne jezike? Da li svi tumače?*

Ovim se jasno postavljaju načela da svaki rad treba da bude usklađen sa darovima koje neka osoba ima. Samo na taj način se može naći duševni mir i ravnoteža ličnosti. Zato su i Nemanja i Sava i govorili narodu po zapovestima tog istog apostola Pavla.

- *A po blagodati, koja nam je dana, imamo različite darove: ako je proroštvo neka se služe s vjerom, ako je dar služenja- neka bude u služenju, ako je ko učitelj- neka radi na poučavanju, ko ima dar utjehe neka tješi, ko daje neka daje prosto, ko upravlja neka bude revnosten, ko pokazuje milosrđe- neka ga čini s radošću.*

Sava je uvijek propovijedao da se svaki rad treba obavljati sa oduševljenjem i radošću. Samo smislen rad i rad sa radošću pomaže duhovnom i fizičkom održanju tijela. Kad Domentijan govorio o Svetom Savi i Nemanji on ih poredi sa *svetionicima*, a za samog Savu kaže da je *Bogom poslano svjetilo, neugasiva svijeća*.

- *Nosi Sveti Sava u sebi nešto što čini da se i okamenjena ljudska srca pred njim rastapaju od milja...Jer ljubljahu ga ne samo carevi i svetitelji no i svi gradovi i zemlje i cijelo pleme roda ljudskoga živo u Hristu, svi ga poštovahu kao biser nebesni- ističe Domentijan. Gde god dođe narod mu se raduje. Raduje mu se narod u Srbiji, raduju mu se svetogorski monasi kad se vrati s putovanja, raduju mu se istočni patrijarsi u Carigradu, Jerusalimu i Aleksandriji ili Antiohiji. Raduju mu se i carevi, i kraljevi i najslavniji vladari onoga vremena. Čak i sultani egipatski primali su ga sa radošću i jedan od njih je kazao:*

- *Ovako ljubazni hrišćanin nije nam do sada dolazio. Ovo je uistinu Božiji čovjek.*

Usred krstaških ratova, njega, hrišćanskog arhiepiskopa, muslimanski vladari dočekuju sa carskim počastima, zato što su u njemu prepoznali čovjeka izuzetne vrijednosti. Domentijan misli da su se Svetom Savi na kraju i andeli obradovali, da ga je sam Gospod *predstavio ka vječnim radostima*.

Gradeći crkve i manastire po Srbiji Sava i Nemanja su htjeli da osvijetle što širi prostor, da cijela Srbija bude Sveta Zemlja. Četrdeset i pet njihovih crkava i manastira, od kojih najmanje jedna četvrtina spada u remek djela crkvene arhitekture - besmrtni su svedoci tog plemenitog i uzvišenog poleta. Ali oni su htjeli da Boga proslavlja i cije la vaseljena, pa su zato podizali svete hramove i van Srbije i u svetim mjestima na Svetoj Gori i u Svetoj Zemlji. Nemanjići nisu gradili hramove zbog velebnih zidina nego kao središte sunčanog sistema u malome. To su prije svih manastiri Studenica, Presveta Bogorodica Hilandarska, Mileševa, Đurđevi Stupovi, Visoki Dečani, Voznesenska Žiča i mnogi drugi. Na samom Kosovu i Metohiji, srcu srednjovjekovne srpske države svetorodna dinastija Nemanjića izgradila je mnogobrojne crkve i manastire i pominjemo samo neke: Sveti Arhangeli Mihailo i Gavrilo, Bogorodica Hvostanska - Presveta Bogorodica, Devič-Vavedenje Presvete Bogorodice, Visoki Dečani-Isus Hristos Spasitelj, Dobre Vode - Sveti apostoli Petar i Pavle, Dolac - Vavedenje Presvete Bogorodice, Draganac - Sveti arhangel Gavrilo, Sveti Marko Koriški, Sveti Petar Koriški, Pećka Patrijaršija, Sokolica- Pokrov Presvete Bogorodice, Sveti Uroš - Uspenje Presvete Bogorodice i mnogi drugi. Činili su sunčan sistemi u malom i iz svakog takvog sunca rasipali su se zraci svjetlosti i prosvjete. I svi koji su dolazili u dodir sa tim duhovnim središtem i vaspitali se u njemu, bili su pozvani da postanu, kad se za to oposobe, centri novih sunčanih sazvježđa i ozračja - kao misionari i svetitelji.

Sveti Sava je bio prvi srpski arhiepiskop i književnik. Kao najmlađem sinu velikog srpskog župana Stefana Nemanje bilo mu je dodijeljeno da vlada oblašću Huma, kojom je ranije vladao Nemanjin brat Miroslav. Ali, Rastko se oko 1192. godine kao sedamnaestogodišnji mladić odrekao vlasti i svih privilegija dvorskog života i otišao na Svetu Goru, gdje se zakaluđerio i uzeo monaško ime Sava. On je kasnije uspio da nagovori i svoga oca, velikog srpskog župana Stefana Nemanju da se odrekne prestola, da se zamonaši i, takođe, dođe u Svetu Goru kod sina. Tako su otac i sin kao svetogorski monasi tamo podigli ozareni Hilandar. Savinom zaslugom manastir Hilandar će postati centar crkvenog i književnog rada srednjo-vjekovnih srpskih monaha - što će presudno uticati na cijelokupnu istoriju i kulturu srpskog naroda.

I Nemanja i sv. Sava su bili najmlađi sinovi i mezimci u porodici. Sveti Sava, je uz to još bio i najmlađi sin najmlađeg sina. Izrasli su u snažne ličnosti i svojim postignućima mnogostruko uticali ne samo na sudbinu svoje porodice već i sudbinu srpskog naroda u cjelini. Kome je bilo teže učiniti takav radikalni zaokret u svom načinu mišljenja i života i čiji je put bio teži - ocu ili sinu? Ali to nije ovdje toliko ni bitno, jer su oba velikana to uradila na svoj način i u vrijeme kad su to odlučili i mogli. Jedno je samo izvjesno - da je najmlađi sin velikog župana Sava to učinio kao sedamnaestogodišnji mladić, a njegov otac Nemanja u poznim godinama i dubokoj starosti nakon skoro četrdeset godina stvaranja i vladanja srpskom državom kao velmoža i samodržac. Izvjesno je i to da je sin pripremio duhovni put i radikalni zaokret u načinu mišljenja i životu svoga oca, što je rijetka pojавa u svjetskoj istoriji. Na taj način Sava je postao duhovni otac svoga biološkog oca. Ne samo da su njihovi životi povezani i neodvojivi, već i sve ono što su uradili otac i sin je neodvojivo. Njihova veza je i bioška i stvaralačka. Nemoguće bi bilo napisati žitije jednog od njih a ne govoriti istovremeno i o drugom velikanu.

Dok je Stefan Nemanja kao monah Simeon živio sa sinom Savom na Svetoj Gori, u Srbiji je vladao mir onakav kakav je bio dok je on vladao Srbijom i kada je presto i krunu ostavio svom drugorođenom sinu Stefanu. Nezadovoljstvo provorodenog sina Vukana što mu nisu pripali kruna i presto po načelu primogeniture - obuzdavano je snagom očeva autoriteta. Ali, nakon smrti starca Simeona, sve postignuto je ponovo dovedeno u pitanje. Vukan je uz pomoć svojih veza sa Ugarskom uspio da u građanskom ratu pobijedi Stefana i protjera ga u Vizantiju od koje je ovaj zatražio pomoć. Vizantija je Stefanu zaista i pomogla i ponovo ga vratila na presto, ali mira nije bilo. Cijela zemlja je i dalje trpjela ogromana razaranja i štete. Nastupila je i glad koja je pokosila mnogo svijeta. Sve je to dovodilo i narod i velikog župana Stefana do očajanja. On se u tom svom velikom očaju pismom obratio svom mlađem bratu monahu Savi u Svetoj Gori i zamolio ga da uzme svete moštje očeve i dođe odmah u Srbiju i tako pokuša uticati da se Vukan smiri, a prilike u zemlji srede i poboljšaju. Stefan se s pravom nadao da će Sava

svojim autoritetom i uz pomoć očevih moštiju (starac Simeon je poslije svoje smrti postao simbol države koju je stvorio) uspjeli da se braća izmire. Stefan je očekivao ovu i ovakvu pomoć od mlađeg brata. Računao je da će ga Sava podržati i zbog toga, što je on po proglašenju za velikog župana Srbije i poslije očeve smrti, nastavio očevu pravoslavnu politiku. Kada je Sava dobio rečeno pismo, uzimajući u obzir okolnosti i nesreću koju je srpski narod prepatio u sukobu između dva starija brata oko krune i prestola, iz žarke želje da izmiri svoju braću i pomogne svom narodu, uzeo je očeve mošt i krenuo put Srbije. Stigavši u domovinu Sava je tijelo svoga prepodobnog oca Simeona sahranio u manastiru Studenici u kojem se Nemanja zamonašio i živio tu godinu i po dana prije odlaska na Svetu Goru.

Kada je monah Sava došao u Srbiju i video kako narod teško živi zaplako je i počeo da se moli da se prebrode i što prije prođu ta teška vremena. Stalno se pitao u sebi šta se to dogodilo i zašto je Bog napustio Srbiju i srpski narod ostavlajući ga na milost i nemilost krvavog građanskog rata i umiranja u beznađu i očaju.

- Grijesi naši su teški, ali ne toliki da se objasni ovako teška sudbina našeg naroda. Srbija je sada kao jagnje koje nosi i ispašta sve grijeha Balkana i na Balkanu. To naš narod nije zasluzio - govorio je Sava koreći stariju braću.

Nakon izmirenja braće Sava je u Srbiji ostao cijelu jednu deceniju iako to, u prvo vrijeme nije namjeravao. Na odluku da produži svoj boravak u Srbiji uticala je bijeda naroda koji je bio iscrpljen i izmučen građanskim ratom. On je vrlo brzo uvidio da se to stanje ne može popraviti bez prosvjetnog rada. U narodu su vladale ne samo ekonomski bijeda i ekonomski nestase, već i vjersko neznanje, duhovna i kulturna zaostalost. Najviše je to bilo posljedica dugog građanskog rata, sukoba i borbe Savine starije braće za vlast. Obični ljudi su bili dovedeni do beznađa i očaja. To je moglo da uništi postignuća koja je stvorio Stefan Nemanja kao utemeljivač srpske države i srpskog pravoslavlja. Pošto je pravoslavna vjera bila u osnovi stvorene države, slabljenjem vjere slabi i država koja počiva na njoj. Pravoslavlje je osnovni stub i podupirač srpske države i srpskog naroda. Sva ta velika dostignuća njegova oca sada su mogla biti dovedena u pitanje i Srbija bi mogla biti lako plijen okolnih sila, posebno rimokatoličkih zemalja na zapadnim i sjevernim granicama. Ali upokojeni starac Simeon kao da je pripremio svoj narod da izdrži i ovakve najteže trenutke.

Pravoslavna vjera dala je narodu snagu da izdrži, jer je Nemanja uvijek učio svoj narod, i pokazivao vlastitim primjerom istinskog hrišćanina, da se vrijedi boriti i trpjeti za ideale koje treba ostvariti. Teško stanje u kome se srpski narod nalazio nakon građanskog rata načinilo je na Savu bolan utisak u duši i uticalo na to da on opet napravi prekretnicu i svom životu - da se ne vraća na Svetu Goru, već da kao arhimandrit Studenice ostane u otadžbini i posluži svom narodu. Tu se potpuno posvetio prosvetiteljskoj ulozi i širenju pismenosti, jevanđelske nauke i raznih praktičnih znanja. Bio je stalno u narodu i podizao crkve i bogomolje. Obišao je svaki kutak srpske države propovijedajući i učeći svoj narod boljem životu u svakom pogledu. Davao je podršku i savjete svima: i stočarima, i ratarima, i zanatlijama, i trgovcima i djeci i odraslima. Iz sjećanja na taj rad nastale su u narodu mnoge priče i legende o učiteljevanju Svetog Save. Pored uzdizanja vjerskog života i širenja prosvjete Sava je pomagao bratu, velikom županu Srbije Stefanu svojim savjetima u vođenju države i učestvovao u diplomatskim misijama. U toku svog desetogodišnjeg boravka i rada u Srbiji (1207-1217) Sava je učinio pravi duhovni preporod u životu mlade srpske države i stvorio osnove na kojima će uskoro organizovati i samostalnu srpsku crkvu.

Od Studenice Sava je stvorio novi duhovni i kulturni centar srpske države. Punih osam godina on je iguman toga manstira. U njemu otvara prvu školu srpske pismenosti i školu za sveštenike i monahe. Uz pomoć svoga brata velikog župana Stefana posvećuje se obnovi starih i zapuštenih crkava i manastira, ali i izgradnji novih. Gradi voznesensku Žiču i utvrdjuje novu crkvenu organizaciju. Piše i Studenički tipik o pravilima života u tom manastiru kao i zbornik pravila za život u državi. Tim pravilima on propisuje ponašanje i vladara i sudova i ljudi u svim oblastima života. Pri manastirima i crkvama otvara i prva srpska utočišta i bolnice za nemoćne, siromašne i stare. Odredio je da sve bogatstvo crkava i manastira služi za dobro naroda, a ne da se njime koriste samo sveštenici i kaluđeri. Oni samo treba da vrše crkvenu službu na srpskom, a ne na grčkom ili latinskom jeziku, kao do tada, da narod prosvećuju, pomažu, i da žive životom koji će narodu služiti za primjer i ugled. U noćnim bdjenjima, u svojoj isposnici iznad

Studenice, on je razmišljao i o tome na koji način da se učvrsti smostalnost mlade srpske države. Predložio je bratu Stefanu da naziv velikog župana zamijeni titulom prvovenčanog kralja.

- *Prije toga moramo se izboriti za samostalnost srpske crkve, što je želio i naš otac* - govorio mu je Sava.

Zato je 1219. godine Sava obavio jedan od najznačajnih poslova vezanih za nezavisnost srpske crkve, srpske države i njenog naroda. On odlazi u Nikeju u kojoj se tada nalazila prestonica Vizantije, i od tadašnjeg patrijarha i cara dobija dozvolu da srpsku crkvu učini samostalnom i nezavisnom od Ohridskog arhiepiskopa. Nikejski patrijarh je proizveo Savu u arhiepiskopa srpskog, govoreći mu:

- *Od sada buduće srpske arhiepiskope neće posvećivati patrijarh u Nikeji niti ohridski arhiepiskop, već će to činiti arhiepiskop srpski na svom saboru.*

Nakon rukopołożenja za arhiepiskopa cijele srpske zemlje car Nikeje dade Savi sve što mu je potrebno za put. Iz Nikeje Sava stiže u Solun i tu nabavi crkvene stvari potrebne za njegovu arhiepiskopiju kao i potrebne zakonske knjige.

Krunisanje Savina drugorođenog brata Stefana Nemanjića za kralja srpskoga izazvalo je zavist ugarskog kralja Andrije koji se spremao da napadne Srbiju. Prema jednom zapisanom predanju Sava tada podje ugarskom kralju da ga odvrati od rata, ali on se ponašao nadmeno i oholo i odbio Savinu molbu. Sava pribježe molitvi Bogu da sruči oluju i grad na ugarski vojni logor i okolna polja, a potom se pomoli da oluja i grad prestanu. Kad ugarski kralj vidje kakvo čudo se dogodilo i kolike su Savine moći, on ispuni molbu svetitelja da ima ljubav i mir sa kraljem srpskim. Na osnovu ovakvih predanja su i stvorene u našem narodu mnoge priče i legende o čudotvornim moćima sv. Save.

Zadnjih godina svoje vladavine kralj Stefan Prvovenčani poče sve češće poboljevati i po njegovoj smrti, Sveti arhiepiskop srpski Sava vjenča kraljevstvom u voznesenjskoj Žiči starijeg Stefanovog sina Radoslava, da samodržavno upravlja kraljevstvom srpskim. Nakon toga Sava se ponovo odluči da putuje iz Srbije i još jednom posjeti Sveta mjesta na Bliskom Istoku i Sinaju. Prije ovog dugog putovanja Sava je za svog nasljednika na mjesto arhiepiskopa srpske pravoslavne crkve odredio svog najboljeg učenika Arsenija. Uzalud kralj Radoslav sa suzama moljaše Savu da ne odlazi od njih, ali ga ne moguće zadržati. U sinajskom manastiru sveti Sava provede svu Svetu Četerdesetnicu vršeći cijelonoćno bdjenje i služeći svetu liturgiju. Putovao je u Vitlejem, Aleksandriju, Kairo, Jerusalim i Jermeniju. Nakon toga je pošao za Carigrad da se pokloni svetim crkvama, a zatim isplovi lađom za Bugarsku.

Hrišćanstvo je puno dalo svim slovenskim narodima ne samo u vjerskom već i graditejskom, prosvjetnom i kulturnom pogledu uopšte. Za Srbiju i Srbe ovo važi još i više. Jer da nije bilo hrišćanskog pravoslavlja, ne bi bilo Save i Nemanje, ne bi bilo srpskog pravoslavlja, pa vjerovatno ni srpske države. Zato su Sava i Nemanja i naši patrijarsi i naši apostoli i naši iskupitelji. Iako su Srbi i Bugari često međusobno ratovali, jer su nekako istovremeno stvarali svoje države, ipak, je pravoslavno hrišćanstvo bilo ono što ih je najčešće spajalo. Prema M. Crnjanskom (1984) ova dva naroda vezivala je pravoslavna tradicija i pravoslavna duhovnost. Oni su bili dio široke slovneske kulture čiji su se prostori širili sve do Praga, Krakova, Kijeva i Moskve. Slovenska pismenost i rad Ćirila i Metodija, kao i njihovih mnogobrojnih učenika, prije svih Klimenta i Nauma, objedinjavala je ove prostore. Zato su i arhitektura i načini gradnje crkava i manastira bili veoma slični. Sava je često putovao u Bugarsku i kao svešteno i kao svjetovno lice. Vraćajući se sa svog posljednjeg putovanja po Maloj Aziji isao je preko Bugarske, ne samo zato što mu je to bio najzgodniji i najbliži put prema Srbiji, već i zato što je želio da se susretne sa bugarskim patrijarhom i bugarskom vladarskom kućom Asena, čija kćer biješe uodata za bratanca kralja Vladislava na dvoru Nemanjića. Tako je u zimu 1235. stigao u bugarski prestoni grad Trnovo. Tu je bio dočekan veoma prijateljski i kao drag gost. To je bilo i priznanje njegovom autoritetu kao sveštenom i svjetovnom licu, ali i njegovom ne malom doprinosu stvaranju bugarske samostalne crkve. U Trnovu on je lično predao odluku o samostalnosti bugarske crkve za čije je donošenje molio patrijarha u Nikeji. Za vrijeme svog boravka u Trnovu Sava je nastavio sa nesmanjenim radom, a posebnu pažnju je posvećivao noćnim bdjenjima i molitvama. Tako se izgleda jedne hladne zimske noći i teško prehladio i obolio. Vidjevši da mu se bliži kraj uputio je u Srbiju svoju pratnju sa stvarima važnim za srpsku crkvu i državu. Nedugo nakon toga on je umro i sahranjen je u Trnovu 14. januara 1235. godine.

Pravoslavna crkva i srpski narod su bili potreseni Savinom smrću i zamolili su bugarskog cara da odobri prenos Savinih posmrtnih ostataka u Srbiju. Tako je Sava krenuo na svoje posnjednje putovanje i u Srbiji bio sahranjen u velikoj crkvi Voznesenja Gospodnjeg, u novopodignutom manastiru Mileševi. Narod je na Savin Grob dolazio radi poklonjenja. Smatralo se da sam dolazak na Savin grob liječi bolesti. Zbog velikih zasluga za srpski narod i Srpsku crkvu, zbog toga što je bio prvi srpski arhiepiskop i prosvjetitelj, crkva je Savu proglašila za svetitelja.

Prema LJ.Simoviću (*Povratak Svetom Savi*) „Niko tako nije shvatio, osjetio i obeilježio veličinu Savinog djela kao sam narod. Samo sveukupni narodni genije mogao je da osjeti veličinu Savine nadarenosti. U narodnom predanju Sava liječi bolesne, vraća vid slijepima, uči ljude da oru i kuju, da prave prozore, grade čamce i vodenice; vodi računa o narodnim običajima, svirkama i pjesmama. On je za srpski narod onaj koji „izasjava svjetlost”.

Već smo kazali da je hrišćanstvo puno dalo našem narodu kao i drugim narodima, ne samo u vjerskom već i u graditeljskom, umjetničkom, prosvjetnom i kulturnom pogledu uopšte. Pravoslavno hrišćanstvo nam je dalo i Svetog Savu. On se iscrpljivao postovima i molitvom i hodoval bos jer je sva svoja dobra podijelio siromašnima. Išao je putem Spasitelja Isusa Hrista, i to je bio njegov jedini put do kraja života. Ljubili su ga svi narodi, carevi i svetitelji i pazili ga kao biser nebesni. Njegovo djelovanje prostiralo se znatno šire i izvan granica kulture i vjere našeg naroda. Bio je prepoznat po odanosti Hristovom učenju, snazi svoje volje i odricanju u korist pravednih i napačenih. Iscrpljivao se molitvom i postovima, ali njegovom duhu i tijelu nije ponestalo snage. Imao je mnoge darove. Mirio je ne samo zavađenu braću i susjede, već i čitave narode. Pisao je knjige i gradio svete hramove, i bio osnovač književnog i naučnog rada kod nas. Učio je svoj narod pismenosti i mnogim praktičnim znanjima. Otvarao je bolnice, škole i svete hramove iz kojih su se širili zraci svjetlosti i prosvjete. Naš narod će stvoriti o njemu mnoge priče i legende vezane za njegovo učiteljevanje i prosvjetiteljstvo. Njegovo djelo će biti svjetionik, *Bogom poslano svjetlo i neugasiva svijeća* za srpski narod kroz vijekove.

Prema R. Petrović (2005) priroda je na svu sreću tako udesila stvari da svaki čovjek koji je naslijedio neki izuzetan talenat ili dar - ima i potrebu da ga realizuje. Zar se to najbolje ne vidi i kod našeg svetog Save. Ta potreba se ispoljava kroz stvaralačku težnju čovjeka koju Sokrat naziva *dajmonijumom*, „unutrašnjim glasom” koji ga opominje šta treba da radi i čega treba da se kloni. Platon tu posebnu vrstu sublimirane energije koja pokreće na stvaranje i od koje „duši rastu krila”- naziva *duhovnim erosom* („kraljevskom požudom”), bez koje ne bi bilo nijedno umjetničko, naučno ili filozofsko djelo. Čovjek se rađa sa višestrukim energijama i sposobnostima. Što je primljena blagodat veća (ta blagodati po sv. Pavlu su darovi od Duha Svetoga) - to je veća i pozvanost i zahtijevnost za njeno ispunjenje. Prema tim darovima čovjek stoji otvoren sa mogućnošću da ih prepozna i usavrši ili da ih zanemari i zataji. Oni mu određuju ulogu u svijetu, jer ga čine pozvanim na ispunjenje vlastite prirode i višeg smisla bivstvovanja. Pokretan najdubljim stvaralačkim impulsima - blagodatima, čovjek stremi ka realizaciji svojih darova čime stiče mogućnost ličnog i ljudskog ispunjenja uopšte. Platon je kao dar bogova primio ne samo ličnu obdarenost, već i činjenicu da je rođen kao čovjek, kao Helen, kao Sokratov učenik. Kod velikih umova i stvaralaca uvijek je prisutan i stav da je čovjek pozvan ne samo da stvara i tvori u svijetu u kome živi, već da mijenja i usavršava samog sebe. I ovdje se kao najbolji primjer može uzeti život i rad sv. Save. On je bio višestruko darovit i zato je mogao da postiže izvanredne rezultate i daje kreativne produkte u više oblasti. Mnoge darove je naslijedio, ali je mnoge i sam izgradio kod sebe, jer je imao i višestruke potencijale i višestruke želje za učenjem i usavršavanjem. I ovdje se stvaralaštvo pokazuje kao izlazak iz zatvorenosti ličnog bića. Jer, mijenjanje sebe podrazumijeva i spoznaju vlastite prirode - poznavanje svojih jačih i slabijih strana. To je izoštrena svijest o sebi i prepoznavanje sopstvenih slabosti u cilju pokretanja težnje da se te slabosti i slabije strane naše ličnosti prevladaju. Međutim, za istinsku samopromjenu potrebno je ne samo asketsko iskustvo već i dar ličnog preobražaja. Sam napor ne proizvodi dar, već je potreban urođeni ili prirodni potencijal - te ako toga nema nikakvim naporom i podvigom se to ne može nadomjestiti.

Kad je riječ o stvaralaštvu danas postoji i popularno uvjerenje da se sve rađa iz nemira, bola i radoznalosti. Prema nekim autorima - genijalni stvaraoci imaju pačenički stvaralački duh. Zato je francuski mislilac Didro i kazao: „*Kad priroda stvara genijalnog čoveka, ona mu pripaljuje buktinju na*

glavi i ispraća ga u svet s rečima: Idi, budi nesrećan!” Iz ove tvrdnje velikog mislioca može se zaključiti da su i patnja i stradanje neophodni uslovi stvaralaštva, jer one pokreću stvaralačke snage. O tim svojim mukama, sumnjama i stradanjima pisali su mnogi stvaraoci u svojim biografijama. Interesantno je navesti i istraživanje o sposobnostima i osobinama ličnosti eminentnih naučnika i stvaralaca koje je pod rukovodstvom američkog psihologa Termana obavila njegova saradnica Koksova (1954). Ona se prvo bavila procjenjivanjem njihove opšte intelektualne sposobnosti na bazi njihovih postignuća u nauci i stvaralaštvu, a zatim je tražila u kojoj je mjeri svaki od tih istaknutih naučnika i umjetnika imao razvijenu neku od 67 osobina sa pripremljene liste. U cjelini gledano genijalni naučnici i stvaraoci u oblasti umjetnosti imali su u znatnom stepenu razvijene sljedeće osobine: visoko razvijene opšte intelektualne sposobnosti, izrazita motivisanost, veoma snažan karakter, razvijena imaginacija i originalnost, razvijena memorija i sposobnost rezonovanja i kritičkog mišljenja, razvijeno samopouzdanje, radikalizam, upornost i istrajnosc u radu itd. Sve ove osobine objedinjene su u jedinstven profil ličnosti i kod dvojice srpskih velikana o kojima se ovdje govori. Zato se i može kazati da bez pravoslavnog hrišćanstva ne bi bilo Nemanje i Save, a bez njih dvojice teško da bi bilo jedinstvene srpske države i srpskog pravoslavlja. Zato su oni i naši patrijarsi i naši apostoli.

Jedinstveno je mišljenje danas svih: i istoričara i kulturnih radnika i običnih ljudi u srpskom narodu da je *Nemanjina pravoslavna orijentacija dobila u njegovom sinu Savi genijalnog protagonistu, koji je uspio da pravoslavlje učini državnom vjerom u Srbiji, i da ono postane nosilac nacionalne kulture i jevanđelske nauke kao duhovne svojine srpskog naroda*. Tako je Sava na najbolji način sproveo u djelo zavještanja svoga oca velikog župana srpskog Stefana Nemanje, kasnije Svetog Simeona. *Zato se i kaže da je srpskoj državi Nemanja dao tijelo, a Sava podario dušu- uskladišnjem odnosa između crkve i države.*

I Sveti Simeon i Sveti Sava, otac i sin, odričući se vlasti i svih dvorskih privilegija i velikog matrijalnog bogatstva - i potpuno se posvećujući duhovnom životu i duhovnom usavršavanju - dosegli su najviše nivo razvoja - gdje je unutrašnja borba za samoodređenje dobijena. Unutrašnji konflikt (Šta činiti u presudnim životnim momentima) razriješen je postignućem ili samoaktualizacijom ličnih idealja. Na tom nivou duhovnog razvoja vlada potpun mir i sklad između uvjerenja i postupaka. Nema više nesaglasnosti između idealja i načina života. Ni najveće lične žrtve ne znače više patnju nego pružaju zadovoljstvo i sreću zbog savladanih prepreka na putu duhovnog uzrastanja. Malo pojedinaca može da dosegne te visine i oni rijetki kojima to podje za rukom zato se i proglašavaju svećima. Na tim visinama se granice između Boga i čovjeka primiču i čovjek se potvrđuje kao božansko biće slobode.

=====

• TALENAT I DUHOVNI DAROVI PREMA BIBLIJI

Talenat predstavlja izrazito razvijene sposobnosti koje pojedincu omogućuju da na području svoje talentovanosti trajno postiže iznadprosječne rezultate. Zato je talentovanost uvijek specifična: književni talenat, muzički talenat, likovni taslenat, matematički talenat, neki sportski talenat itd. Sa psihološkog stajališta otvoreno je pitanje u kojoj mjeri je talena genetski naslijeden, a u kojoj mjeri je rezultat sredinskih uslova i uticaja, tj. vaspitanja, učenja i, vježbanja i aktivnosti pojedinca. Uglavnom je bitna povoljna interakcija svih tih faktora.

Darovitost je širi pojam od talenta i može da bude samo potencijal, tj. da se ne realizuje ako za to ne postoje uslovi. Faktori okoline posebno zasluzuju da budu istraženi, jer se mogu mijenjati i učiniti pogodnijim. Ako se darovitost pojedinca ispoljava samo na jednom području, onda se govori o njegovom talentu na tom području. Prema Svetom pismu, talenat nije naš i nije nam dat na našu ličnu korist. Pošto to nije naše privatno vlasništvo, onda sa njim ne možemo ni raspolagati kako hoćemo. Prema apostolu Pavlu, Bog nam je podario talenat kako bismo ga mogli koristiti za opštu dobrobit, a ne za svoju ličnu korist („*Jer doći će Gospod i tražiti od nas da mu položimo račune*“). Pošto prema Svetom pismu talenat nije naš, mi za njega i nismo dostojni pohvale. Zato ako je neko zadobio pet talenata i s njima radeći i usavršavajući se duhovno zadobio još pet, onda on samo može da kaže da je Božiji sluga i da je učinio samo ono što je bio dužan učiniti. Već na osnovu ove Jevanđeljske priče može se vidjeti kakvo je učenje Novog zavjeta o bilo kojoj djelatnosti i svaka djelatnost se mora usmjeravati na umnožavanje duhovnog imanja Gospodnjeg. To što se u Jevanđelju naziva talenat, apostol Pavle označava terminom *duhovni dar*. Darovi su različiti, ali imaju zajedničko izvorište: Duha Svetog. Svakome se daje pojava Duha na korist: nekome se kroz Duha daje riječ mudrosti, drugome riječ znanja, nekome vjera kroz istog Duha; nekome, pak, darovi iscjeljivanja, ili dar da se čine čuda, nekome dar proroštva, nekome dar za učenje jezika, a nekome za njihovo tumačenje. Prema nauci Hristovoj, sve sposobnosti čovjekove nisu ništa drugo nego duhovni darovi. Imajući u vidu da je svakom čovjeku dat poneki dar i da svi darovi imaju jedno zajedničko izvorište, ukazuje na nekakav naročit cilj postojanja svih tih duhovnih darova. Dar kroz Duha nije povjeren čovjeku radi njega samog i za njega lično, već da ih koristi za dobrobit svih i pomoći drugima kao Božijeg sluge. Sveti Pavle u svojim poslanicama koristi i pojam *harizma* ili *harizmatični darovi*. Ovaj pojam kod naroda obično znači neku veliku sposobnost za proročanstvo, moći izlječenja dodirom, stvaranje čuda itd. Međutim, prema sv. Pavlu pojam *harizma* obuhvata sve duhovne darove, te su svi ljudi potencijalno duhovno daroviti ili harizmatični. Ovi spiritualni darovi Božiji su dar čovjeku i tako Bog djeluje kroz čovjeka i čini sve ove darove mogućim u stvarnom životu ljudi. Prema dosadašnjim saznanjima, može se kazati da je veći dio ljudske populacije sposoban za određen kreativan rad. Naravno, što je stvaralaštvo jednostavnije i na nižem nivou, brojnije je i učešće ljudske populacije. Međutim, kad su u pitanju najveća otkrića i izumi koji mijenjaju uobičajen red stvari u određenoj oblasti, relativno je mali broj pojedinaca koji su sposobni za takva otkrića. Prema nekim statističkim proračunima koje je već davno primjenjivao engleski naučnik Galton, takvi genijalni pojedinci javljaju se samo jednom u populaciji od milion ljudi. Psiholog Terman je, takođe, u svojoj longitudinalnoj studiji postavio kao kriterij određivanja darovitosti 1% najviših rezultata u opštim intelektualnim sposobnostima u ukupnoj populaciji. Prihvaćeno je i mišljenje da se kreativnost javlja na svim uzrastima i u svim kulturama i oblastima ljudskog rada, ali da postoji razlika u pogledu učestalosti, intenzitetu i vrsti kreativnosti i darovitosti unutar ovih kategorija. Neka shvatanja objašnjavaju darovitost i kreativnost kao posljedicu specifičnih uslova unutar i izvan ličnosti. Isto tako, potrebno je imati u vidu i to da kreativnost i intelektualna darovitost nisu potpuno jednoznačni pojmovi. Sve veći broj savremenih istraživanja pokazuje da intelektualna darovitost ne može biti sinonim za kreativnost i stvaralaštvo. Jer, postizanje izrazitih rezultata u nekoj oblasti zahtijeva ne samo intelektualnu darovitost, već i druga svojstva ličnosti, kao što su stavovi, navike, interesi, emocije itd. Samo određen sklop svih ovih osobina može da daje kreativne proizvode. Ovakva i slična pitanja izazivala su interesovanja i pokretala istraživanja s ciljem da se bolje upoznaju sposobnosti i osobine ličnosti kreativnih pojedinaca. Kad je riječ o stvaralaštvu postoji i popularno uvjerenje da se sve rađa iz nemira, bola i radoznalosti. Prema našem autoru V. Stanojeviću (1972), genijalni stvaraoci imaju pačenički stvaralački duh. Zato je francuski mislilac Didro i kazao: „*Kad priroda stvara genijalnog čoveka, ona mu pripaljuje buktinju na glavi i ispraća ga u svet s rečima: Idi, budi nesrećan!*“ Iz ove tvrdnje velikog mislioca može se zaključiti da su i patnja i stradanje neophodni uslovi stvaralaštva, jer one pokreću stvaralačke snage. O tim svojim mukama, sumnjama i stradanjima pisali su mnogi stvaraoci u svojim biografijama. Savremena istraživanja se interesuju i za biološke ili genetske osnove stvaranja. Koliko su zakonitosti nasljedivanja složene i kako ih je teško kontrolisati vidi se i iz sljedećeg: Izračunato je da ljudska jedinka u toku samo 20 svojih prethodnih pokoljenja ima oko 2.100.000 predaka. Svi ti mnogobrojni preci na neki način sudjeluju pri začeću organizma svojim činiocima nasljeđa, svojim genima. Ako se uzme samo deset pari nekih osobina oba roditelja, onda je

moguće dobiti preko 60.000 različitih tipova potomaka i preko milion mogućih međusobnih kombinacija tih osobina. A pošto po zakonima genetike, ni svi nasljedni činioci ne dolaze odmah do izražaja, jer jedni preovlađuju, tj. postaju dominantni (i javljaju se u prvoj generaciji), a drugi bivaju potisnuti, tj. recesivni (i teško predvidivi kad će se pojavit u nekoj narednoj generaciji), to se kombinacije gena stvorene pri začeću, kao i njihov kasniji razvoj u svakom organizmu ponaosob, teško može kontrolisati. Sve to postaje još složenije ako se zna da na to mnogostruko mogu uticati različiti socijalni faktori i različiti uslovi fizičke sredine. Uočeno je da nasljeđe snažno djeluje u oblasti muzičkog stvaralaštva (u porodicama Baha, Mocarta, Betovena i drugih). Ovo je uočeno i kod nekih naučnika (Bernuli, Galilej, Line, Darwin, Galton itd.). Interesantno je navesti i istraživanje o sposobnostima i osobinama ličnosti eminentnih naučnika i stvaralaca koje je pod rukovodstvom američkog psihologa Termana obavila Koksova (1954). Ona se prvo bavila procjenjivanjem njihove opšte intelektualne sposobnosti na bazi njihovih postignuća u nauci i stvaralaštvu, a zatim je tražila u kojoj je mjeri svaki od tih istaknutih naučnika i umjetnika imao razvijenu neku od 67 osobina sa pripunjene liste. U cijelini gledano, genijalni naučnici i stvaraoci imali su u znatnom stepenu razvijene sljedeće osobine: visoko razvijene opšte intelektualne sposobnosti, izrazita motivisanost, veoma snažan karakter, razvijena imaginacija i originalnost, razvijena memorija i sposobnost rezonovanja i kritičkog mišljenja, razvijeno samopouzdanje i istrajnost u radu itd. Priroda je na svu sreću tako udesila stvari da svaki čovjek koji je naslijedio neki izuzetan talenat ili dar, ima i potrebu da ga realizuje. Ta potreba se ispoljava kroz stvaralačku težnju čovjeka, koju Sokrat naziva *dajmonijumom*, „unutrašnjim glasom“ koji ga opominje šta treba da radi i čega treba da se kloni. Platon tu posebnu vrstu sublimirane energije koja pokreće na stvaranje i od koje „duši rastu krila“ - naziva *duhovnim erosom* („kraljevskom požudom“), bez koje ne bi postojalo nijedno umjetničko, naučno ili filozofsko djelo. Čovjek se rađa sa višestrukim energijama i sposobnostima. Što je primljena blagodat veća (te blagodati po sv. Pavlu su duhovni darovi), to je veća i pozvanost i zahtjevnost za njeno ispunjenje. Prema tim darovima čovjek stoji otvoren sa mogućnošću da ih prepozna i usavrši ili da ih zanemari i zataji. Oni mu određuju ulogu u svijetu, jer ga čine pozvanim na ispunjenje vlastite prirode i višeg smisla bivstvovanja. Pokretan najdubljim urođenim stvaralačkim impulsima, blagodatima, čovjek stremi ka realizaciji svojih darova, čime stiče mogućnost ličnog i ljudskog ispunjenja uopšte. Platon je kao dar bogova primio ne samo ličnu obdarenost, već i činjenicu da je rođen kao čovjek, kao Helen, kao Sokratov učenik. Kod velikih umova i stvaralaca uvijek je prisutan i stav da je čovjek pozvan ne samo da stvara i tvori u svijetu u kome živi, već da mijenja i usavršava samog sebe. I ovdje se kao najbolji primjer može uzeti život i rad sv. Save. On je bio višestruko darovit i zato je mogao da postigne izvanredne rezultate i daje kreativne produkte u više oblasti. Mnoge darove je naslijedio, ali je mnoge i sam izgradio kod sebe, jer je imao i višestruke potencijale i višestruke želje za učenjem i usavršavanjem. Tako je bilo i kod naših drugih velikana: Njegoša, Tesle, Pupina. I ovdje se stvaralaštvo pokazuje kao izlazak iz zatvorenosti ličnog bića. Jer, mijenjanje sebe podrazumijeva i spoznaju vlastite prirode, poznavanje svojih jačih i slabijih strana. To je izoštrena svijest o sebi i prepoznavanje sopstvenih slabosti u cilju pokretanja težnje da se te slabosti i slabije strane naše ličnosti prevladaju. Međutim, za istinsku samopromjenu potrebno je ne samo asketsko iskustvo, već i dar ličnog preobražaja. Sam napor ne proizvodi dar, već je potreban urođeni ili prirodni potencijal, te ako toga nema, nikakvim naporom i podvigom se to ne može nadomjestiti.

9.1. Ko su božijaci ili jurodivi čudaci? Jurodivost kao duhovni dar?

Jurodivost je najčešći naziv za tzv. "svetu budalu", "božijeg čovjeka", božijaka i "ludaka" od rođenja, na kome se, tobože, vršila i vrši "volja Božja" i dosta čest je lik u staroj ruskoj književnosti, ali i u književnostima drugih naroda. Pridavala mu se proročanska moć. Jurodivost podrazumijeva odstupanje od normalnog ponašanja. To su oni pojedinci koji svojom anomalnošću u ponašanju privlače pažnju i porugu okoline da bi tako prikrali duhovno savršenstvo "luda Hrista radi", sveta luda. Lik lude ili jurodivog čovjeka može se naći u svim religijama i kulturama svijeta, pa i kod nas. I naši književni stvaraoci (Andrić, Kočić, Ćopić, Čorović, Sremac i drugi) imaju likove u svojim djelima sa

karakteristikama jurodivosti. Među brojnim arhetipovima, arhetip lude je najnejasniji i najneshvatljiviji. Zato je važna i interesantna i psihološka sadržina ovog pojma, jer je sve to u znatnoj vezi sa arhetipovima i arhetipskim predstavama u Jungovoj analitičkoj psihologiji, pa i dubinskoj psihologiji u cjelini. Tek razumijevanjem arhetipskog i arhetipskih predstava u kolektivnom nesvjesnom, bolje možemo razumjeti sadržinu i značenje pojma *jurodivost*. Opšte je poznato da ako želimo govoriti o savršenstvu (da bismo ga što bolje istakli i objasnili), moramo govoriti i o onome što je suprotno, tj. inferiorno ili manje vrijedno. Ali, isto važi i za obrnuto. Za većinu religija i kultura gdje se javlja luda, to je znak razdora i rasula, nesreća i nedaća, brzopletosti i neumjesnosti. Prema V. Popoviću (2001) za ludu ništa nije "i suviše", nijedan zakon nije suviše moralan, nijedan tabu suviše svet, nijedno dobro nije suviše visoko. Njena suština sastoji se u tome da sve izvrće, ono što je bilo gore sad je dole, i obratno, što je bilo napolju sada je unutra, unutrašnje se pretvara u spoljašnje, a besmisleno u smisleno. U tome se i očituje paradoks, da se kroz haos stvara poredak, i da se istovremeno, u poretku stvara haos. Tako budala u besmislenom otkriva smisao, a u smislenom uočava besmisao. Njegova priroda je parodoksalna i ne pruža skoro nikakvu nadu da može biti shvaćen iz naše svjesne perspektive. Jurodivost se neprekidno kreće između svijeta poretka i rasula i to takvom brzinom i lakoćom kakva se ne susreće ni kod jednog drugog arhetipskog lika. U njegovom liku susreću se i iracionalno i nepredvidivo u njegovom ponašanju. Lik jurodivog tako je dobro opisan u književnostima raznih naroda, i to na veoma sličan način, baš zbog toga što se u njega uključuje toliko toga opštег ili univerzalnog (arhetipskog) što je karakteristično za brojne kulture i religije. Prema V. Popoviću, psihološku sadržinu lika jurodivog čovjeka čine: dvosmislenost, anomalnost, djetinjastost, opsjenarstvo, česta protivrječnost, preteča je Spasitelja i njegovih predaka. Neprekidno se kreće od svetog do profanog, od nagonskog do duhovnog, od realnog do magijskog i mističnog, od života do smrti, a ipak, nijednoj od ovih oblasti ne pripada i zato je neuhvatljiv, protivrječan i neshvatljiv za druge. Takvo je i njegovo cjelokupno ponašanje. Njemu sve pristaje i ništa mu nije dovoljno. Lako prelazi granice svjetova: iz prizemnog i nagonskog u visoko duhovno stanje. U njegovom ponašanju uvijek su prisutni skaradnost i marifetluk, a pravila se neobično lako krše. U njegovim rukama sve što je sveto ili profano preinačiće se u svoju suprotnost. Budala je anomalne prirode, izvan granica normalnog i očekivanog, kreće se preko svih granica, nadilazi sve klasifikacije i kategorije. Za nju nema neprikosnovenih i nepovredivih međa i zakona, bili oni religijski, kulturni ili metafizički. Rušeći sve pred sobom i sam sa sobom, sve postavljene i ustanovljene granice, on se kreće brzo, mahnito, gotovo prisilno napred-nazad i nikad ne stoji u mjestu i ne može se ničim obuzdati. U većini religija i kultura, gdje se bena ili luda javlja, on i njegovo ponašanje nagovještaji su razaranja i rasula, nesreće i nedaća, neumjesnosti i nepristojnosti. Svetost jurodivosti skrivena je od tuđih pogleda, ispoljava se kao svoja suprotnost. Svojim spoljašnjim ponašanjem jurodivi uzdižu na pijedestal bolesno, nakazno, ludo i osakaćeno, što je nepristupačno snazi razuma, uzročnim objašnjenjima, jasnim granicama, idealnim obrascima i normalnosti. Njihovo ponašanje, izgled, vrijednosti kojima mašu pred očima običnog, normalnog svijeta, ove druge zastrašuje. I ma koliko u nama izazvali smijeh, sažaljenje, osjećanje nadmoći, oni, istovremeno, svojim tajanstvenim, nerazboritim i nerazumnim ponašanjem utjeruju strah u naše kosti. Krasi ih nepredvidivost i neočekivanost i ne mogu se sputati ili okovati. Stalno izmiču našoj kontroli i to nas još više plaši. To je i strah od nepoznatog, neshvaćenog i nepojmljivog za većinu nas običnih i prosječnih u svemu. To je i strah da ne nađemo ili susretnemo u sebi isto takav lik, to je i suočavanje sa vlastitim projektovanim sadržajima izvan prostora našeg JA, što nas plaši jer je neomeđeno, vodi nas u nepoznato i ne može se kontrolisati. Zato jurodivi i jesu nosioci misterije čovjeka, a time i putokaz koji nas uvodi u "božanski mrak", on nas vodi Onome koji je neizreciv i neodrediv. Kao kolektivna personifikacija (naša arhetipska svijest i predstava) luda nekada u sebi nosi osobine i crte koje su gore od onih koje posjeduje Ja-ličnost, nekad one koje su bolje. Sveta luda je i personifikacija principa kompenzacije. Kao kolektivna personifikacija naše inferiornosti, predstavlja sve ono što nam je u našoj prirodi neprihvatljivo, strano, odvratno, ili nakazno. Jurodiva luda je istovremeno neljudska i nadljudska, bestijalna i božanska, no ono što nas najviše zastrašuje sadržano je u tome što ona ovapločuje nesvjesno. Često se takva ludost (jurodivost) u raznim kulturama i religijama smatrala Božijim znakom ili posrednikom između svijeta bogova i svijeta ljudi. Jurodivi prenosi poruke "odozgo" i imitira božanstvo. On se na zemlju šalje po "specijalnom zadatku" i često paradira moći i attribute bogova. Prelazeći granice gornjeg i donjeg svijeta, života i smrti, luda nam se javlja u vidu

"vodiča duša". Poznavanje psihologije arhetipova i arhetipskih predstava u Jungovoj analitičkoj psihologiji i dubinskoj psihologiji uopšte, može nam pomoći da bolje razumijemo obrasce ponašanja koji karakterišu *jurodivost*.

9.2. Jurodivi čudaci kao likovi u književnim djelima

Već smo kazali da su i neki naši pisci (Andrić, Stanković, Kočić, Sremac itd) u svojim književnim djelima dosta govorili i opisivali ponašnje jurodivih ljudi. Kočić kao pisac se često služio arhetipskim sadržajima kad je opisivao različite nesreće svojih krajišnika, i to nesreće biblijskih razmijera kao što su velike oluje, mečave, pomor ljudi i stoke itd. Kao i mnogi drugi pisci prije njega služio se biblijskim motivima kao opštim i univerzalnim kategorijama da bi bolje opisao ono individualno i, opet, tim individualnim još bolje objasnio ono što je opšte i univerzalno. On je i sam kao pisac osjetio da sve ono što je individualno sadrži u sebi i opšte i sveopšte mora u sebi sadržavati i ono individualno kad god se govori o pravdi, istini, slobodi, nepravdi, ruglu, ludilu, moralu, nemoralu itd. I mnogi likovi u Kočićevim pripovjetkama imaju karakteristike jurodivosti u čijim se vizijama i djelanjima osjeća pomjerena stvarnost. Koljević (1978) u svom djelu *Putevi reči* o tome kaže sljedeće: "Stoga je valjda i uloga čudaka i ludaka, često jurodivih, u istoriji književnosti posebno zanimljiva: oni su često ne samo iskre života sama nego i probni kamen njegova smisla i poimanja. U zlatno doba engleske književnosti, na primjer u Šekspirovoj (Shakespeare) dramaturgiji i elizabetanskom svetu često se čini da luda prisvaja sebi gotovo monopolna prava na istinu; štaviše, reklo bi se, bar u *Kralju Liru*, i monopol na prava na ljubav. Među pametnjima samo luda može biti toliko normalna i plemenita da ostane verna Liru u njegovoj nevolji, toliko verna i mudra da ga razgaljuje šegačeći se sa njegovom zlom kobi... Pa i Don Kihot je moralno zanimljiv prevashodno stoga što je lud; kad se na kraju romana opameti i dođe sebi, on se oslobađa i svojih budalaština, i svoje plemenitosti, i svog morala – stoga mu preostaje još jedino da umre.". Svi ti jurodivi čudaci (knez Miškin u *Idiotu*, Ivan u Bulgakovljevom *Majstoru i Margarii*, gospodin Ka u Kafkinom *Procesu*, kao i Kočićevi jurodivi čudaci u njegovim pripovjetkama) svjedoče da strast i sloboda ludila, izbezumljenosti i totalne neprilagodenosti vlastitom životnom ambijentu je samo način kako veliki pisci mogu da koriste takve likove za bolje opisivanje i razumijevanje suštine samog života onakvim kakvim on jeste i u realnosti. "U novoj književnoj istoriji malo je pisaca kod kojih je, kao kod Petra Kočića, ta elementarna, zdrava neprilagođenost životu, taj plodotvorni nagon za totalnim suprotstavljanjem vladajućem poretku, bio u isti mah tako duboko utemeljen u ličnom životu, političkom delovanju i umetničkom stvaranju. Rođen u planinskoj brvnari bez prozora 1887. godine, u selu Stričićima u Bosanskoj Krajini, u području u kojem se vekovima ljuto vojevalo na razmeđi austrijske i turske imperije, Petar Kočić je bio prvi čovek u svom rodu koji je sišao s planine i otisnuo se u takozvani civilizovani svet...." Boreći se zajedno sa svojim planincima za slobodu svoga naroda Kočić je i sam prolazio kroz ono što je opisivao u svojim pripovjetkama – jedan osjećaj pomjerenog svijeta gdje su se zajedno našli i ropstvo i ludilo, pa je i sam pomjerio pameću u okupiranom Beogradu za vrijeme Prvog svjetskog rata. "U ropstvu se rodih, u ropstvu živjeh, u ropstvu, vajme, i umrijeh" - pisao je on vidovito još ranije dok je bio u tamnici u Tuzli. Iz tih njegovih riječi biju damari moralnog otpora koji je dorastao svijesti o vlastitoj nemoći. To i jeste ona drevna formula one pomjerenosti i izbezumljenosti koju su tako često u književnim djelima otvarale neslućene vidike morala, plemenitosti i ljubavi. Opisujući i slikajući seoske blentove na groblju u pripovetci *Kroz mečavu*, samo je jedna od karakterističnih metafora u pomerenom svijetu Kočićeve umjetnosti i Kočićevog Zmijanja. Ponekad ta pomerena metaforičnost ima privid čiste normalnosti; jer u prirodi je metafore ne samo da otkriva prevashodno ono što samo ludak i pjesnik mogu da vide, nego i da nam to svoje otkriće ponudi kao nešto što se samo po sebi razumije. "Tako su u Kočićevom svetu predstavljeni nada i svi oblici ljubavi u pričama *Vukov gaj* i *Jablan*. U krajnjoj liniji, naime, Vuk nije samo u sukobu sa austrijskom vlašću kada brani svoje pravo na drveće koje je svojom rukom zasadio i podigao na tuđoj zemlji; on je u sukobu sa samom prirodnom zakonom. Gaj zakon nije njegov; a ako on uspeva, kao što uspeva, da nas ubedi da je njegova odanost drveću izraz nekog dubljeg moralnog osećanja od onoga kojeg zakoni mogu da regulišu, onda mu mi verujemo ne zbog toga što

prepostavljamo da i inače stvari tako "stoje" i "hodaju" u životu, nego zato što njegova lična varka nadrasta sva naša pozitivna saznanja. U tom nadrastanju mi otkrivamo da je na Vukovoj strani neka dublja moralna istina od zakonske - istina koja će, dakako, tek jednog dalekog dana, pokrenuti ona gibanja koja će doneti kraj austrijskom zakonodavstvu u Bosni. Naša vera u tog starog i siromašnog bosanskog seljaka je razmerna sumanutosti njegovog ispoljavanja ljubavi prema "njegovom" gaju. Iako mi zapravo znamo da gaj i nije vredan ljudskog života, a pored toga nije ni Vukov, njegovo nerazumevanje vlastite situacije pleni u trenutku kad on pada pokošen smrću zbog svoje ljubavi prema drveću i odanosti jednoj društvenoj iluziji. Ko bi mogao da ne poveruje u tom trenutku u njegovu, Vukovu, moralnu istinu? Njegova ljubav je isto tako sumanuta i radikalna kao i mržnja Mračajskog prote; ona kazuje da je ljudski smisao života važniji od samog tog života. Nije teško zapaziti da se u Kočićevoj pripovjedačkoj prozi često susreću likovi sa pomjeronom sviješću (što je i snažna karakteristika jurodivosti), jer je time veliki pisac htio da naglasi da se i živjelo u takvom pomjeronom vremenu koje je bilo pogodno za nastanak takvih junaka njegovoih pripovjedaka. To je takvo vrijeme gdje su se zajedno našli i ropstvo i ludilo. Nisu samo mnogi likovi Kočićevih pripovjedaka takvi, već je i sam pisac pomjerio pameću boreći se za svoje seljake i svoje Zmijanje.

Anomalno ponašanje i sumanutost posebno se otkrivaju u karakterima koji ne poznaju granice u svojim ljubavima i mržnjama, a katkad čak i kao ludački lucidno razmišljanje o prirodi života. Umjetnički svijet u Kočićevom pripovjedanju ne sastoji se samo u jedinstvu čovještva, prirode i istorije, već i u pomjerenošći toga jedinstva. To se vidi i u likovima glavnih junaka njegovih pripovjedaka: Mračajski proto koji je šenuo pameću, Mrguda kojoj je ljubav otrovala život, ludi Krstan i blentavi Šele, kao i zloglava Kalasura u pripovjedi *Kroz mečavu*, Lujo koji vidi u biku Rudonji Austro-ugarsku monarhiju (*Jablan*) – sve su to zapravo različiti vidovi jednog sumanutog, jurodivo obilježenog svijeta, ali i neki od najreljefnijih predjela i likova u Kočićevoj umjetničkoj Krajini „U svim ovim oblicima pomerenošnosti života i ljudskih predstava o njemu odslikava se u srcu Kočićevog remek – dela, u njegovoj pripoveci *Kroz mečavu*. Stari Relja i nejaki Vujo padaju kao žrtve planinske oluje koja je samo srce neke veće, sveopšte pošasti, kraj svih onih nesreća koje su pokosile i stoku i ljudi u negda bogatoj porodici Relje Kneževića. Međutim, u srcu Reljinih sećanja i ove tragične priče leže sablasno čudnovati prizori u kojima se seoski blentovi iskupljaju kao lešinari na groblju na kojem se sahranjuju, jedan za drugim, brojni članovi Reljine porodice:

„Osjetili, nanjušili i oni, kao i one planinske proždrljive orlušine na mrlinama, pa se otimaju o piće i masna jestiva što se iznose na groblje. Obučeni u nove mirišljive rubine, što ostaju iza mrtvaca, prospipaju piće po grobovima, proždiru oblapiro masne zaloge, režući jedan na drugoga kao psi...

Ali dok se blentavi Šele šepuri u odeći Reljinog pokojnog brata i pita kako mu стоји glava, ludi Krstan, u stajćem ruhu Reljinog pokojnog sinovca Luke, blebeće neke narodnjačke, otrcane banalnosti s pronicljivošću dostoјnom šekspirovske lude. Jer u ovom blebetanju ludaka i njegovom ponavljanju oveštalih fraza otkrivamo da nisu samo ludaci na groblju ti koji reže jedan na drugog kao psi i koji su srećni kad zahvaljujući tuđoj smrti dođu do čestita odela: ovaj prizor je suma svekolikih sumanutih puteva ljudskog života i ljudskih predstava o njima:

„Dok se jednom ne smrkne, ne more drugom svanuti. Doduše, ono ne bi trebalo da tako bude, ali ljudi tako 'oće, pa neka im tako i bude. Ja nijesam čo'jek, ja sam blentavi Krstan, a blentavom Krstanu to je, ako ćeš i draga. Zar nije tako?

... Na kraju će Krstan zguliti sa sebe pokojnikovo odelo, svu svoju radost, i pobeći go sa groblja, usred vriske i piske drugih blentova. Među njima, sav ozaren, lebdi lik zloglave jurodive Kalasure koja celog veka po selu nešto traži i na kraju ostaje sama na groblju da ožali sve mrtve, jer ona jedina zna da su svi oni njena deca:

„Već nekoliko dana, od jutra do mraka, ona neprestano jadikuje i nariče na groblju, ne jedući i ne pijući ništa. Nude je jelom i pićem, daju joj haljine što ostaju iza mrtvaca, ona sve to odbija, neće da primi, nego samo jadikuje i neprekidno jadikuje. Rodbinu i ukopnike obuzima sve veća i studenija slutnja, i oni je gone s groblja, ali se ona uporno otima, neće da ide:

,Ne dirajte me, ja sam žalobitna, ja sam meka i bolećiva srca. Ovo su djeca moja, sestre moje i braća moja. 'Oču da i' ožalim. Niko i' neće onako od srca ožaliti k'o ja...'” Silom je odagnaju s groblja, ali se ona opet privuče i obnoć, kad se sve smiri i utiša, hodajući od groba do broba, jadikuje i nariče, duboko potresajući dušom zaprepašćenu čeljad“.

Ukratko, Kalasurino ludilo je oblik beskrajne ljubavi i nežnosti koja otkriva neku elementarniju istinu od one koju vidi normalan svet, dok je kod Krstana njegova jurodivost pre svega nešto što mu omogućuje beskrajno bezazlen pogled u otrov ljudske istorije i postojanja. I u drugim Kočićevim pričama, često u znatno krupnijem planu nego u pripoveci *Kroz mećavu* – užas i izbezumljenost užasom postaju isto tako duboka uporišta nekog zaumnog morala i ljubavi kao u pripoveti *Mrguda*. .. Pa i kad Mika ode u vojsku, a Mrguda rodi kopile i obesi se, nad pričom pre svega lebdi pitanje koliko je snažniji moral i jača ljubav Mrgudine lude krvi od prosuđivanja onih koji kunu njene kosti - „da bog da joj zemlja kosti izmetala“.

Kočićevi božijaci ili božiji ljudi, (kako bi ih nazvao B. Stanković u svojoj istoimenoj zbirci pripovjedaka *Božji ljudi*) „blentavi Šele“ i „ludi Krstan“ u svom raspamećenom stanju oblače na groblju ostavljenu odjeću Reljinih umrlih srodnika. „Ludi Krstan“ vodi i dijalog sam sa sobom. U trenucima kratkotrajnog prosvjetljenja razorene svijesti u ovog nesrećnog Kočićevog junaka nazire se duboka slutnja zla na kom je ustrojen svijet, kao i vjerovanje da je on kao „blentov“ jedini zaštićen i da mu se kao takvom „ne more ni smrknuti ni svanuti među ljudima“. I odmah iza toga, kada je sumanuto stanje uma iznova preovladalo, raspamećeni Krstan se grčevito trgao, iskolačio oči, zinuo, a onda je „zderao sa sebe svu odjeću i go pobjegao s groblja sa silnom, zaglušenom vriskom i piskom“. Nesrećnog Kočićevog junaka Relju Kneževića snašla je tragedija mitskih ili biblijskih razmjera. Njegova tragedija ravna je tragediji biblijskog Jova. On, Relja Knežević se kao ranjeni i uspravni div obraća zloslutnim pticama: „O vi crni i vrani orlovi, najedite se, nauživajte se, i napijte krvi moje i snage moje! Osnažite svoja krila, pa se visoko pod nebesa dignite i krilate zemljom i svijetom. Oglasite svojim crnim gukom i jaukom na sve strane svijeta nesreću moju golemu i pogibiju kraljevine moje i ljepote moje!...“. Na kraju retrospektivnog pripovjedanja, pisac izlaže Reljine neuspjеле pokušaje da obnovi svoj izgubljeni imetak, da ga iznova zametne i rasplodi, pisac najavljuje i skori tragičan kraj glavnog junaka i njegovog sinovca Vuje, jedine muške glave i nasljednika, kojeg je bio povratio na starevinu, pošto mu je preudata majka bila umrla, sa nadom da će se tako ponovo vaskrsnuti i obnoviti pleme Kneževića. Zameteni su u snježnoj oluji i нико više ne čuje Reljino zapomaganje: „Pomagajte, zabasali smo... zabasali smo! Pomete nas mećava!“ Relja još ne zna da mu je mali Vujo već pao pod udarima snježne vijavice, da ga prekrivaju snježni smetovi, snježna mećava nastavlja da huči i bjesni. I kasnije kad je starac postao svjestan da dječak ne ide za njim niti ga više čuje niti vidi, vraća se natrag da ga traži. I kada je starac našao smrznutog i polumrtvog dječaka, pisac simbolički opisuje njihovu smrt i kraj njihovog života kao zagrljav u kojem se „polumrtva usta ljube i izdišu u slatkoj smrti“. Zloslutno zavijanje gladnih planinskih vukova, te zastrašujuće slike „pobješnjelih vjetrova koji potresaju zemljom, noseći kao nevidljivi divovi na svojim snažnim plećima grdne smetove i razbacujući ih razlučeno na sve strane...“ samo ukazuju o surovosti planinskog života i nemogućnosti čovjeka da se suprotstavi čudima prirode (Koljević, 1978).

• SPOSOBNOSTI I OSOBINE LIČNOSTI DAROVITIH I KREATIVNIH

Prema dosadašnjim saznanjima, može se reći da je veći dio ljudske populacije sposoban za određen kreativan rad. Naravno, što je stvaralaštvo jednostavnije i na nižem nivou, brojnije je i učešće ljudske populacije. Međutim, kada su u pitanju najveća otkrića i izumi koji mijenjaju uobičajeni red stvari u određenoj oblasti – relativno je mali broj pojedinaca koji su sposobni za takva otkrića. Prema nekim statističkim proračunima koje je već davno primjenjivao engleski naučnik Galton (F. Galton), takvi genijalni pojedinci javljaju se samo jednom u populaciji od milion ljudi. Američki psiholog Terman (L. Terman) je, takođe, u svojoj longitudinalnoj studiji postavio kriterijum određivanja darovitosti kao 1% najviših rezultata u opštoj inteligenciji u ukupnoj populaciji. Prihvaćeno je i mišljenje da se kreativnost javљa na svim uzrastima i u svim kulturama i oblastima ljudskog rada, ali da postoje razlike u pogledu učestalosti, intenziteta i vrste kreativnosti i darovitosti unutar ovih kategorija. Neka shvatanja objašnjavaju darovitost i kreativnost kao posljedicu specifičnih uslova unutar i izvan ličnosti. Ranije se, takođe, smatralo da su pouzdani indikatori darovitosti i kreativnosti postignuti natprosječni rezultati na testovima inteligencije i slično. Inteligencija se tu najčešće shvata kao sposobnost kritičkog i stvaralačkog mišljenja i rješavanja problema u novim situacijama.

Isto tako, potrebno je imati u vidu i to da kreativnost i darovitost nisu potpuno jednoznačni pojmovi. Neka istraživanja su pokazala da intelektualna darovitost ne može biti sinonim za kreativnost i stvaralaštvo. Iako je jasno da je stvaralaštvo povezano sa visokim sposobnostima, ipak se između njih ne može staviti znak jednakosti i na to pitanje još nemamo zadovoljavajuće odgovore. Jer, postizanje izrazitih rezultata u nekoj oblasti zahtijeva ne samo intelektualnu darovitost već i određena druga svojstva ličnosti kao što su stavovi, navike, interesi, itd. Ta i slična pitanja izazivala su interesovanja i pokretala istraživanja s ciljem da se bolje upoznaju ličnosti kreativnih i darovitih pojedinaca, kao i adekvatniji način njihovog tretmana u vaspitno-obrazovnom procesu i društvu u cjelini.

Istraživanja pokazuju da darovitost i kreativnost obuhvataju znatno širi sklop osobina ličnosti, a ne samo intelektualna svojstva. To jest, darovitost i kreativnost su određeni, može se reći, cjelokupnom strukturu ličnosti, gdje kognitivne sposobnosti predstavljaju samo jedan aspekt pojave.

Dakle, veće intelektualne sposobnosti predstavljaju samo potencijalnu mogućnost da se dosegnu značajna postignuća, a da li će do toga i doći zavisi i od velikog broja faktora neintelektualne prirode.

Raspravljujući o nekim pitanjima terminološke prirode, Furlan (1981) ističe da se u našem jeziku najčešće spominju dva uporedna izraza za intelektualno darovitu i kreativnu djecu, i to potpuno izjednačena po svom značenju i sadržini: nadareno dijete i darovito dijete. On kaže da izraz "nadaren" ima nešto pasivniji prizvuk od pojma "darovit". On takođe navodi da u našem jeziku postoji i izraz "talentovano dijete", ali da se to obično vezuje za neko specifično područje: talenat za muziku, talenat za jezike, talenat za matematiku, itd.

Ivan Koren (1971) u svojoj studiji "Eksperimentalni doprinos metodici sistematskog identifikovanja nadarene omladine" (longitudinalna studija) ističe da je darovitost svojstven sklop osobina ličnosti koji omogućuje pojedincu da na produktivan i reproduktivan način postiže dosljedne i izrazito natprosječne rezultate u jednoj ili više ljudskih djelatnosti.

Radivoj Kvaščev (1981) smatra da je darovitost i kreativnost pojedinca moguće ispitivati na sljedeći način:

- izučavati stvaralačke proizvode i kreativne procese darovitih i kreativnih pojedinaca;
- proučavati ličnosti stvaralaca, tj. njihove sposobnosti i osobine kako se one manifestuju u svakodnevnom životu i radu.

U svojoj obimnoj studiji "Psihologija stvaralaštva", Kvaščev je analizirao veći broj značajnijih istraživanja u toj oblasti kod nas i u svijetu i pokušao da opiše sklop osobina ličnosti i sposobnosti kreativnih pojedinaca. Pošto je utvrdio da sve kreativne ličnosti nemaju u jednakoj mjeri razvijene sve sposobnosti i osobine ličnosti koje je izučavao u svom istraživanju, pokušao je da izradi sumarijum svih bitnih osobina ličnosti stvaralaca koje su nađene u većini istraživanja koje je analizirao.

On je na taj način sve bitnije sposobnosti i osobine ličnosti darovitih i kreativnih pojedinaca klasifikovao u šest područja:

- I - kognitivne sposobnosti,
- II - crte temperamenta i karaktera,
- III - motivacione osobine,
- IV - osobine kognitivnog stila kreativnih ličnosti,
- V - kreativni stavovi,
- VI - preferencije i sistemi vrijednosti kreativnih pojedinaca.

Na osnovu psihometrijskog proučavanja biografija velikih ljudi (naučnika i stvaralaca), Katel je pronašao da su oni imali razvijene sljedeće osobine: rezervisanost i kritičnost, visoku opštu inteligenciju i snažan ego, snažnu unutrašnju motivaciju i emocionalnu stabilnost, trezvenost, promišljenost i radoznalost. On vjeruje da su sljedeći činiovi bitni uslovi kreativnog rada:

- povoljna socijalno-kulturna klima,
- dovoljna individualna obdarenost sa neobičnom kombinacijom sposobnosti i osobina temperamenta, karaktera i motivacije,
- zadovoljavajući ekonomski uslovi,
- sticanje istraživačkih navika u svakodnevnom radu i procesima mišljenja, koncentracija i motivisanost za istraživački rad,
- ključ za razumijevanje stvaralačkog rada i darovitosti je sama ličnost i opšta teorija motivacije.

Prema ruskom naučniku Teplovu (Teplov, B.), problem određivanja pojmove darovitosti i kreativnosti je više kvalitativne nego kvantitativne prirode. On smatra da je bolje posmatrati i analizirati darovite i kreativne pojedince u različitim aktivnostima života i rada, a ne da se samo bavimo pitanjima mjerena njihovih sposobnosti i osobina ličnosti. Nije toliko važno, smatra on, što su neki ljudi više, a drugi manje nadareni i kreativni – razni ljudi imaju različite darovitosti, i to ne u kvantitativnom već u kvalitativnom smislu. Podvrgnuo je oštrog kritici upotrebu testova i postignuća na tim testovima kao kriterijuma za određivanje i identifikovanje darovitosti i kreativnosti, jer smatra da testovi ne mogu predvidjeti sve mogućnosti i granice razvoja sposobnosti.

Ako se ima u vidu da razvoj svakog čovjeka određuje i njegova dužina života, uslovi u kojima žive i rade, gdje i obrazovanje ima važnu ulogu – onda je vidljivo da na taj razvoj ne utiču samo sposobnosti. Isto tako, smatra on, ako bitnije poboljšamo metode vaspitanja i obrazovanja, može se doći do značajnijeg napredovanja tih sposobnosti nego što smo to očekivali i izmjerili testovima.

Naravno, ni Teplov ne odbacuje u potpunosti potrebu kvantitativnog mjerjenja, ali ono po njemu treba da dođe tek poslije kvalitativne analize. Ovo shvatanje je u najužoj vezi i sa nekim drugim savremenim trendovima u vrednovanju vaspitno-obrazovnog rada škole u cjelini. Tu se pokušavaju prevazići neka do sada dominantna shvatanja da se kvalitet u obrazovanju može mjeriti samo provjerom učinka putem testova i sakupljanjem što većeg broja bodova iz pojedinih predmeta. Podržavajući takvu pogrešnu predstavu o visokom kvalitetu (broj bodova, broj diploma itd.), današnja škola je ugrozila i same pretpostavke o visokom kvalitetu i svestranom razvoju ličnosti, pogotovo kad su u pitanju oni najdarovitiji i najsposobniji. Mnogi teoretičari obrazovanja već upozoravaju da nije dovoljno koristiti se samo konvencionalnim mjernim instrumentima (testovima znanja i testovima sposobnosti itd.) kao primarnim mehanizmima za kontrolu visokog kvaliteta u obrazovanju, pogotovo kad je u pitanju vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i talentovanim učenicima. Oni predlažu da se škole mogu pobrinuti i u tu svrhu učiniti napor da se vrednuju vremenski neodređeni napor koji ne zahtijevaju standardne postupke mjerjenja. Tu se prije svega mora promijeniti sklonost da se o školskom uspjehu misli u izrazima samo jednog modela učeničkog uspjeha, kako bi se predložili i drugi načini za dobijanje podataka o školskom postignuću.

Jedan od pristupa mogao bi se sastojati i u tome da se bez ocjene vraća svaki rad koji ne predstavlja ono najbolje što je učenik ili student u stanju da pruži. Na taj bi način oni saznali šta nastavnici vjeruju da su oni sposobni da postignu. Tako bi, umjesto da iznova rade zadatke i sve od početka, mnogi učenici i studenti bili motivisani da se potvrde i od prve bolje urade svoj posao, nastojeći da dosegnu "granice svojih sposobnosti". Cilj ovakvog načina rada je da se nastoji postići visok kvalitet, a ne njegovo obavezno postizanje. Jer, postizanje vrhunskog kvaliteta u bilo kojoj oblasti ograničeno je, po samoj svojoj prirodi, na relativno mali broj ljudi, i to onih najupornijih i najdarovitijih. Insistiranjem na težnji ka dostizanju vrhunskog kvaliteta u okviru granica svojih sposobnosti omogućuje se sve većem broju učenika i studenata da se osjećaju zadovoljni sobom i da se cijene postignuća i uloženi trud, kako vlastiti tako i drugih članova grupe ili kolektiva. Tu se polazi od stava da iako samo mali broj pojedinaca od onih koji pokušavaju da se uspnu do visina ljudskih dostignuća uspijeva da stigne negdje blizu vrha, neophodno je da postoji mnogo onih koji teže ka tim vrhovima i visinama i koji pokušavaju da to čine. Jer, što je više onih koji to pokušavaju, veća je vjerovatnoća da će, ipak, neko uspjeti. Dakle, mnoštvo onih koji su kao pojedinci izgubljeni i zaboravljeni, nisu živjeli uzalud, ukoliko su i sami činili napore da stignu do tih visina. Njihovi napori i pokušaji da dosegnu vrhove pomogli su drugima da to i realizuju.

Veliki broj savremenih psiholoških istraživanja bavio se i ispitivanjem odnosa kreativnosti i inteligencije u uslovima kad su ti odnosi najpovoljniji za postizanje visokih postignuća u nekoj oblasti stvaralaštva.

Najčešće su kreativni pojedinci bar prosječno inteligentni, što ne znači da inteligentniji pojedinci moraju obavezno biti i kreativni, jer je kreativnost uslovljena i nekim drugim faktorima, a ne samo inteligencijom.

Radivoj Kvaščev (1976) nalazi glavne razlike između kreativnih i manje kreativnih pojedinaca u karakteristikama ličnosti kao što su: izrazit nonkonformizam, stabilnost, samodovoljnost, sklonost riziku i stalna težnja prema novom. To su faktori koji uz visoko razvijenu opštu inteligenciju i apstraktno mišljenje, trezvenost, promišljenost i imaginativnost - dovode do uspešnosti u kreativnim zadacima. I većina savremenih istraživanja u svijetu i kod nas pokazuju da se kreativni pojedinaci od intelligentnih nekreativnih razlikuju po sljedećim sposobnostima i osobinama ličnosti:

- emocionalne karakteristike: interesi, stavovi, ambicije, radoznalost, nove aspiracije, tolerancija prema dvosmislenosti, smisao za humor;
- samopouzdanje: povjerenje u sebe, nezavisnost od mišljenja drugih i grupnog suđenja, sklonost i smjelost u preuzimanju rizika itd.;
- saznajni stil i stil mišljenja i rješavanja problema: zastupljeno je više divergentno mišljenje i neuobičajeni način rješavanja problema.

Torens (Torrance, 1972) definiše kreativnost kao proces kojim osoba postaje svjesna nekog problema, teškoće ili nedostatka u znanju, za koje ne može da se nađe naučna ili poznata rješenja, te traži

moguće rješenje postavljajući vlastite hipoteze koje provjerava i vrednuje i saopštava svoje rezultate o tome. Ovdje se ističu dva aspekta ove definicije:

- a) prvo – naglašena istraživačka komponenta kreativnosti,
- b) drugo – proces razvijanja i testiranja hipoteza.

Sadržinu kreativnosti bi tu, dakle, činili psihološki procesi u pojmovima intuicije, otkrića, radoznanosti, imaginacije, eksperimentisanja i istraživanja itd.

Tejlor (Taylor, 1959) je analizirao preko stotinu definicija kreativnosti i razvrstao ih u pet kategorija različitog nivoa. Nivoi su postavljeni hijerarhijski, tj. svaki sljedeći uključuje i prethodni, a istovremeno svaki nivo sadrži različita psihološka iskustva. Tu kreativnost varira više po dubini i obimu nego po vrsti i to je tzv. vertikalni model koji ističe značaj vertikalnog transfera u razvoju sposobnosti. Ovu hipotezu snažno podržava i Ganje (R. Gagne) u svojoj poznatoj studiji o uslovima učenja (The Conditions of Learning). Osnovne forme kreativnosti prema Tejloru su sljedeće:

1. ekspresivna kreativnost – čiju sadržinu čini sloboda izražavanja i tu originalnost i kvalitet proizvoda nisu toliko važni (na primjer, crteži djece),

2. produktivna kreativnost – viši nivo kreativnosti u kome dolazi do ovladavanja određenim vještinama i tehnikama koje dovode do stvaranja proizvoda,

3. intuitivna kreativnost – karakteriše se dosjetljivošću u rukovanju materijalima, opremom, tehnikom i metodama rada. Tejlor smatra da taj stepen kreativnosti sadrži i fleksibilnost opažanja novih i neobičnih relacija između prethodno odvojenih dijelova. Ovaj nivo više karakteriše pronalaženje novih funkcija predmeta i novih načina upotrebe i korištenja stvari nego pronalaženje fundamentalnih ideja, jer je to funkcija kreativnosti višeg reda. To je kreativni svijet pronalazača i istraživača, tj. onih koji traže nove načine opažanja već poznatih predmeta i pojava;

4. inventivna kreativnost polazi od razumijevanja osnovnih principa i vodi ka modifikaciji istih. Ovaj stepen kreativnosti zahtijeva visok stepen apstraktne konceptualizacije;

5. emergentna kreativnost je najviši stepen i javlja se veoma rijetko, jer je karakteriše novo otkriće nekog principa koji do tada nije postojao, tj. nije bio otkriven.

N. Filipović (1988) ističe da pomenuti vidovi i nivoi stvaralaštva mogu da budu podvrgnuti i kritičkom razmatranju, ali isto tako da je dobra strana veoma široka primjenjivost navedenih pet nivoa kreativnosti.

Shvatanja o kreativnosti koja naglašavaju čovjekovu individualnost i neponovljivost u procesu stvaranja ističu da su svi ljudi manje ili više kreativni i sposobni za određeni stepen kreativnosti, jer su neponovljivi u svojoj prirodi. Dakle, prema tom shvatanju, može se reći da je veliki dio ljudske populacije sposoban za određeni kreativan rad, samo što postoji razlika u intenzitetu. Što je nivo kreativnosti niži, to je i više dostupan većem broju ljudske populacije.

Međutim, najvišim nivoima stvaralaštva, tj. onim koji mijenjaju postojeći red stvari u nekoj oblasti nauke ili umjetnosti, mogu da se bave samo rijetki pojedinci, i to oni najsposobniji. To je, na primjer, slučaj sa Ajnštajnovom teorijom – jer je tu kreativan produkt potpuno nov i ranije nije postojao.

Radivoj Kvaščev (1975) ističe da je za kreativnost veoma bitna komponenta originalnost i nju odlikuju nastajanje nečeg novog, što ranije nije postojalo. Imati originalnost u mišljenju znači proizvoditi ideje i odgovore koji su rijetki, udaljeni i duhoviti. Takve ideje i takvi odgovori imaju kvalitet novine, neobičnosti i prikladnosti, tj. zadovoljavaju zahtjeve po kojima se neki produkti mogu smatrati originalnim.

U istraživanjima je nađeno da djeca koja su pokazala visoke rezultate na testovima inteligencije nisu istovremeno postizala tako dobre ili slične rezultate u nekim drugim intelektualnim funkcijama kakva je, na primjer, kreativnost. Zato je savremene istraživače toga problema (L. Terman, R. Kvaščev, B. Đorđević i drugi) interesovalo i sljedeće pitanje: Kakav je odnos između visokih intelektualnih sposobnosti i kreativnosti, tj. koji su drugi kvaliteti povezani sa visokim sposobnostima? O tome B. Đorđević kaže:

“Primećeno je da mnoga deca koja su pokazala visoke rezultate merene testovima inteligencije (prema IQ) nisu istovremeno postizala i visoke rezultate u drugim intelektualnim funkcijama, kakva je na primer kreativnost. Isto tako, mnoga deca koja su postizala vrlo visoke rezultate u kreativnosti nisu bila

visoka u inteligenciji (procenjena prema IQ). Ovakva situacija je verovatno u velikoj meri proizlazila iz instrumenata kojima su utvrđivane intelektualne sposobnosti, odnosno kreativnost. Poznato je, na primer, da bi se dobro rešio ili uradio neki tipičan test inteligencije, subjekt mora da bude u stanju da se seti, da prepozna i da reši. Takvim zadacima najčešće nije predviđeno da se nešto izmisli ili da se da sasvim nešto novo. Moglo bi se reći da, i pored značajnih promena do kojih je došlo u teorijama o mišljenju, učenju i rešavanju problema – pojmove osnove testova inteligencije su uglavnom ostale nepromjenjene. Zbog toga se opravdano postavljuju brojna pitanja, kao na primer: da li ima i drugih intelektualnih kvaliteta, koji takođe predstavljaju darovitost? Nije li i kreativnost jedna od takvih kvaliteta?”.

Za nas je dosta interesantno Gilfordovo (J. P. Guilford) shvatanje sposobnosti i kreativnosti. Iako smo o tome detaljnije govorili u prvom poglavlju ove knjige, potrebno je i ovdje navesti njegovo shvatanje o konvergentnom i divergentnom mišljenju koje leži u osnovi stvaranja i kreativnosti.

Prvi, konvergentni procesi mišljenja odgovorni su za proces sticanja, analize, zadržavanja i očuvanja određenih znanja.

Drugi, divergentni procesi mišljenja, teže ka revidiranju, mijenjanju, istraživanju i stvaranju nečeg novog.

Nađeno je da su oba procesa svojstvena kreativnom aktu – samo u različitim proporcijama i intenzitetu. Slijedeći tu osnovnu ideju, Gilford i njegovi saradnici su dugi niz godina neprekidno usmjeravali svoju pažnju i istraživačku aktivnost na procese kreativnosti. Rezultati tih ispitivanja su i doveli do stava da je opravdano razlikovati inteligenciju i kreativnost kao dva posebna aspekta jedne opšte i jedinstvene kognitivne aktivnosti.

Takođe su veoma zanimljiva i istraživanja koja su u toj oblasti obavili Gecels i Džekson (Getzels, J. W. and Jackson, P. W. 1962). U tom istraživanju su bile dvije eksperimentalne grupe, i to:

I – grupa sa visokom inteligencijom i niskom kreativnosti,

II – grupa sa visokom kreativnosti, ali nižom inteligencijom od prve grupe.

Visokokreativna grupa predstavljala je 20% ispitanika koji su postigli najbolje rezultate na testovima kreativnosti, a srednja vrijednost IQ te grupe je iznosila 127 poena. Rezultati ove grupe (visokokreativna grupa) su zatim upoređeni sa učenicima istog uzrasta i pola koji se nalaze ispod vrha od 20% najintelligentijih.

Visokointeligenntu grupu (srednji IQ – 150) činili su ispitanici sa vrha 20% najboljih rezultata na testu IQ. Ova visokointeligenntna grupa je zatim upoređena sa učenicima istog uzrasta i pola, ali čije je postignuće na testovima kreativnosti bilo ispod 20% sa vrha.

Nakon toga su svi ispitanici rješavali testove znanja (maternji jezik, aritmetika, geometrija), a ispitivana je i njihova motivacija ili potreba za uspjehom. Takođe je traženo i mišljenje nastavnika o ispitivanim učenicima. Istovremeno su ispitivane i želje, aspiracije i vrijednosti, kako visokointeligenntnih tako i visokokreativnih učenika. Analiza prikupljenih podataka je pokazala da visokointeligenntni učenici pokazuju tendenciju u korist konvergentnog načina mišljenja. Neki autori su primijetili da iako je IQ od 127 dosta niži od IQ 150, ipak se može kazati da obje grupe imaju dosta visok skor IQ. U svojim radovima o ispitivanju kreativnosti Gecel i Džekson su pokazali kako visokokreativna i visokointeligenntna grupa daju različite odgovore na iste prezentovane stimule (slike). U jednom takvom njihovom ispitivanju, kao odgovor na stimulus-sliku koja predstavlja jednog čovjeka koji kasno (ili rano) radi u kancelariji, dobijeni su sljedeće tipične priče visokointeligenntnih i visokokreativnih ličnosti.

I – *Tipična priča visokointeligenntnih ličnosti:*

To je ambiciozan čovjek koji dolazi u kancelariju već u pola sedam ujutro. To se ponavlja svakog dana. Hoće da pokaze svom šefu kako je marljiv. On misli da će mu šef dati povišicu za njegov prekovremen rad. Nevolja je u tome što on tako radi već tri godine, a šef mu još nije dao povišicu. Šef dolazi na posao obično oko devet časova, pa i ne primjećuje njegov rani dolazak na posao.

II – *Tipična priča visokokreativnih ličnosti:*

Taj čovjek je upravo provalio u kancelariju jedne žitarske firme. On je privredni špijun, koga angažuje jedna konkurentska firma koja mu je dala zadatak da pronađe bolju formulu za visoke prinose žitarica. Pošto je temeljno pretražio kancelariju, naišao je na nešto što mu se čini da je upravo to ta formula. Sada

je prepisuje. Ispostavlja se da je to pogrešna formula i konkurentska fabrika biva skoro uništena eksplozijom.

U ovom istraživanju je, takođe, nađeno da je nivo aspiracije kreativnih osoba znatno viši u poređenju sa nivoom aspiracije visokointeligentnih ličnosti.

Gecel i Džekson na kraju zaključuju da su kreativne ličnosti sposobnije da odbace stara rješenja i da pođu novim putevima i pronađu nova i neuobičajena rješenja problema i zadataka. Lakše se oslobođaju funkcionalnih barijera i uživaju da istražuju novo i nepoznato, rado ulaze u rizike i nezavisni su u mišljenju. Njih karakterišu i sljedeće osobine: nonkonformizam, snalažljivost, otvorenost za novine, kompleksnost, refleksivnost.

Interesantno je i ispitivanje Torensa (P. Torrance, 1965) i saradnika koji su došli do zaključka da su kreativnost i inteligencija približno iste, ali psihološki različite dimenzije.

Oni su u svom istraživanju koristili testove koji su se sastojali od verbalnih i neverbalnih elemenata. Nakon analize dobijenih podataka, ustanovili su da su verbalna i neverbalna "kreativnost" veoma nezavisne. Izведен je i zaključak da kreativnost ne posjeduje takvu vrstu opštih karakteristika kakve se nalaze u domenu inteligencije.

Rezultat istraživanja A. Marjanović (1965) takođe daje interesantan pogled na odnos inteligencije i stvaralačkih sposobnosti. Ona je proučavala razvoj dječijeg stvaralaštva na uzrastu učenika viših razreda osnovne škole (od 10 do 14 godina). Rezultati tog ispitivanja su sugerisali zaključak da stvaralaštvo i inteligencija predstavljaju dvije relativno nezavisne dimenzije, jer među njima nema nekih visokih korelacija.

Međutim, može se kazati da iako određeni stepen inteligencije ne povlači za sobom istovjetan stepen stvaralačkih sposobnosti, ipak se razlike između njih i drugih mentalnih sposobnosti zadržavaju u okviru odgovarajućih kategorija. Na kraju ove diskusije i analize većine istraživanja u toj oblasti, mogli bismo kazati sljedeće: ako bismo htjeli napraviti distinkciju između ove dvije dimenzije, onda bi se moglo kazati da visoka intelektualna darovitost ne podrazumijeva obavezno i visoku kreativnost i obrnuto. To su potvrdila i većina istraživanja u toj oblasti. Analizirajući rezultate tih istraživanja, Bosiljka Đorđević (1979) kaže:

"Verovatno je da odnos između IQ i kreativnosti, između ostalog, zavisi i od prirode testova kreativnosti. Mnogi autori naglašavaju da neke vrste kreativnosti mogu da budu visoko povezane sa inteligencijom, dok kreativnost u nekim drugim oblastima može i da ne zavisi od inteligencije. Da je inteligencija bitna za produkciju u kulturnim, naučnim, tehničkim i umjetničkim inovacijama, očigledno je."

Posle izloženih rezultata i shvatanja, mogu se konstatovati neke značajne tačke o odnosu inteligencije i kreativnosti. Pre svega, očigledno je da su dosadašnja istraživanja bila daleko više usmerena na proučavanje inteligencije, a neuporedivo manje na proučavanje stvaralaštva. Ovo je verovatno bilo podsticano i nekim društvenim potrebama. Tek u poslednjih dvadeset godina kreativnost je postala sadržaj pedagoških istraživanja. Druga veoma značajna činjenica je i to što je kreativnost vrlo složena za istraživanje. Ta teškoća je nametnula i druge velike teškoće oko pravljenja instrumenata za istraživanje.

Iz tih razloga, rezultati koji su dobijeni u najvećem broju istraživanja jako su heterogeni, pa čak i protivrečni. Ovoj složenosti treba dodati još jednu, koja potiče od različitih teorijskih polazišta u pristupanju proučavanju kreativnosti, kao što su filozofija, teorija učenja, principi geštalt psihologije, faktorske analize, eksperimentalne psihologije, psihoanalize. Dok se jedni bave intelektualnim aspektima kreativnosti, drugi se bave motivacionim aspektima, a treći sublimiranim i nesvesnim procesima. Razumljivo je stoga da tako različita polazišta u proučavanju kreativnosti dovode i do različitih rezultata i zaključaka."

Ako inteligencija nije dovoljna za objašnjenje kreativnosti, može se postaviti pitanje: Koje osobine i sposobnosti moraju posjedovati kreativne ličnosti, osim razvijene inteligencije? Raspravljajući o ovom problemu, Kvaščev (1981) ističe da, pored razvijene inteligencije, kreativne ličnosti imaju razvijene i sljedeće osobine: perceptualna otvorenost, razvijeni fleksibilni stavovi, preferiranje kompleksnog nasuprot jednostavnom. Kreativne ličnosti su više kreativno orijentisane, dok su visokointeligentne osobe više orijentisane prema suđenju i standardima suđenja. Ivić (1973) zauzima veoma kritičan stav prema

klasičnim testovima inteligencije koji su sastavljeni po uzoru na Bine-Simonovu skalu i koji su veoma malo podesni za mjerjenje stvaralačkih procesa. Takvi testovi kao najčešće rješenje traže od ispitanika da pronađu ono jedno i najtačnije, a sve ostalo je ocjenjivano kao neuspjeh. On smatra da se tako zanemaruje jedna značajna dimenzija čovjekove saznajne aktivnosti: njena moć da otkriva i stvara probleme, a ne samo da ih rješava; da stvara i proizvodi raznovrsne ideje i pronalazi njihove najraznovrsnije kombinacije.

Tek će Gilford (Guilford) svojom teorijom sposobnosti i sa svojim saradnicima krenuti putem kojim će se uspješnije otkloniti navedeni propusti u izradi novih testova sposobnosti.

Klasični testovi sposobnosti i jesu najviše kritikovani po tome što ispituju čovjekove saznajne funkcije na jedan parcijalan način, pomoći niza izolovanih zadataka koji, samim tim, ne omogućuju da se u njihovom rješavanju ispolje neka bitna kreativna svojstva saznajne djelatnosti.

Jer, čovjekova saznajna djelatnost je jedan dugotrajan i integralan proces traženja, prijema, zadržavanja i prerade informacija itd. Razložno je zaključiti da je inteligencija značajna za kreativnost, posebno kad je u pitanju vanumjetničko stvaralaštvo (stvaralaštvo u nauci), ali koliki je njen udio još nije utvrđeno. Sigurno je samo da je njen udio u različitim oblastima stvaralaštva različit. U umjetničkom stvaralaštvu njen udio je vjerovatno manji, jer tu veću ulogu ima specijalna talentovanost.

U cjelini bi se mogao izvesti sljedeći opšti zaključak: uspjeh u stvaralaštvu se ne može u potpunosti objasniti visokom inteligencijom stvaralaca, jer visoka inteligencija, iako neophodna, nije i dovoljna za visoka kreativna dostignuća.

Interesantno je navesti rezultate istoriometrijskog istraživanja količnika inteligencije eminentnih naučnika i stvaralaca koje je pod Termanovim rukovodstvom obavila Coxova (1954). Ona je izvršila procjenu količnika inteligencije koji su eminentni pojedinci imali u djetinjstvu na bazi biografskog materijala. Uzeto je u obzir 300 biografija u periodu od 1450. do 1850. godine. Prosječan količnik inteligencije iznosio je 155. Najviši prosječni količnik inteligencije nađen je za grupu filozofa – 170, a najniži za vojskovode 125; za pisce 160, naučnike 155, muzičare 145, slikare 140 itd. Ona je zatim procjenjivala u kojoj mjeri je svaki od tih naučnika i umjetnika imao razvijenu neku od 67 osobina sa pripremljene liste. U cjelini gledano, genijalni naučnici i umjetnici imali su u znatnom stepenu razvijene sljedeće osobine: visoko razvijena inteligencija, izrazita motivisanost, veoma snažan karakter, visoka intelektualna efikasnost. Interesantno je vidjeti koje osobine su bile izražene kod pojedinih grupa stvaralaca, imajući u vidu oblast stvaranja.

Grupa filozofa imala je razvijene sljedeće osobine: visoka inteligencija, veoma snažan karakter u cjelini, originalnost ideja i snažnu sposobnost rezonovanja.

Grupa velikih književnika je imala razvijene sljedeće osobine: visoka inteligencija, emocionalna stabilnost, razvijena imaginacija, estetska osjetljivost, originalnost ideja, razvijena memorija, oština i prodornost opservacije.

Grupa genijalnih slikara: visoka inteligencija, razvijena estetska osjećanja, samopouzdanost, persistencija motiva, originalnost ideja. Grupa velikih muzičara: visoka inteligencija, razvijena estetska osjećanja, vjerovanje u vlastite snage, originalnost ideja.

Grupa naučnika: veoma visoka inteligencija, istrajnost i upornost, težnja za prevazilaženjem ustaljenih načina mišljenja, originalnost, dubina razumijevanja i rezonovanja.

I iz ovog istraživanja je moguće zaključiti da je inteligencija neophodan, ali ne i jedini i dovoljan uslov stvaralaštva. Druga je stvar što školski sistem favorizuje intelektualne sposobnosti i to formalno obrazovanje od osnovne škole do univerziteta predstavlja stalno rešeto u pogledu inteligencije. Dakle, to visoko učešće inteligencije u stvaralaštvu je potpomognuto indirektno kroz školski sistem, jer svaki budući stvaralac prolazi prethodno kroz strogu školsku selekciju prije nego što dobije priliku da stvara. Jako je mali broj onih koji su uspjeli zaobići taj ustaljeni poretk stvari. Takođe bi se moglo zaključiti iz rezultata nekih istraživanja, ako je riječ o već afirmisanim stvaraocima, da kad se dosegnu određeni stepen opšte inteligencije (najmanje iznad prosjeka), važniju ulogu za uspjeh u stvaralaštvu preuzimaju drugi ili tzv. nekognitivni faktori.

• STILOVI VASPITANJA I RAZVIJANJE DAROVITOSTI I KREATIVNOST

Do sada je kod nas i u svijetu urađen veći broj (preko stotinu) programa i modela za podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u vaspitno-obrazovnom procesu. Posebno se u tim istraživanjima posvećivala pažnja povezanosti stilova vaspitanja sa podsticanjem i razvijanjem darovitosti i kreativnosti kod djece i mladih. Uglavnom se svi ti modeli mogu svrstati u dvije velike grupe:

a) *Modeli socijalne interakcije ili socijalne-emocionalne atmosfere u porodici i školi* (Ovdje spadaju porodične varijable: preovlađujući stilovi vaspitanja u porodici, veličina porodice, tj. broj članova porodice, red rođenja, porodična atmosfera i porodična vaspitna praksa kao i brojne varijable razredne atmosfere i razredne dinamike u cjelini od osnovne škole do univerziteta). U ovu prvu grupu programa i modela podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti često se klasificiraju i programi podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti koji se odnose na ličnost i modifikaciju ponašanja, iako oni u nekim klasifikacijama stoje potpuno izdvojeni i čine posebnu grupu.

b) *Modeli kognitivne obrade informacija ili kognitivni modeli* (modeli teorije informacija, modeli teorija sposobnosti i višestruki modeli saznanja). Mi nismo mogli ovdje govoriti o svim tim modelima, već smo našu pažnju usmjerili samo na dva ili tri osnovna modela kao primjer ili ilustraciju, iz kojih su kasnije izvedeni na neki način (uz manje ili veće modifikacije i dorade) mnogobrojni drugi savremeni modeli podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavnom radu. Ovo isto se odnosi i na prvu grupu modela, tj. modele socijalne interakcije i socijalno-emocionalne atmosfere u porodici i školi.

Od mnogobrojnih istraživanja i razrađenih programa prve grupe modela najpoznatiji su programi socijalno-emocionalne interakcije, porodične atmosfere ili vaspitnih stilova koji podstiču ili sputavaju razvijanje darovitosti i kreativnosti, mi smo analizirali one koje su razradili D. Baumrind i H. Schaffer. Većina kasnijih modela istraživanja i identifikovanja vaspitnih stilova su nastali uglavnom kao manja ili veća modifikacija i dorada onoga što je uradila D. Baumrind. U drugoj grupi modela podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti (kognitivni modeli ili modeli kognitivne obrade informacija koji se odnose na modele teorije informacija, modele teorija sposobnosti i višestruke modele saznanja) detaljnije smo analizirali tri: Gilfordov (J.P. Guilford) model strukture intelekta, Parnesov (S. Parness) i Torensov (P. Torrance) model kreativnog rješavanja problema i Gardnerov (H. Gardner) model višestrukih sposobnosti i višestrukih modela saznanja i stilova učenja. U ovom radu mi ćemo više govoriti i raspravljati samo o karakteristikama prve grupe modela, tj. o povezanosti vaspitnih stilova u porodici i školi sa modelima podsticanjem i razvijanjem darovitosti i kreativnosti kod djece i mladih.

Postoji izreka *da je uvijek u stilu* (tj. *uvijek aktuelno i potrebno*) govoriti o stilovima vaspitanja i razvijanju darovitosti i kreativnosti.

Činjenice iz biografija velikih naučnika i pronalazača nam govore da je malo takvih pojedinaca, bez obzira na to o kojoj je društveno-ekonomskoj formaciji riječ, koji nisu bar jedan dio svog života obilježili žrtvenim karakteristikama samo da bi unaprijedili ljudski rod.

Ipak, za današnje doba može se reći da se, pod pritiskom naučnih saznanja o značaju podsticanja darovitosti i kreativnosti za razvoj društva, prilike u tom pogledu mijenjaju nabolje. Tradicionalno shvatanje da daroviti i kreativni pojedinci uvijek nađu neki način da realizuju svoje potencijale bez obzira na spolašnje uslove koje im sredina u kojoj žive pruža – nenaučno je i prevaziđeno. Rezultati istraživanja u toj oblasti govore da se darovitost i kreativnost mogu vježbati, njegovati i podsticati, čime se do optimalnog nivoa razvijaju potencijali talenta i darovitih pojedinaca. U tom smislu, škola i školsko učenje trebalo bi da postanu bitan razvojni faktor podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti. Međutim, današnjoj školi se sve više upućuju prigovori da više podržava i razvija prosječnost i konformizam u mišljenju (Koljević, S., 1978), umjesto da njeguje i razvija originalnost i različitost.

Iz tih razloga brigu za darovite preuzimaju i sve brojnija udruženja, čija se uloga sastoji ne samo u pružanju konkretnе podrške darovitim i kreativnim pojedincima već i u pogledu ohrabrvanja i davanja konkretnе podrške teorijskom i istraživačkom radu u toj oblasti.

11.1. Bazični stilovi vaspitanja i njihove karakteristike

Dajana Baumrind (D. Baumrind, 1976, 1977, 1978) je bila među prvima autorima u oblasti vaspitnih stilova koja je svojim radom željela prvenstveno da uvede red u veliki broj istraživanja i uradi klasifikaciju vaspitnih stilova koja bi doprinijela unapređenju i terorije i prakse u toj oblasti.

Ona se prvenstveno bavila i proučavala porodičnu klimu i porodičnu vaspitnoobrazovnu praksu sa aspekta emocionalne interakcije roditelja i djeteta i načina kontrole ponašanja djeteta od strne roditelja. U svojim istraživanjima i svojim objavljenim radovima je uglavnom govorila o tri osnova ili bazična stila vaspitanja u odnosu na dimenzije: jaka i slaba kontrola i topa – hladan emocionalni odnos: I-*autoritarni* (jaka kontrola – hladan emocionalni odnos); II - *autoritativeni* (jaka kontrola – topao emocionalni odnos); III – *permisivni* (slaba kontrola – topao emocionalni odnos). Zašto je D. Baumrind ostala samo na ova tri osnovna vaspitna stila kad je očigledno da je tu moguće izvesti i četvrti vaspitni stil iz same kombinacija osnovnih dimenzija: slaba kontrola – hladan emocionalni odnos - gdje ima puno negativnih posljedica po razvoj ličnosti djeteta i koji bi se mogao nazvati kao ravnodušan ili indiferentani roditeljski odnos ili stil vaspitanja. O ovome ćemo govoriti nešto više u ovom radu kasnije. I pored nekih drugih nedostataka njenog modela i istraživanja vaspitnih stilova ona je, može se reći postavila bazične osnove iz kojih su kasnijih izvedeni (uz manje ili veće modifikacije i dorade) i mnogobrojni drugi modeli i istraživanja stilova vaspitanja koji se danas mogu naći i u teoriji i praksi vaspitnoobrazovnog rada. Dodatna zamjerka njenom modelu istraživanja i interpretacije stilova vaspitanja je i činjenica da je ona način kontrole prvenstveno određuje kroz način kažnjavanja, a odnose u porodici samo kao emocionalne relacije i tako suzila okvir interpretacije dobivenih stilova vaspitanja na međuodnose vaspitnih postupaka i emocionalne atmosfere, čime se zanemaruju mnogobrojni drugi faktori porodične dinamike u vaspitno-obrazovnom procesu.

Model Dajane Baumrind (D. Baimrind, 1971, 196, 1979) o vaspitnim postupcima roditelja i porodičnim varijablama (veličina porodice, red rođenja, porodična dinamika i porodična vaspitna praksa) i stilovima vaspitanja i njihov uticaj na podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti, jedan je od najčešće spominjanih modela u vaspitanju danas. Analizirajući na desetine istraživanja o podsticanju i razvijanju darovitosti i kreativnosti u ranim periodima života u poridici i školi (primjenjujući postupak meta analize) i na bazi vlastitih istraživanja, D. Baumrind je izradila originalan model socijalno-emocionalne interakcije i njenom povezanošću ili uticajem (povoljnom ili nepovoljnom smislu) na razvoj darovitosti i kreativnosti u ranim periodima života djeteta. Ona je na osnovu dugačkih intervjua, standardizovanih testova i posmatranja djece unutar njihovih porodica zaključila da se dječija ponašanja veoma razlikuju u zavisnosti od porodične vaspitne klime i vaspitnih postupaka roditelja koje ona objedinjuje u jedan zajednički naziv *vaspitni stilovi roditelja*. Primjenjujući model rukovođenja grupom iz oblasti socijalne psihologije na porodične odnose – izdvojila je tri različita stila koji se najčešće javljaju u vaspitnim postupcima roditelja i njihovoj interakciji sa djecom: autoritarni, autoritativeni i permisivni. Ovi stilovi se najviše razlikuju u odnosu na dvije osnovne dimenzije: prva, roditeljska toplina, (prihvatanje i ljubav) i druga, roditeljska striktnost i kontrola. Autoritarni roditeljski stil je onaj koji zahtijeva visok nivo kontrole. Takvi roditelji su strogi i često imaju nerealno visok nivo zahtjeva prema djetetu. Oni u svom ponašanju pokazuju visok nivo dominacije i moći u odnosu na dijete od koga zahtijevaju poštovanje i ispunjavanje pravila ponašanja i ispunjenje postavljenih ciljeva i zadataka. Istraživanja pokazuju da takva djeca imaju veoma nizak nivo samopoštovanja i nepovoljnu sliku o sebi. Za razliku od toga autoritativni stil roditelja ima kontrole, ali i maksimalne podrške i poštovanja od strane roditelja. Ovakvi roditelji otvoreno pokazuju ljubav i toplinu prma svojoj djeci i zainteresovani su prije svega za razvoj njihovih potencijala, ali i postavljaju jasne granice kako bi se ostvarila predvidivost i kontrola nad okolinom. S druge strane, permisivni roditeljski stil često podrazumijeva visok nivo roditeljske topline i

ljubavi, ali je kontrola potpuno zapostavljena. Takvi roditelji u svojim vaspitnim postupcima pokazuju prihvatanje i ohrabrvanje djeteta da ispolji i razvije svoje potencijale, ali, s druge strane, oni ne postavljaju skoro nikakva ograničenja i to onda onemogućuje djetetu da nauči i usvoji norme i pravila ponašanja u porodici i društvu.

Kako se vidi, njen model ima sljedeće bipolarne dimenzije: permisivnost nasuprot autoritarnosti i ljubav (toplina) i prihvatanje nasuprot hladnoći, neprihvatanju i odbacivanju. Suštinu predstavlja prostor između tih dimenzija i niza prelaza u njihovim međusobnim kombinacijama. Na osnovu analize ovih bipolarnih dimenzija i njihovog međuprostora D. Baumrind je došla i do tri osnovna stila vaspitnog djelovanja u porodici i školi: *permisivnost*, *autoritarnost* i *autoritativnost* – koje sada detaljnije obrazlažemo.

I – *Permisivan stil* - Dakle, kako smo već kazali permisivni roditeljski stil često podrazumijeva visok nivo roditeljske topline i ljubavi, ali je kontrola potpuno zapostavljena. Takvi roditelji u svojim vaspitnim postupcima pokazuju prihvatanje i ohrabrvanje djeteta da ispolji i razvije svoje potencijale, ali, s druge strane, oni ne postavljaju skoro nikakva ograničenja i to onda onemogućuje djetetu da nauči i usvoji norme i pravila ponašanj u porodici i društvu. S druge strane, ovaj vaspitni stil roditelja, bar na prvi pogled, ima i najviše kontradiktornosti. To znači da roditelji mogu da ostave dijete bez ikakve kontrole i brige ne zato što ga previše vole i što su previše zainteresovani za njegovu sreću i razvoj njegovih portencijala, već i zato što uopšte nemaju kontakt sa djetetom i uopšte nisu zainteresovani za njegov rast, razvitak i doborbit. Dakle, permisivni roditeljski stil vaspitanja ne mora uvijek da znači samo preveliku zainteresovanost roditelja za sreću svog djeteta pa mu ispunjavaju svaku želju kad ono to zatraži i omogućuju njegov rast i razvitak bez ograničenja, već često to može da znači i to da roditelji uopšte nisu zainteresovani za svoje dijete (to je tzv. vaspitnozapanjeno dijete) i zato ih nije briga šta se sa njihovim djetetom dešava i zato mu i dozvlovaljau da dijete odrasta bez roditeljske kontrole i ljubavi i potpuno je prepusteno drugima i samom sebi što može da ima višstrukne negativne posljedice po rast i razvitak djeteta. Iz ovakve roditeljske atmosfere najčešće i potiču vaspitno zapanjena djeca koja se kasnije odaju i delinkvenciji i drugim nepoželjnim vidovima ponašanja. Dakle, način na koji roditelji podižu i vaspitavaju svoje dijete je veoma važan, jer se u tom procesu odvija rast i razvitak djeteta i njegove ličnosti sa kojom će ono startovati u odrasli život. Zato bi bilo dobro da se roditelji na popularan i pristupačan način upoznaju sa osnovnim vaspitnim stilovima čije su karakteristike utvrđene u većini naučnih istraživanja u toj oblasti. Dajana Baumrind je krajem sedamdesetih godina prošlog vijeka na osnovu vlastitih istraživanja i istraživanja drugih autora postavila osnove identifikacije i identifikovala tri vrste vaspitnog stila roditelja: permisivni, autoritarni i autoritativni vaspitni stil. Permisivni vaspitni stil se odlikuje time što roditelji uspostavljaju "drugarski", tj. jedanko vrijedan odnos kojiim roditelji bukvalno abdiciraju sa pozicije autoriteta dozvoljavajući djetetu sve i nisu u stanju bilo šta da mu zabrane ili ga natjeraju da nešto učini ako ono to ne želi, jer su popustljivi misleći da će smo na taj način njihovo dijete biti sretno. Oni bukvalno nisu u stanju da bilo šta zabane djetetu i uglavnom bezuspješno pokušavaju da utiću na djetetovo ponašanje beskrajnjim pokušajim i objašnjavanjima djetetu, apelujući na razum djeteta, vjerujući da kad ono bude u stanju da razumije svoje postupke promijeniti i svoje ponašanje. Takvi roditelji, dakle, nude ljubav djetetu, ali kad je u pitanju njegovo učenje normi prihvatljivog ponašanja i njegovo disciplinovanje i smislu da i ono učini nešto korisno – oni, tj. roditelji, su nemoćni. Često imaju i osjećaj krivice ako odbiju da ispune neku djetetovu želju. Vjerujući da bi insistirajući na disciplini "traumatizovali" dijete i oštetili njegovu buduću ličnost i zato najčešće i popuštaju u svom disciplinovanju djeteta. To su roditelji koji se plaše da bi dijete moglo prestati da ih voli ukoliko ne budu dobri onako kako to dijete trži. U strahu od "traume" takvi roditelji izbjegavaju da primjenjuju bilo kakve kazne, pa i one najblaže. Rezultati permisivnog vaspitanja je "sindrom razmaženog djeteta". Ovako odgajana djeca ne razvijaju sposobnost upravljanja sobom i svojim emocijama niti poznaju sebe i zato idu preko granica svojih mogućnosti, traže ono što im ne pripada i što nisu zasluzili te postaju nasilni i impulsivni, nemaju radne navike i traže da im se neizostavno ispuni svaka želja. Ako im se to ne ispuni onda reaguju burno i nasilnički, nemaju razvijenu sposobnost empatije i zato su skloni raznim devijantnim i antisocijalnim ponašanjima. Takva djeca kasnije izrstaju u egocentrične, hedonističke i patološki narcisoidne ličnosti, neće da odrastu i preuzmu odgovornost za svoj vlastiti život; zavise od

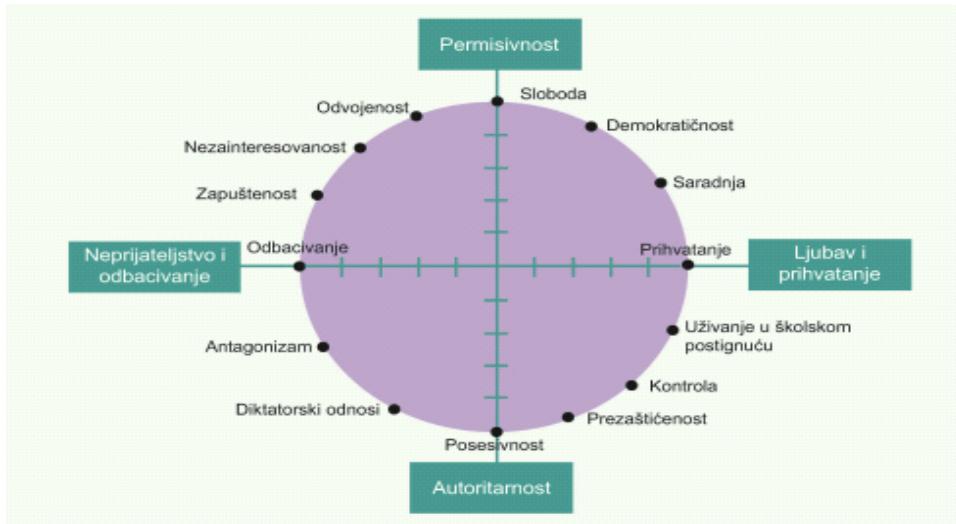
roditelja koji ih izdržavaju i u tridesetim i četerdesetim godinama, što je nenormalno sa aspekta lične dobrobiti i dobrobiti društva. To su godine kad svaka osoba treba da vodi računa ne samo vlastitom životu, koji se može opsati sa samo četiri riječi: rad i produktivnost, brak i porodica. Takve osobe znači čak ni u tim godinama nisu uspjеле da ostvare zrele, dublje i stabilne emocionalne veze. I ne samo to, takve osobe su i nesrećne osobe, jer vide da njihov način života nikako nije u skladu sa njihovim veoma visokim mišljenje o sebi. Imaju nerealnu sliku o sebi. Zato se ovaj stil (permisivni) ne preporučuje kao stil vaspitanja, mada neka istraživanja pokazuju da se neke karakteristike ovog stila (sloboda, demokratičnost, emocionalna toplina, prihvatanje itd) mogu uspješno koristiti za razvoj kreativnosti. O ovome će biti više riječi kasnije kad budemo govorili o osnovnim dimenzijama porodične atmosfere, porodične dinamike i porodične klime i vaspitnoobrazovne prakse i uticaju tih dimenzija na razvoj darovitosti i kreativnosti.

II – Autoritarni stil – Drugi od tri vaspitna stila koje je opisala Dajana Baumrind jeste autoritarni stil vaspitanja. Već smo kazali da autoritarni roditeljski stil je onaj koji zahtjeva visok nivo kontrole. Takvi roditelji su strogi i često imaju nerealno visok nivo zahtjeva prema djetetu. Oni u svom ponašanju pokazuju visok nivo dominacije i moći u odnosu na dijete od koga zahtjevaju poštovanja i ispunjavanje pravila ponašanja i ispunjenje postavljenih ciljeva i zadatka. Istraživanja pokazuju da takva djeca imaju veoma nizak nivo samopoštovanja i nepovoljnu sliku o sebi. Ukoliko podemo od toga da je djeci za pravilan razvoj potrebno da im roditelji pružaju i ljubav i disciplinu, autoritarno vaspitanje se svodi na disciplinovanje bez pokazivanja ljubavi. To ne mora da znači da ovi roditeljevi ne vole svoju djecu, već da koriste jedan vaspitni psihološki trik (što se kaže manipulativni stil) kojim postrižu dječiju poslušnost. Oni ne pokazuju ljubav prema djeci kako bi ona zbog straha od gubitka roditeljske ljubavi bila dodatno motivisana, da ugađaju roditeljima. Vjerovatno da otud i potiče izreka : *Koga se hvali - toga se i kvari*. Ili : *Djecu trba ljubiti samo kad spavaju* i slično. I zaista, malom djetetu je najvažnije da li ga roditelji vole i prihvataju. Ako ne dobija potvrde da je voljeno i prihvaćeno, ono se nalazi u stalnom stanju straha od odbacivanja. Posljedica ovog straha je da je dijete poslušno kako bi pokazalo roditeljima da zaslužuje njihovu ljubav. Iako se trudi, ono ne dobija znake roditeljske ljubavi ni onda kada zaista ostvari neki uspjeh. Umjesto da ga tada pohvale, roditelji mu govore da je dati uspjeh nešto potpuno normalno, ili ga, čak, kritikuju što nije ostvarilo još veći uspjeh. Posljedice autoritarnog vaspitanja je ono što se često naziva "*sindrom pretjerano socijalizovanog djeteta*", tj. skromno dijete, sa veoma razvijenim radnim navikama, usmjereno na rad i postignuće (posebno akademsko postignuće) itd. Kad roditelji djetetu izražavaju svoju ljubav, poručuju mu da je vrijedno ljudsko biće na osnovu čega ono formira pozitivnu sliku o sebi i svojoj vrijednosti. A kad roditelji stalno izbjegavaju da izraze ljubav, dijete nije sigurno da li ono zaista vrijedi. Da bi dokazalo da vrijedi, ono se stalno veoma trudi da ispunji roditeljska očekivanja i "zasluži" ljubav. Ovako vaspitana djeca izrastaju u ličnosti koje su veoma uređene i dobro organizovane, usmjerene ka postignućima, sklona perfekcionizmu, često u funkciji ugadanja drugim ljudima itd. Iako su ovi veoma produktivni tokom odrasle dobi, njihov skriveni problem je loša slika o sebi i nedostatak samopoštovanja. U slučaju neuspjeha, počinju sebe da preziru, tako da počinje da se pojavljuje i sklonost ka raznim neurozama, deprsiji i samodestrukcijama. Autoritarni stil vaspitanja bazira se na direktnoj kontroli ponašanja djeteta od strane represivno snažnog, ali u psihološkom smislu slabog spoljašnjeg autoriteta, što može ostaviti mogućnost da se kroz borbu sa njim formira čvrst, stabilan i istrajan karakter. Ukoliko se u takvoj borbi ne uspije onda takve osobe mogu kad odrastu imati sklonost ka dominaciji nad podređenima i poniznosti pred nadređenima. Ali često se dešava i suprotno. Upravo je psihoterapija autaritarno vaspitanih osoba pokazala koliku štetu za osjećanje lične vrijednosti može da napravi neizražavanje ljubavi prema djetetu. To dovodi do toga da mnogi zapadni u suprotnu grešku i da permisivno, tj. popustljivo vaspitavaju svoju djecu, svodeći vaspitanje samo na izražavanje ljubavi. Istraživanja i pokazuju da su često upravo autoritarno vaspitani roditelji ti koji permisivno vaspitavaju svoje potomke, tj. sljedeću generaciju. Iz svega što je do sada rečeno može se kazati da autoritarni stil vaspitanja odlikuje dominantan položaj roditelja, vaspitača i nastavnika koji su nosioci kontrole ponašanja oslanjajući se na autoritet sile i lične netolerantnosti. Dijete je tu samo objekt vaspitanja i od njega se samo zahtjeva submisivnost, tj. poslušnost i receptivnost. Posljedice ovakvog načina rada sa djetetom u zavisnosti su i od kompletne porodične vaspitno-obrazovne prakse i porodične dinamike (odnosi u

porodici, položaj majke, položaj oca, pol djeteta, veličina porodice, red rođenja itd.). Negativne posljedice autoritarnog stila vaspitanja moglu se umanjiti u većim (veći broj članova) porodicama patrijarhalnog tipa, jer je unutar njih dijete moglo dobiti povoljniju socijalno emocionalnu interakciju od drugih članova porodice, a zahvaljujući većem broju djece i perifernom položaju izbjegći pretjeranu kontrolu i tako dobiti nešto više mogućnosti za razvoj autonomnosti. Ukoliko se neki pojedinac, rastući u tako snažnoj i represivnoj kontoli uspije izboriti za povoljniji status i svoju autonomnost on može da formira stabilan, istrajan i odlučan karakter. Češće se ipak dešava suprotno, te zbog dugotrajne represivne atmosfere kod njih se pojavljuje sklonost ka agresivnoj dominaciji nad podređenima i poniznosti pred nadređenima.

III – Treći vaspitni stil koji je pored permisivnog i autoritarnog opisala D. Baumrind jeste **autoritativni vaspitni stil** (kod nas, po ugledu na istraživanja u socijalnoj psihologiji, često se naziva *demokratski*). Važno je ovdje napomenuti da izraz *autoritarno* nema isto značenje kao *autoritativno*, jer se ne odnosi na zdrav odnos podređivanja stvarnom autoritetu, već na jednoj vrsti poniznosti zasnovanoj na dugotrajnjem prisilnom pokoravanju. Dakle, autoritativno vaspitanje je treći stil o kome će ovdje biti riječi. Za razliku od autoritarnog, autoritativni stil roditelja ima kontrole, ali i maksimalne podrške i poštovanja od strane roditelja. Ovakvi roditelji otvoreno pokazuju ljubav i toplinu svojoj djeci i zainteresovani su prije svega za razvoj njihovih potencijala, ali postavljaju i jasne granice kako bi se ostvarila predividivost i kontrola nad okolinom. Za razliku od autoritarnog stila gdje se roditelji i suviše postavljaju kao autoritet, uslovljavajući prihvatanje djeteta slijepom poslušnošću i ispunjenjem roditeljske volje, u autoritativnom načinu vaspitanja roditelji se postavljaju kao autoritet, ali u tome imaju i mjeru. Zato autoritarnost označava zloupotrebu autoriteta, a autoritativnost njegovu upotrebu u pozitivnom smislu, tj. da to služi i u funkciji je razvoja ličnosti djeteta ili vaspitanika. Ovo i jeste razlog zašto se autoritativni stil može nazvati *vaspitanje sa autoritetom*. Dok je kod permisivnog vaspitanja roditelji abdiciraju sa pozicije autoriteta i zauzimaju u odnosu na dijete jednakovrijedan, horizontalan odnos, kod autoritativnog vaspitanja roditelji zauzimaju jasan hijerarhijski odnos u kome se zna da se roditelji treba i moraju slušati i iz te pozicije oni podržavaju, vode i odgajaju dijete. Autoritarni roditelji stalno od djeteta zahtijevaju disciplinu i poslušnost, ne pokazujući ljubav, dok roditelji koji vaspitavaju dijete sa autoritetom zahtijevaju disciplinu, ali pružaju i ljubav. Zahvaljujući tome što mu roditelji pokazuju da ga vole, dijete izgrađuje osjećanje lične virijednosti i pozitivnu sliku o sebi. Insistirajući i na disciplini, što znači da roditelji zahtijevaju od djeteta da nauči šta treba da radi, a čega treba da se kloni (to je i najviši moralni princip koji je postavio još Sokrat u svom filozofskom učenju i to za svakog čovjeka) roditelji pomažu djetetu da razvije samodisciplinu i da što bolje upoznaju sebe, tj. svoje jače i slabije strane. Tako djeca mogu uz pomoć roditelja dosta rano da nauče da ne idu preko granica svojih mogućnosti. Sve to pomaže djetetu da razvije skladnu ličnost. Dakle, autoritativni stil vaspitanja bazira se na direktnoj kontroli psihološki jakog spoljašnjeg autoriteta koji sebi može da dopusti tolerantnost i time omogući djetetu izgradnje autonomnosti, ravnopravnosti i samopouzdanja u socijalnoj interakciji. Tu se dijete bori da bude subjekt u vaspitno-obrazovnom procesu. Ovaj stil ima i emancipatorsku funkciju, tj. da vaspitanik postaje što samostalniji od spoljašnjeg autoriteta. Što više vaspitanik participira kao subjekt u vaspitno-obrazovnom procesu tim se više i emancipuje od spoljašnjeg autoriteta. Ukoliko se vaspitanik kroz vaspitno-obrazovni proces ne uspije emancipirati ili osmostaliti od spoljašnjeg autoriteta u smislu vlastite autonomnosti, on prihvata proces prilagođavanja kroz submisinost, tj. trajnu ovisnost o spoljašnjem autoritetu. Osobe koje su odgajane i rasle u takvoj vrsti socijalno emocionalne atmosfere u porodici i školi karakteriše konformizam ili slaganje sa socijalnim normama koje preovlađuju u društvu. Tu ne postoji nastojanje vaspitnika za samoizgradnje kroz autonomnost i zauzimanje vastitih stavova i kritičko preispitivnje postojećih vrijednosti, a bez toga nema izgradnje onog što humanistički psiholozi nazivaju autonomnom osobom, autentična ličnost. Bez toga nastojanja i ličnih napora, tj. lične borbe vaspitanika sa samim sobom nema zdravog odrastanja. Humanistički orijentisani psiholozi na razvoj osobe prvenstveno gledaju kao njeno izrastanje iz same sebe, tj. da to odrastanje bude pokrenuto iznutra. Naravno, ovaj zahtjev ne treba shvatiti kao da je u djetetu sve unaprijed dato, kao da je on čovjek u malom, već kao mogućnost za borbu sa samim sobom kao izrazom permanentnog odnosa ili socijalno-emocionalne interakcije sa svijetom u cilju prelaženja na sljedeće više nivo razvoja. U porodicama sa više djece, spontano se uspostavlja hijerarhija između mlađih i starijih. Toga nema u porodicama sa

jednim djetetom, tako da je vaspitanje sa autoritetom isključivo izraz roditeljskog shvatanja vaspitanja. Zato je važno da roditelji imaju jasnu predstavu o vaspitnim stilovima i važnosti pozitivnog autoriteta.



Na bazi desetine istraživanja i statističkog postupka meta-analize došlo se do četiri glavne dimenzije (permisivnost, prihvatanje, odbacivanje i autoritarnost) o porodičnoj atmosferi i porodičnoj vaspitnoj praksi (Izvor: D. Meyers, Psychology, 1995)

Kritički pristup: Jedan od problema teorije o tri vaspitna stila je i u tome što ljudi ne razlikuju dovoljno pozitivnu autoritativnost i negativnu autoritarnost. Zato se često izgubi i razlika između normalne ili razumne poslušnosti djeteta i njegove slijepo poslušnosti, između zdrave podređenosti i bolesne poniznosti, tako da je i autoritet postao nešto negativno i što treba izbjegavati. To se odrazilo i na vaspitne stlove, tako da je autoritativni stil često označen kao *demokratski stil vaspitanja*. Ali i sa tim imenom postoji problem, jer su mnogi shvatili da roditelji i dijete treba da glasaju oko nekog porodičnog pitanja i da većina odluci šta i kako da se nešto radi. Takvo pogrešno tumačenje je doprinijelo da se izgubi suština i da granica između autoritativnog i permisivnog stila vaspitanja postane nejasna.

Pored ova tri vaspitna stila koja predlaže D. Baumrind neki autori iz te oblasti (Maccoby, 1983; Olds, 1995) predlažu i četvrti vaspitni stil, tj. *zanemarujući* ili *ravnodušni* (indiferentnost - nezainteresovanost) *vaspitni stil* koji se odlikuje niskim nivoom topline i nadzora. Takvi roditelji, ustvari, uopšte i ne vode računa o svojoj djeci i šta će se sa njima dogoditi i kako će odrasti. Oni su ustvari ravnodušni i nezainteresovani za sve šta se događa sa njihovom djecom. Ne postavljaju im nikakva ograničenja niti im pružaju ljubav, ni pažnju ni emocionalnu podršku i takav vaspitni stil ili stil roditeljstva ne podstiče zdrav socijalni život djeteta. Zato iz ovakve porodične klime i porodične vaspitne prakse roditelja i nastaju većinom delinkventi, jer pošto od roditelja ne dobivaju zaštitu, prihvatanje i ljubav najčešće se pridružuju sličnim sebi na ulici, tj. grupama delinkvenata koji su jedina grupa koja ih prihvata i pruža im utočište od njihove usamljenosti i neuspjeha u životu. Takva djeca su najčešće u sukobu sa samim sobom jer ne shvataju šta se to njima događa i zašto nemaju roditeljski dom. Zato i odlaze od kuće i škole gdje samo doživljavaju neuspehe, ukore, neprihvatanja, odbacivanja i kazne. Istraživanja su, takođe, pokazala da određeni vaspitni stilovi roditelja formiraju i određene osobine ličnosti kod djece (Elder i saradnici 1963). Nepovoljno po rast i razvitak djecu imaju nekonzistentni vaspitni postupci roditelja. Na primjer, majka može da bude veoma popustljiva i blaga u svojim zahtjevima prema djeci, dok otac često djeluje autoritarno, što je čest slučaj u praksi. Na primjer, majka dozvoljava djetetu nešto da radi, ali otac to zabranjuje, pa se to mora na neki način kriti i djetetu je otežano da uoče, tj. da diskriminiše šta smije da radi, a šta ne, šta je dobro, a šta loše itd. Još teže je ako su roditelji nekonzistentni u svom odnosu prema djetetu. Na primjer, neko vrijeme otac može da bude veoma prijemčiv za dijete, jer pokazuje ljubav i voli dijete i obavezno mu donosi male poklone kad se vraća sa

posla. Dijete zato brzo nauči u koje vrijeme otac dolazi kući i obavezno kad se približi sat njegova povratka ono stoji kao na straži da bi ga spazilo kad dolazi i da mu istriči ponovo u susret. Otac ga uzima u naručje toplo sa njim razgovara i daje mu poklone. Ali, u nekoj drugoj situaciji (otac bio ukoren od šefa na poslu, premješten na slabije plaćeno radno mjesto, nije na vrijeme primio palatu, ili je plata bila umanjena, ili ju je sa društвom potrošio u kafani) otac je ljut i više nije onako ljubazan, već je grub i kad mu dijete istriči u susret ono ponovo očekuje isto ponašanje oca kao i ranije, ali ono izostaje i to može da bude za dijete veoma bolno iskustvo, jer ga otac ne samo ignoriše, ne prihvata i odbacuje ga od sebe itd.

Može se kazati da roditelji koji ispoljavaju bezuslovnu ljubav prema svojoj djeci doprinose stvaranju samopouzdanja i povjerenja u svoje sposobnosti i ispoljavanje kreativnosti u svom ponašanju. Međutim, istraživanja isto tako pokazuju da i pretjerana zaštita od strane roditelja može voditi nastajanju određenih osobina kod djeteta kao što su: nepreduzimljivost, nemarnost, nedostatak ambicije i nisko samopoštovanje. S druge strane, topla, ali i regulirajuća porodična atmosfera utiče na formiranje određenih pozitivnih osobina kod djeteta, kao što su radoznalost, kreativnost, kritičnost u mišljenju, ljubaznost (Kagan i Moss, 1962) što doprinosi razvoju kreativnosti kod djece i mladih. Stil koji uključuje prihvatanje i razumijevanje ličnosti djeteta i interesovanje za ono što dijete radi, doprinosi razvoju samopoštovanja, upornosti, druželjubivosti i odgovornosti, dok pretjerani zahtjevi roditelja utiču na formiranje nesigurnosti, emotivne nestabilnosti i slabe želje za uspjehom i postignućem (Todorović, 2005). Istraživanja, takođe, pokazuju (Dweck, 2005; Todorović, 2005, Savić, 2004) da majke dječaka sa visokim nivoom motivacije za postignućem postavljaju veći broj zahtjeva za samostalnošću i samokontorolom do osme godine, više cijene i više nagrađuju postignuće djeteta. Sve to dovodi do toga da kad majka ispoljava zahtjev za postignućem i očekivanja postignuća kao pozitivnog cilja, kod djeteta će razviti potrebu za neprestanim i kontinuiranim stremljenjem ka uspjehu, bez obzira na moguće greške i neuspjehe koji se mogu pojaviti. Na kraju se može kazati da je poželjna porodična praksa i porodična klima kao povoljan vaspitni stil i dovoljno optimalno roditeljstvo uključuju i toplinu i prihvatanje i toleranciju i kontrolu. Dijete koje osjeća da je voljeno i prihvaćeno, ali i koje uči i razumije i norme i pravila ponašanja vjerovatno ima najviše šansi da postane zrela i ostvarena ličnost.

• NEKE TEORIJE SPOSOBNOSTI I KAO OSNOVA ZA IDENTIFIKOVANJE I RAZVIJANJE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

12.1. Gilfordov model strukture intelekta kao teorijska osnova za identifikovanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti

Suština Gilfordovog (J. P. Guilford, 1967) shvatanja inteligencije mogla bi se ukratko svesti na sljedeće:

- Multidimenzionalni pogled na inteligenciju koja nije jedinstvena sposobnost. Postoji više vrsta inteligencije, za razliku od ranijih shvatanja, koja su zagovarala postojanje jednog generalnog faktora.
- Gilford ne posmatra kreativnost odvojeno od inteligencije. Ona je samo jedan od načina njenog ispoljavanja i jedan od aspekata te vrste sposobnosti u cjelini. Prema Gilfordu, kreativne sposobnosti su koncentrisane na divergentnu produkciju i proekte transformacije.
- On je podvrgao snažnoj kritici tradicionalne testove inteligencije, jer smatra da se njima mijere samo neke kognitivne operacije (memorija, konvergentna produkcija itd.). Testovi kreativnosti, međutim, više mijere divergentnu produkciju, koja se sastoji ne samo u kvantitetu, već i u kvalitetu odgovora.

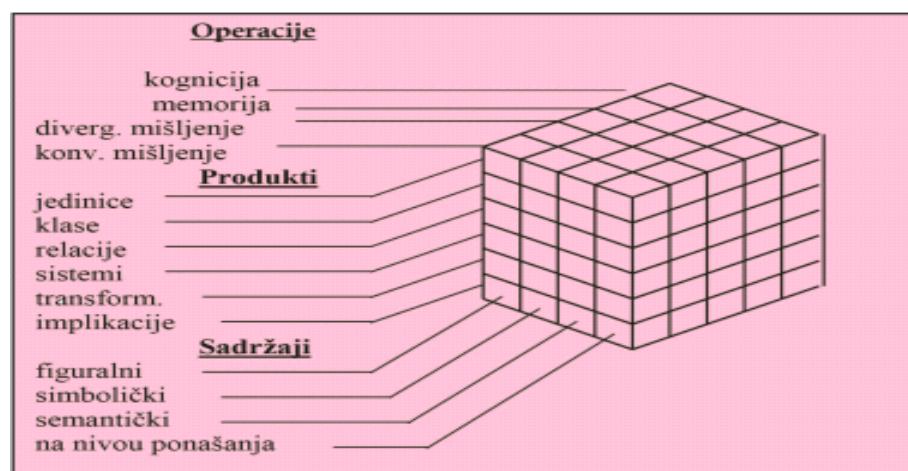
Interesantno je i to da je Gilford u ranim svojim radovima u potpunosti izjednačavao darovitost i visoke intelektualne sposobnosti. Kasnije je razvio jedno modernije shvatanje o strukturi sposobnosti.

Gilfordovo shvatanje strukture intelekta (SI) nastalo je kao pokušaj da se unese određen red u rezultate do kojih se došlo faktorskoanalitičkim metodama istraživanja sposobnosti.

On je konstruisao model sposobnosti koji ne samo da je sredio i organizovao dotadašnja znanja u toj oblasti, već je i ukazao na još empirijski neidentifikovane sposobnosti. To je predstavljalo i teorijsku smjernicu za dalja istraživanja Gilforda i saradnika u toj oblasti.

SI model se, u stvari, predstavlja kao parelopiped sa tri ulaza, tako da je svaki faktor, tj. sposobnost, određen trostrukom interakcijom: sadržaja, operacija i produkata. Faktori su nezavisni, tj. nisu u korelaciji u široj populaciji, mada mogu biti u korelaciji kod pojedinaca. U osnovi ovog modela intelektualnih sposobnosti krije se važno zapožanje da mnogi do sada utvrđeni faktori intelektualnih sposobnosti imaju logički slične osobine. Na primjer, nekoliko faktora mogu se podvesti pod probleme koji se odnose na figuralne relacije, dok se drugi faktori, mada zahtievaju sličan proces – odnose na različite sadržaje. Na osnovu tih činjenica, Gilford zaključuje da psihološke operacije, kao što je, na primjer, kognicija, nisu iste ukoliko se obavljaju na verbalnom materijalu i kad se obavljaju na figuralnom materijalu. Gilfordov model predviđa postojanje 120 sposobnosti koje su međusobno relativno nezavisne.

Gilfordov model strukture intelekta često se šematski prikazuje na sljedeći način:



Iz navedene sheme strukture intelekta vidi se da sljedeće operacije čine sadržinu modela:

1. **1) kognicija**, tj. otkrivanje, shvatanje, razumijevanje i prepoznavanje informacija u različitim oblicima;
1. 2) **memorija**, tj. retencija informacija u svim oblicima;
- 3) **konvergentna produkcija**, tj. proizvođenje informacija na osnovu date informacije, gdje se naglašava proizvođenje informacija koje su slične i konvencionalne, kao i informacija koja je data;
- 4) **divergentna produkcija**, tj. proizvođenje novih informacija na osnovu datih podataka, gdje je bitno proizvođenje što različitijih informacija u odnosu za datu izvornu informaciju, i tu postoji veća sloboda mišljenja nego u prethodnoj, konvergentnoj produkciji;
- 5) **evaluacija**, tj. izgrađivanje kriterijuma pravilnog suđenja i vrednovanja činjenica.

Produkti operacija su jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije.

Jedinice predstavljaju pojedinačne stvari, njihova imena i izolovane cjeline i figure.

Klase predstavljaju grupe objekata sa jednim ili više zajedničkih svojstava.

Relacije predstavljaju razne vrste veza između dviju ili više stvari koje imaju sopstvena obilježja.

Sistemi predstavljaju kompleksne strukture ili organizaciju međusobno zavisnih dijelova, ili dijelova u interakciji.

Transformacije se odnose na promjene, revizije, redefinicije, ili modifikacije na osnovu kojih se data informacija ili produkt pretvara u drugi oblik ili stanje.

Implikacije se odnose na očekivanja, anticipacije ili predviđanja nečega na osnovu date informacije.

Sadržaji ili materijali od kojih su sastavljeni zadaci mogu biti figuralni, i to ne samo vizuelni, već i sa bilo kog čulnog modaliteta. Informacije koje daju figuralni sadržaji su konkretnе по formi, bilo da su opažene ili da se javljaju u sjećanju kao predstave.

Simbolički sadržaji obuhvataju materijale i elemente koji nemaju konkretnо značenje. Takvi elementi su: slova, brojevi, muzičke note, glasovi i druge vrste „kodova“.

Semantički sadržaji pružaju informacije u obliku značenja. Kako su značenjem najviše zasićene riječi, u ovu kategoriju se svrstavaju svi verbalni testovi.

Bihevioralni sadržaji se izdvajaju logičkim putem s obzirom na činjenicu da je svaki čovjek do izvjesnog stepena u stanju da shvati šta drugi ljudi opažaju, misle i osjećaju, i da je do određene mjere sposoban da predviđa njihovo ponašanje. Ova vrsta sadržaja se odnosi na socijalnu inteligenciju, koja je potvrđena identifikacijom faktora socijalne inteligencije.

Učenje, prema Gilfordu, počinje upoznavanjem novih informacija, razumijevanjem jedinica, klase i sistema informacija, zadržavanjem i proizvodnjom novih informacija i vrednovanjem informacija.

Mentalne operacije se obavljaju na sljedećim sadržajima: perceptivnim, simboličkim, semantičkim i interaktivnim.

Dakle, model sadrži tri dimenzije:

Dimenzija dubine = operacije razmišljanja (procjenjivanja) – spoznaja, pamćenje, divergentna i konvergentna produkcija, ocjenjivanje.

Dimenzija visine = produkti razmišljanja (jedinice, klase, odnosi, sistemi, transformacije, implikacije) i

Dimenzije širine = sadržaji razmišljanja (slikoviti, simbolički, semantički i bihevioralni sadržaji).

Gilfordov model ljudske inteligencije i taksonomija obrazovnih ciljeva koje je razvio Blum omogućili su opisivanje učeničkih načina kognitivne obrade podataka. Gilfordov sistem je koristio tri aspekta koji su istovremeno opisivali sadržaj koji obrađuje, kognitivne operacije koje se sprovode i rezultujuće kognitivne produkte. Sadržaji su figuralni, simbolički, semantički i bihevioralni, dok su kognitivni procesi bili spoznaja (svesnost), memorija (pamćenje), konvergentna produkcija i ocenjivanje. On je postavio hipotezu o postojanju šest tipova produkata, kao što su: pojedinosti, relacije klase, sistemi, transformacije i implikacije.

Dimenzije su:

1. **Operacije** – intelektualne aktivnosti ili uopštene veštine koje se koriste pri rešavanju zadataka kao što su: procjenjivanje, konvergentna produkcija, divergentna produkcija, memorija, spoznaja.
2. **Proizvodi i produkti** – ishodi intelektualnih aktivnosti ili novi tipovi znanja koji su formirani.
3. **Sadržaji** – „jezik“ kojim prikazuje situaciju u kojoj se zadatak nalazi, kao što su: figuralni, simbolički, semantički, bihevioralni.

Kada operacije (pamćenje, kognicija, konvergentna produkcija, divergentna produkcija i evaluacija) djeluju po sadržajima (figuralni, semantički, simbolički, bihevioralni) onda se dobiju produkti u vidu znanja: jedinice ili informacije, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije.

Korišćenjem početnih slova potkategorija svake od tri dimenzije, svaki od postojećih 120 faktora dobija svoj sopstveni naziv koji se sastoji od tri slova. Takođe, moguće je usvojiti i naziv koji je više opisnog/deskriptivnog tipa, koji je funkcionalniji. Tako, na primjer, Gilford i njegovi saradnici došli su do zaključka da je 12 od ovih faktora od posebnog velikog značaja u intelektualnom rešavanju problema. Oni su im dali sljedeće nazive uzimanjem početnih slova u redoslijedu operacija–sadržaj–produkt:

CMU – verbalno shvatanje /razumijevanje/;
CMC – koceptualna klasifikacija;
CMR – shvatanje konceptualnih međuodnosa /relacija/;
CMS – uopšteno zaključivanje;
CMI – konceptualno sagledavanje /predviđanje/;
DMU – protočnost ideja;
DMR – asocijativna protočnost;
DMT – originalnost i fleksibilnost;
NMC – proizvodnja kategorija značenja;
NMR – proizvodnja konceptualnih međuodnosa;
NMI – dedukcija;
EMI – osjetljivost za probleme.

Po Gilfordu, učenje je proces koji počinje upoznavanjem novih jedinica informacija; shvatanjem, razumijevanjem jedinica, klase i sistema informacija; zadržavanjem istih; provođenjem novih informacija na osnovu datih; i završava evaluacijom informacija.

Informacija je vrijedna onoliko koliko omogućava da se ostvari neki cilj. Jedna ista informacija može imati različitu vrijednost ili vrijednosti cilja koji se želi postići određenim informacijama.

Gilford (1972) ističe važnu činjenicu da su različite sposobnosti iz SI modela povezane i uključene u različite vrste procesa školskog učenja u zavisnosti od toga na kojim nivoima kognitivnih sposobnosti se to učenje odvija. Učenje se tu shvata kao proces koji započinje upoznavanjem novih informacija, shvatanjem i razumijevanjem jedinica, klase i sistema informacija, zadržavanjem istih, proizvođenjem novih informacija na osnovu datih i završava se evaluacijom informacija. On smatra da opšta teorija školskog učenja može biti zasnovana na principima strukture intelekta koju je on razvio. Ovo je veoma značajno pitanje, jer bi se u tom slučaju proces školskog učenja podigao na jedan viši i kvalitetniji nivo, gdje akcenat nije više samo na primanju informacija, već i na proizvođenju novih na osnovu datih. U tom slučaju se u proces učenja uključuje kako divergentno i konvergentno mišljenje tako i procesi evaluacije.

U tradicionalnoj školi, sadržinu procesa školskog učenja pretežno čine faktori memorije i kognicije, a znatno manje su prisutni faktori konvergentne i divergentne produkcije, koji su osnova stvaralaštva, pa i cjelokupnog sistema podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Gilford vjeruje da je moguće stvoriti takve modele programa i instrukcije koji će omogućiti ne samo sticanje kvalitetnog znanja već i podsticati razvoj intelekta i stvaralaštva u njihovim različitim aspektima. Naravno, za takav način rada nastavnici treba da dobro poznaju ne samo svoju stručnu oblast već i da znaju da prate razvoj učenika, kako bi znali šta dijete određenog uzrasta može da radi i uradi uz pomoć instrukcije i vođenja od strane nastavnika. Tu se posebno stavlja naglasak na dobro poznavanje razvoja procesa mišljenja i psihologije formiranja pojmove i transfera. Gilford ne pravi poseban program za podsticanje i razvijanje sposobnosti darovitih, već je to sastavni dio njegove cjelokupne teorije sposobnosti, date u vidu modela strukture intelekta. On sugerira da će učenici, ako imaju mogućnost za to, sami birati one modele učenja koji su u saglasnosti sa stepenom razvoja i vrste inteligencije koju posjeduju. Tu bi uloga nastavnika više bila u tome da stvara povoljne uslove i povoljnu atmosferu u razredu za ispoljavanje potencijala učenika kroz različite i individualizirane postupke u nastavnom procesu, u zavisnosti od toga koja vrsta inteligencije je u pitanju. Na primjer, ako neki učenik ili grupa učenika pokazuju izrazite sposobnosti u oblasti socijalne inteligencije, onda će se u sadržaje rada i učenja uključivati i bihevioralni sadržaji, koji omogućuju ispoljavanje te sposobnosti putem analize postupaka ponašanja i razumijevanja bitnih veza i odnosa u međuljudskoj komunikaciji i cjelokupnom ponašanju u određenim situacijama. Ili, ako se želi podsticati darovitost i kreativnost putem nastave, daju se sljedeće sugestije: stvarati takve programe i vježbe koje će biti koncentrisane na razvoj divergentne produkcije, transformacije i evaluacije.

Važno je istaći da je i Gilford, kao i neki drugi autori, našao da intelektualno najdarovitiji ne moraju biti obavezno i najkreativniji. Upravo u toj činjenici i vidi mogućnost adekvatnijeg aktiviranja njihovih

intelektualnih potencijala u cilju postizanja i vrhunskih rezultata u kreativnosti. Zato on predlaže češće korišćenje istraživačkih postupaka rada i učenja u školi kako bi učenici dolazili do novih znanja kroz postupke vlastitog traganja i eksperimentisanja kojima se angažuju različiti procesi mišljenja.

Interesantno je napomenuti da nastavnici koji žele da koriste SI model u svom radu ne moraju da poznaju svih 120 vrsta sposobnosti koje je on pronašao u SI modelu i njihove opise. Dovoljno je da poznaju oko 15 vrsta sadržaja, operacija i produkata, kao i njihove različite kombinacije, pa da se opet postigne željeni cilj u razvijanju darovitosti i kreativnosti putem nastave. Ako se izvrši odgovarajuća individualizacija nastavnog rada, učenici će imati mogućnosti da biraju model učenja i tempo napredovanja koji im najviše odgovara. Takav način rada će omogućavati ispoljavanje i dalje razvijanje različitih sposobnosti, posebno sposobnosti divergentnog mišljenja, koje i čini osnovu razvoja kreativnosti i darovitosti kod pojedinaca.

Sada ćemo analizirati detaljnije one dijelove Gilfordovog modela strukture intelekta koji su značajni za podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti putem nastave. Njegova teorija sposobnosti je veoma značajna za objašnjenje procesa stvaralačkog rješavanja problema i stvaralačkog mišljenja. Tu je, prije svega, značajan onaj dio Gilfordove teorije sposobnosti koji se odnosi na pojam divergentne produkcije. Suštinu divergentne produkcije čini proizvođenje različitih i novih informacija na osnovu datih podataka, gdje se posebno naglašavaju različitost, originalnost i kvantitet proizvedenih ideja i informacija na osnovu datog izvora. Ove odlike divergentne produkcije posebno dolaze do izražaja u rješavanju različitih testova stvaralaštva. Na primjer, test posljedica ispituje sposobnost ličnosti da proizvede što veći broj originalnih ideja, gdje naročito dolaze do izražaja originalnost i fluentnost ideja itd.

Gilford je utvrdio sljedeće faktore divergentne produkcije:

Fluentnost ideja se odnosi na sposobnost da se unutar određene vremenske jedinice proizvedu ideje koje će ispuniti posebne zahtjeve (prvenstveno s obzirom na kvantitet) u odnosu na zadatu temu rada. Zadaci se tu odnose na svrstavanje stvari po nekim zajedničkim svojstvima. Na primjer, učenici mogu da pronalaze suštinske veze između dvije pojave i traže moguće odgovore na pitanje: šta je zajedničko između kapljice kiše i optičke prizme ili u okviru testa diferencijacije ispitanici mogu tražiti što više ideja koje ce ukazivati na suštinske razlike između dva objekta ili dvije pojave.

Kreativna elaboracija (divergentna produkcija figuralnih implikacija) odnosi se na razradu detaljnog plana istraživanja.

Na primjer, u našem ispitivanju smo (Stojaković, 1981), koristeći metod učenja putem otkrića u obradi sadržaja optike sa učenicima VII razreda osnovne škole, razradili niz zadataka u kojima je dolazila do izražaja kreativna elaboracija plana istraživanja. U takvim zadacima smo davali sve potrebne podatke i materijal, a od njih se zahtijevalo da detaljno planiraju i izvedu eksperiment kojim će se dokazati ono što se u datim podacima tvrdi. Od njih se zahtijevalo da na jedan originalan i pronicljiv način planiraju izvođenje eksperimenata kako bi dokazali ono što se u datim podacima tvrdi.

Fluentnost riječi je sposobnost da se proizvode riječi koje ispunjavaju posebne strukturalne zahtjeve. Na primjer, treba pronaći što više riječi koje započinju jednim istim slovom. To su tzv. testovi prefiksa i sufiksa, u kojima se traži produkcija što većeg broja riječi koje započinju zadanim slovom ili se na dato slovo završavaju.

Ekspresivna fluentnost se odnosi na brzinu konstrukcije rečenice. U takvim zadacima se od učenika najčešće traži da na osnovu zadanih broja riječi (četiri ili pet) sastave što više različitih rečenica ili se mogu dati samo početna slova određenih riječi i od učenika zahtijevati da sastave rečenicu. Tu je, dakle, u pitanju sposobnost proizvođenja riječi koje su povezane smislom i koje ispunjavaju zahtjeve strukture rečenice. Ekspresivna fluentnost je naročito značajna u organizaciji ideja u cjeline i sisteme.

Spontana fleksibilnost se odnosi na sposobnost da se neke ideje variraju u širokom opsegu. Na primjer, da se daju mnogobrojne i različite funkcije (pronalaženje novih funkcija predmeta i stvari) za moguće upotrebe cigle – kao što glasi jedan od zadataka u Gilfordovom testu pronalaženja novih funkcija predmeta. Tu je bitno spontano variranje različitih vrsta odgovora, spontano mijenjanje klase ideja i prelaženje iz jedne klase u drugu. U navedenom testu upotrebe i pronalaženja novih funkcija predmeta ispitanici koji navode nove funkcije i moguće upotrebe cigle kažu: služi za građenje kuće, za građenje škole, za građenje fabrike i slično. Kako se vidi, tu se ne mijenja klasa upotrebe, već odgovori ostaju

samo u okviru jedne klase. To su tzv. uobičajeni odgovori, jer i navode uobičajene upotrebe stvari. Za uspješno rješavanje ove vrste zadataka (testovi pronalaženja novih funkcija predmeta ili alternativne upotrebe stvari) potreban je visok nivo apstrakcije u mišljenju, koja je potrebna za prelaženje s jedne klase odgovora na drugu. Na primjer, ako je u pomenutom zadatku neki od ispitanika naveo da cigla ponekad može da posluži i kao teg, onda je taj odgovor u hijerarhiji odgovora udaljeniji i neuobičajeniji, a samim tim i rijedi, pa se kao takav i može procjenjivati i vrednovati kao originalniji. Taj odgovor je prevazišao prvo bitnu uobičajenu klasu odgovora u okviru koje se kretala većina ispitanika.

Faktor originalnosti je u veoma tijesnoj vezi sa prethodnim. To je sposobnost da se daju odgovori koji su neuobičajeni, udaljeni, duhoviti i veoma rijetki. Na primjer, u testu davanja naslova pročitanim pričama date su dvije kratke priče i od ispitanika se traži da daju što više odgovarajućih naslova pročitanim pričama. Predloženi naslovi treba da su jasno povezani sa pričama i mogu, ali i ne moraju, biti duhoviti. Nađeno je da se odgovori ispitanika mogu svrstati u dvije kategorije: uobičajeni i duhoviti.

Faktor asocijativne fluentnosti odnosi se na sposobnost da se brzo proizvedu riječi koje ispunjavaju zahtjev u pogledu nekog značenja. Na primjer, treba navesti što veći broj sinonima za datu riječ. Tu se asocijativna fluentnost takođe odnosi na kompletiranje relacija i uključenje ideje u odgovarajuće klase. Na primjer, test asocijativne fluentnosti može zahtijevati od ispitanika da napišu riječi koje imaju suprotna značenja od riječi „dobar“, kao npr.: rđav, defektan, užasan itd. Ovom sposobnošću se naročito koriste pisci kad žele da variraju način verbalnog izražavanja.

Kvaščev (1969, 1970. i 1981), Stojaković (1981), B. Đorđević (1979) u svojim istraživanjima su pokazali, kao i mnogi strani autori, da je moguće vježbati učenike u faktorima divergentne produkcije pomoću viših oblika učenja, kao što su: učenje putem rješavanja problema uviđanjem, učenje putem otkrića u nastavi itd.

Gilford i saradnici (Hoepfner i Bradley, 1970) ispitivali su sposobnost transformacije informacija u procesu učenja i veze između sposobnosti transformacije znanja i uspjeha u školskom učenju. Oni su pošli od hipoteze da suštinu učenja čine, prije svega, sposobnosti transformacije znanja koje se odnose na mijenjanje, reviziju i redefiniciju informacija. Tu je potvrđena hipoteza da školsko učenje može da bude često i proces redefinisanja i proces nove interpretacije informacija i poznatih činjenica. Tu se proces transformacije povezuje kako sa fleksibilnošću tako i sa stvaralačkim mišljenjem. Transformacija se odnosi na mijenjanje značenja pojmove i procesa učenja. Dakle, procesima transformacije se mijenja klasični način učenja u školi koji nije više samo sticanje informacija već i njihovo mijenjanje, čime se školsko učenje diže na jedan viši i kvalitetniji nivo.

Transformacija, takođe, dolazi do izražaja u umjetnosti i kreativnom pisanju. U navedenom ispitivanju Gilforda i saradnika nađeno je da sadržinu školskog učenja na taj način mogu da čine i sljedeće sposobnosti:

- verbalno shvatanje;
- semantičke transformacije, tj. sposobnost povećanja izmjena u značenju riječi i pojmove;
- shvatanje i razumijevanje semantičkih transformacija, tj. sposobnost shvatanja i razumijevanja pojmove i ponovne interpretacije ideja;
- divergentna produkcija simboličkih transformacija, što se odnosi na vršenje reorganizacije riječi pomoću specifičnih pravila;
- divergentna produkcija semantičkih transformacija, ili originalnost odnosi se na zahtjev da verbalni odgovori budu udaljeni, neobični i duhoviti.
- konvergentna produkcija semantičkih transformacija, tj. sposobnost otkrivanja novih značenja pojmove i objekata;
- evaluacija simboličkih transformacija, tj. sposobnost sudjelja o tačnosti i adekvatnosti zamjena simbola.

Imajući u vidu šta sve može da čini sadržinu procesa školskog učenja, može se i razumjeti zašto Gilford predlaže da se procesi transformacije iskoriste kao kriterijum za procjenjivanje darovitosti i kreativnosti u školi.

Takva transformacija uključuje shvatanje novih formi i zahtjeva novih kombinacija elemenata i ideja, kao i prevazilaženje konvencionalnih ograničenja. Transformacija se, takođe, odnosi i na prekidanje

početne usmjerenosti mišljenja, ako ona ne dovodi do uspješnog rješenja. To je tzv. „otvorenost i fleksibilnost duha“ za nove ideje i postupke, koji uključuju procese traganja i eksperimentisanja. Gilford je u svojim istraživanjima identifikovao i sposobnost rezonovanja i rješavanja problema, čiju sadržinu čine:

- manipulisanje simbolima,
- rješavanje problema,
- definisanje problema,
- testiranje hipoteza,
- organizacija sekvenci u toku rješavanja problema.

Sposobnost induktivnog rezonovanja ima sljedeću sadržinu:

- otkrivanje pravila i principa,
- manipulisanje simbolima.

Sposobnost deduktivnog rezonovanja obuhvata silogističko suđenje.

U radovima Kvaščeva (1972) i Stojakovića (1981), pod transformacijom se podrazumijeva: otkrivanje i pronalaženje novih značenja datih informacija, mijenjanje značenja pojmljiva, interpretacija datih podataka na nov način i otkrivanje više značnosti datih podataka, izvođenje novih informacija na osnovu datih podataka, prevazilaženje starih i pronalaženje novih načina rješavanja zadatka.

U tim ispitivanjima je nađeno da u toku rješavanja problema učenici pronalaze nove i različite načine rješavanja zadatka, usmjeravaju se da pronalaze nove i udaljene veze između različitih pojmljiva. Dakle, otkrivanje novih značenja podataka može se svesti na faktore fleksibilnosti. Testovi koji mijere ovaj faktor transformacije znanja zahtijevaju od učenika da mijenjaju usmjerenost mišljenja u toku rješavanja zadatka, da pronalaze nova rješenja problema i da otkrivaju nove veze između različitih pojmljiva.

Drugi faktor transformacije znanja je izvođenje novih relacija i ideja. Ovaj faktor je identičan opštem faktoru rezonovanja, čiju sadržinu čine: rezonovanje o aritmetičkim problemima, izvođenje perceptivnih i opštih relacija na osnovu datog materijala i izvođenje korelativnih ideja na osnovu datih podataka.

Treći faktor transformacije znanja je sastavljanje i rješavanje zadatka na što originalniji način. Ovaj faktor je djelimično identičan sa faktorom originalnosti i fluentnosti ideja. U toku rješavanja grupe testova koji su zasićeni ovim faktorom potrebno je da ispitanici sastave što više različitih zadatka, što odgovara fluentnosti ideja, i da na što originalniji način sastave i rješe zadatke, što odgovara faktoru originalnosti. Zajednički mentalni procesi koji dolaze do izražaja u rješavanju ove grupe testova su originalnija usmjerenost mišljenja i više značno uopštavanje.

Četvrti faktor transformacije znanja je mijenjanje i redefinisanje znanja i nova interpretacija datih informacija. Zajednički mentalni procesi koji dolaze do izražaja u toku rješavanja testova koji su zasićeni ovim faktorom jesu uviđanje odnosa i njihovo uopštavanje, uspostavljanje novih relacija, apstrakcija, analiza i sinteza.

Svođenjem većeg broja na manji broj faktora transformacije znanja moguće je lakše razviti različite sisteme stvaralačkog učenja i razvijati darovitost i kreativnost u nastavi.

Konvergentno i divergentno mišljenje -

Konvergentno mišljenje i konvergentno učenje bazira se na sadržajima u kojima preovlađuju kompaktne strukture i relativno stabilni odnosi među elementima strukture.

Ovakvo učenje se bazira na rigoroznim pravilima logičkog mišljenja, tj. logički strogo uređenom slijedu intelektualnih radnji, čime se nužno dolazi do jedinog ispravnog rješenja. Ivić i saradnici (1997) navode kako se za primjer takvog učenja može uzeti algoritam za rješavanje neke klase matematičkih zadataka ili način na koji kompjuter rješava probleme (ili način na koji kompjuter igra šah). Sadržinu ovakvog učenja čini proizvodnje informacija na osnovu datih podataka i davanje odgovora koji su jednoznačni i konvencionalni. Pomoću ovog načina učenja i mišljenja mogu se objasnjavati i neki oblici naučnog stvaralaštva.

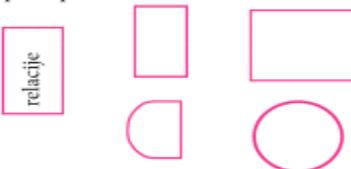
Divergentno (stvaralačko) mišljenje i učenje čine osnovu podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Gilfordova teorija sposobnosti pruža nam dragocjene podatke o karakteru ovog načina učenja i mišljenja. U testovima divergentnog mišljenja i učenja traže se nekonvencionalni odgovori i rješenja, tj. neuobičajeni, rijetki i originalni odgovori. Ovdje se naročito ima u vidu

raznovrsnost odgovora. Nađeno je da i u naučnom i umjetničkom stvaralaštvu značajnu ulogu ima i konvergentno i divergentno mišljenje. Prvo više u naučnom, a drugo više u umjetničkom i tehničkom stvaranju. U učenju putem rješavanja problema uviđanjem i u učenju putem otkrića dolaze do izražaja divergentni procesi mišljenja – gdje učenici teže da otkrivaju nove puteve rješavanja zadataka i oslobođaju se ustaljenih i stereotipnih načina učenja i rješavanja problema.

Divergentno mišljenje i učenje su osnova kreativnosti, čiju sadržinu čini proizvođenje što većeg broja novih i različitih činjenica i ideja na osnovu datih (poznatih) podataka i tu se naglašavaju različitost i originalnost. Ivić i saradnici (1997) ističu da se ovaj oblik učenja češće primjenjuje u umjetničkoj grupi predmeta, kao što su npr.: pisanje slobodnog sastava na zadatu temu ili po samostalnom izboru, slikanje akvareлом pejzaža, samostalno dramsko prikazivanje nekog književnog djela, sopstvena interpretacija muzičkog djela ili elementarno komponovanje, pronalažstvo u tehničkim disciplinama, iznošenje velikog broja ideja za rješavanje problema koji je nastao u razredu ili školi itd. Cilj ovakvog načina rada je da se postigne inicijativnost i samostalnost učenika, kao i spremnost da se radi ono što nije tipično i što odstupa od uobičajenih klišea i standarda.

Testovi kreativnosti na kojima je najviše radio Torens se najčešće baziraju na operacijama divergentne produkcije iz Gilfordovog modela strukture intelekta. Divergentna produkcija se i određuje kao sposobnost pojedinca da pronađe i produkuje mnoga rješenja problema, da pronađe više puteva i načina rješenja. Ovo je sasvim nešto drugo u odnosu na konvergentno mišljenje i konvergentnu produkciju koja se najčešće i ispituje klasičnim testovima inteligencije – gdje se traži samo jedan tačan odgovor. Zato samo divergentna produkcija može da bude osnova kreativnosti i ona je sinonim za kreativnost. Sadržinu divergentne produkcije ili kreativnosti, prema Gilfordu, čine: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Fluentnost se odnosi na bogatstvo ideja kako da se dođe do rješenja nekog problema. Fleksibilnost je sposobnost da mijenjamo našu početnu usmjerenost u mišljenju i zauzimamo druga različita stajališta i krećemo drugim putevima koji su efikasniji, a da se to od nas ne zahtijeva ili nam sugerije i pomaže. Originalnost je sposobnost da se daju potpuno novi odgovori koji se rijetko navode u datoј populaciji ili uzorku ispitanika. Elaboracija se odnosi na sposobnost razrade plana rješavanja problema, analize detalja i sastavnih dijelova cjeline. Kraće rečeno – kreativne osobe vide stvari i događaje na nov i neobičan način, daju nestandardne odgovore i nova rješenja problema. To je težnja da se stvori nešto novo, i ma koliko to bilo skromno, bolje je od imitacije ili proste reprodukcije.

Iz naprijed navedene tabele se vidi da se figuralni sadržaji mogu razlikovati po formi, obliku, veličini itd. Isto tako, simbolički sadržaji se u suštini sastoje od figuralnih elemenata kojima je pridodato neko značenje. Takav primjer simboličkih sadržaja može da bude brojni niz ili brojčani sistem, razlomci, decimalni brojevi, operacije sabiranja, oduzimanja, množenja, dijeljenja itd. U simboličke sadržaje, takođe, spadaju hemijske formule i oznake elemenata, saobraćajni znaci, ali i kombinacija slova u riječi i riječi u rečenici itd. Ono što je tu bitno jeste to da se istom vrstom zadatka mogu predstaviti različiti sadržaji i tu se samo mijenja forma kojom se ti zadaci predstavljaju.

Figuralni	Simbolički	Semantički
Popuni prazninu  Šta ne pripada donjem nizu? 	1/2 prema 1 je isto kao i 2:____ ili 30:____ 6 7 12 15 18 25 32 71	Jabuka prema voću je isto kao krompir pre- ma _____ stolica, sofa, peć, krevet, sto, kauč, frižider

U naprijed navedenoj tabeli lako se može vidjeti da se svi navedeni zadaci odnose na relacije i klase iako je sadržaj zadataka različit. Ovo se može ilustrovati i sljedećim primjerom ili zadatkom: Kako promijeniti zadatak koji je trenutno predstavljen figuralnim sadržajima u simboličku ili semantičku formu?

Na primjer, sljedeći zadatak je predstavljen figuralnim sadržajima (slike: krug, tri četvrtine kruga, polovina kruga i jedna četvrtina kruga) može se pretvoriti u semantički sadržaj kao: litra, pola litre, tri četvrtine litre i četvrtina litre. Takođe, isti zadatak bi se mogao izraziti simboličkom formom kao odnos sljedećih veličina ili brojeva: 16–12–8–4.

figuralni				
semantički	litar	tri četvrtine litra	polovina litra	četvrtina litra
simbolički	16–12–8–4			

Smatra se da su semantički ili lingvistički sadržaji i sistemi do sada imali predominantnu ulogu u nastavi i školskom učenju. Ovo je i razlog zašto je i većina testova sposobnosti za predviđanje školskog uspjeha do sada najvećim dijelom bila semantičke prirode, tj. u takvim tekstovima su dominirali semantički sadržaji. Zbog toga se smatra da je od sada potrebno posvetiti veću pažnju i drugim sadržajima, kao što su figuralni: slikanje, vajanje, igranje i sl. Gilford je naročitu pažnju obraćao i na četvrtu oblast sadržaja, kao što su bihevioralni, koji se prvenstveno odnose na identifikovanje sposobnosti socijalne i emocionalne inteligencije. Takvi zadaci obično ispituju koliko je neki pojedinac sposoban da prepozna i identificiše odgovarajuća emocionalna stanja ili raspoloženja drugih osoba.

	Simbolički produkti	Semantički produkti
Jedinice	2	Beograd
Klase	2 je paran broj	Beograd je veliki grad.
Relacije	2:4 = 4:8	Beograd je manji od Moskve.
Sistemi	Serija pravila koja se odnose na parne brojeve	Beograd je saobraćajni i trgovачki centar za Jugoistočnu Evropu, a čiji putevi vode ka Srednjem Istoku i Zap. Evropi.
Transformacije implikacije	Napišite seriju brojeva od kojih se transformacijom može dobiti br. 12 (kao npr.: 4, 3, 2, 6 itd.)	Dok se ponovo ne izgrade porušeni mostovi, saobraćajnice i poslovni i turistički objekti, što je porušeno tokom posljednjeg rata, Beograd će gubiti svoje mjesto u poslovnom, saobraćajnom, turističkom i kulturnom domenu.

Ovdje ćemo navesti još jedan primjer produkata koji su dostupni i mogu se lako naći u kognitivnom repertoaru ponašanja nastavnika i učenika na nivou razredne nastave. Koristeći ove primjere kao model, učenici uz pomoć nastavnika ili samostalno mogu kreirati nove produkte, kao što su: jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije.

U ovakvim vježbanjima uvijek treba imati u vidu da tu nema ograničavanja u pogledu broja tačnih odgovora. Važno je da učenici pokušavaju da riješe probleme i tako pomažu razvoju svojih viših kognitivnih funkcija (analize, sinteze, kritičkog mišljenja i rezonovanja), ali i da razviju svoje sposobnosti učenja i motivaciju.

Iskusniji nastavnici mogu lako zapaziti da darovitiji učenici, tj. oni koji su bistriji i brže uče, lakše dolaze do onih najviših kategorija intelektualnih produkata kao što su relacije, sistemi, transformacije i implikacije. Oni se ne zadržavaju na najnižim nivoima intelektualnih produkata (jedinice i klase), što je karakteristika učenja i rješavanja problema prosječnih i onih koji su ispod prosjeka. Sada ćemo navesti neke od takvih primjera na osnovu kojih učenici mogu pronaći i formulisati druge (slične i različite) zadatke, kao što su:

- **relacije:** Vukovi su opasniji nego srne;
- **klase:** Vukovi, srne, medvjedi i divlje svinje su svi šumske životinje i sisari;
- **sistemi:** Kad se saberi ili pomnože parni brojevi rezultat je uvijek paran broj;
- **klase:** 2, 12, 16, 36 su svi parni brojevi.

Relacije:	Vukovi su opasniji nego srne.
Klase:	Vukovi, srne, medvjedi i divlje svinje su svi šumske životinje i sisari.
Sistemi:	Prilikom sabiranja i množenja parnih brojeva uvijek se dobije paran broj.
Klase:	Brojevi 8, 10, 18, 32, 60 i 102 su parni brojevi.
Implikacije:	Ako se nastavi povećanje broja stanovnika na našoj planeti ovom brzinom, Zemlja će biti uskoro prenaseljena.
Relacije:	Što više ljudi živi na određenom prostoru, treba više hrane.

U oblasti intelektualnih operacija, prema Gilfordovom modelu strukture intelekta – sadržaji daju formu u okviru koje će se odigrati procesi rezonovanja, suđenja i mišljenja, a produkti su indikatori tih procesa mišljenja, suđenja, rezonovanja i vrednovanja.

Operacije su tu usmjerenе na sredstva pomoću kojih će se doći do produkata intelektualnog rada. U svom modelu strukture intelekta, Gilford govori o sljedećim operacijama: memorija, kognicija, konvergentno mišljenje, divergentno mišljenje i evaluacija. Kritikujući tradicionalnu školu, Gilford je ukazivao da u toj školi dominiraju niži kognitivni procesi (operacije) i niži nivoi kognitivnog funkcionisanja, kao što su prosto zapamćivanje i sticanje znanja (memorija i kognicija), te da je vrlo malo prostora ostalo za one najviše i stvaralačke nivoje kognitivnog funkcionisanja, kao što su operacije i procesi konvergentne i divergentne produkcije, kritičkog suđenja, rezonovanja i evaluacije. Ovo ne znači da i niži nivoi kognitivnog funkcionisanja kao što su operacije memorisanja i sticanja znanja (zapamćivanje činjenica) nisu potrebni u školi. Naprotiv, oni predstavljaju osnovu za više nivoje kognitivnog funkcionisanja, ali se ne može jedino na njih obraćati pažnja i ostajati samo na tim nivoima. Ukoliko se tako radi, nema izazova za učenike, tj. ukoliko se ne teži višim nivoima kognitivnog funkcionisanja (kritičko mišljenje, suđenje i vrednovanje), neće se podsticati razvoj učeničkih sposobnosti za učenje kritičkog mišljenja i stvaralačkog rješavanja problema.

Gilfordov model strukture intelekta sa svojih pet nivoa intelektualnih operacija, pet nivoa sadržaja i šest vrsta produkata izvanredno se dopunjaje Gardnerovim modelom višestrukih sposobnosti (sedam vrsta sposobnosti), kao i Blumovim modelom taksonomije u kognitivnom i emocionalnom području, koji se sastoje od šest nivoa znanja i kognitivnog funkcionisanja kao što su: pamćenje, znanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija kao najviši nivo. Iz Gilfordovog modela strukture intelekta su izrasli i mnogi modeli kreativnog rješavanja problema (Parnesov, Krečfeldov, Torensov itd.) i pedagoška praksa ga je veoma široko prihvatile.

12.2. Gardnerov model višestruke inteligencije kao teorijska osnova za identifikovanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti

Hauard Gardner (Howard Gardner, 1983), u svojoj poznatoj studiji "Okviri uma" (Frames of mind) uspješno negira tradicionalno shvatanje da je inteligencija jedinstvena sposobnost i dokazuje najmanje sedam velikih kategorija inteligencije koje mogu biti nezavisne jedna od druge. Pored tri konvencionalne (verbalne, numeričke i prostorne), tu su još i sposobnosti za muzičko izražavanje, tjelesne sposobnosti, kao i sposobnosti poznavanja sebe i drugih. Ovakvo shvatanje daleko prevazilazi ono što se smatralo pod klasičnim pojmom inteligencije, a činjenice za potvrdu svojih hipoteza Gardner je našao, pored ostalog, i u neurofiziološkim istraživanjima. Na primjer, istraživanja o povredama mozga kod odraslih su bezbroj puta pokazala da određene sposobnosti mogu biti izgubljene, dok je funkcionisanje drugih potpuno očuvano. Naravno, Gardner upozorava da u normalnim životnim situacijama ove sposobnosti ne funkcionišu potpuno nezavisno jedna od druge, već u najvećem broju slučajeva idu zajedno i pomažu se. Ovakvo sadejstvo tih sposobnosti i jeste karakteristika uspješnog ponašanja individue. Ono što razlikuje ljude jedne od drugih je njihov jedinstven profil tih sposobnosti, tj. njihov različit stepen razvijenosti. Teorijski je moguće da neka osoba postiže jednak dobre rezultate u svih sedam navedenih sposobnosti, tj. te sposobnosti su na približno istom nivou razvijenosti. Međutim, u najvećem broju slučajeva svaka pojedina osoba ima različit nivo razvijenosti ovih sposobnosti, tj. u nekim od njih postiže velike rezultate i pokazuje svoju snagu, dok u drugima pokazuje niske rezultate i svoju slabost. Dakle, svaka osoba ima svoj individualni profil sposobnosti po kojem se razlikuje od drugih. Visok nivo razvijenosti neke sposobnosti kod određene osobe, dakle, ne znači da su i druge sposobnosti iste osobe na tom nivou. Upravo ta relativna nezavisnost sposobnosti koje sačinjavaju inteligenciju je veoma značajna za bolje razumijevanje i potpomaganje razvoja darovite djece i pojedinaca. Već do sada su mnogobrojna istraživanja potvrdila da generalni ili „G“ faktor (koji je najčešće i mјeren testovima inteligencije) ne može sam po sebi biti jedini indikator visokih sposobnosti i kreativnosti u različitim oblastima. Na primjer, neki desetogodišnjak može da postiže genijalne rezultate u sviranju na violinu ili nekom drugom instrumentu, ali da istovremeno ima velikih problema u drugim predmetima i oblastima rada u školi (matematičari, fizici i slično).

Ovim se ne želi negirati vrijednost generalnog ili „G“ faktora i testova inteligencije u identifikovanju darovitih i kreativnih pojedinaca, ali se sugeriše da i drugi faktori moraju biti uzimani u obzir, kao što su motivacija, radne navike, kognitivni stilovi i stilovi učenja itd. Upravo ovi faktori (upornost, motivacija, zainteresovanost, itd.) mogu nam pomoći da bolje objasnimo i predvidimo koji pojedinci imaju veće izglede da uspiju u određenim oblastima. O svemu ovome se daleko više vodi računa u primjeni Gardnerove teorije multiple inteligencije nego što se to činilo ranije. Gardnerov istraživački projekat "Spektrum" (Project Spectrum) u cjelini se odnosi na primjenu teorije multiple inteligencije na predškolskom uzrastu i pokušaj stvaranja programa koji bi podsticali i razvijali darovitost i kreativnost na predškolskom nivou i osnovnoj školi. Obogaćeni sadržaji toga programa su se odnosili na različite oblasti rada (igre, zagonetke, različiti materijali), tj. sve ono što bi moglo izazvati pažnju i radoznanost djece toga uzrasta. Svoju teoriju multiple inteligencije Gardner je prvi put prezentovao na skupu: "The coming education explosion" – koji je održan 1984. u New Yorku. Ovaj skup je bio posvećen inovacijama u oblasti obrazovanja i mogućnostima razvoja sposobnosti učenja, darovitosti i kreativnosti putem nastave. Odmah na početku se vidjelo da ova teorija nudi dovoljno širok teorijski okvir za razvoj gore navedenih sposobnosti i na njenoj bazi počeli su da se rade udžbenici i priručnici, ne samo za nastavnike već i za roditelje, kako bi se bolje shvatile i podržale kompleksne razlike među djecom i stvarali optimalni sredinski uslovi koji bi ne samo priznali postojanje tih razlika već i omogućili njihovo ispoljavanje.

Kolika je prihvaćenost teorije višestruke inteligencije od strane pedagoške prakse najbolje nam govore mnogobrojni priručnici za nastavnike i roditelje, koji govore o primjeni te teorije u razvoju sposobnosti učenja, darovitosti i kreativnosti kod djece različitog uzrasta. Na bazi ove teorije i njenog pedagoškog optimizma javili su se i mnogobrojni pokreti za njeno širenje, među kojima je za sada najistaknutiji onaj pod nazivom Novi horizonti učenja (New Horizons of Learning). Ovo se najčešće čini

putem raznih savjetovanja, naučnih skupova i seminara koji se bave primjenom Gardnerove teorije na svim nivoima obrazovanja.

U cilju boljeg razumijevanja ove teorije, potrebno je uvijek imati na umu i najnovije rezultate istraživanja u oblasti kognitivnih stilova i stilova učenja koji govore o tome da svako dijete postiže bolje rezultate ako mu se omogući da uči na način na koji njemu najviše odgovara, a ne da mu se nameće nešto što je u suprotnosti sa njegovim kognitivnim stilom ili stilom rada i učenja. Ovdje je dovoljno prisjetiti se samo toga šta su otkrila istraživanja u oblasti funkcionalnosti lijeve i desne hemisfere mozga (istraživanja o lokalizaciji psihičkih funkcija), itd. Ono što je posebno važno u teoriji višestruke inteligencije jeste njen pedagoški optimizam i shvatanje da se inteligencija može mijenjati, tj. pobošljavati vježbanjem i vaspitanjem (vaspitljivost inteligencije), za razliku od većine tradicionalnih shvatanja koji su inteligenciju vidjeli kao fiksiranu sposobnost i statican entitet. Danas postoji dovoljan broj istraživanja koja govore o tome da je moguće podsticati intelektualni razvoj i poboljšati intelektualno funkcionalisanje, i to na svim nivoima kognitivnog razvoja i na svim uzrastima. Što je još važnije, upravo modeli multiple inteligencije i govore o tome da postoje mnogobrojni načini učenja i saznavanja spoljnog svijeta, od kojih su prema Gardneru najznačajniji oni koje navodimo u nastavku.

Verbalno-lingvistička inteligencija odnosi se na govorno izražavanje i govornu fluentnost, kao i sve oblike i mogućnosti tog izražavanja: poezija, humor, proza, gramatika, metafore, apstraktno rezonovanje i simboličko mišljenje, pisanje, čitanje itd. Ova vrsta inteligencije je najčešće razvijena kod pisaca, pjesnika, društveno-političkih radnika itd. Logičko-matematička i verbalno-lingvistička inteligencija i čine osnovu zapadnog naučnog mišljenja i zapadnog pogleda na svijet.

Logičko-matematička inteligencija najčešće je povezana sa onim što se naziva "naučno mišljenje" ili induktivno rezonovanje mada su i deduktivni procesi mišljenja takođe uključeni. Ova vrsta inteligencije uključuje sposobnosti da se prepoznaju paterni i da se radi sa apstraktnim simbolima (brojevima i geometrijskim oblicima) i da se uočavaju skrivene veze i odnosi između datih podataka i informacija. Ovu vrstu inteligencije obično posjeduju naučni radnici, ekonomisti, kompjuterski programeri, matematičari itd.

Vizuelno-prostorna inteligencija pretežno se odnosi na likovno izražavanje, crtanje, modeliranje, navigaciju, crtanje mapa, arhitekturu itd. Ova vrsta inteligencije je takođe važna i za igru šaha jer se tu traži dobar pregled cijelog polja i vizualizacija cijelog položaja na tabeli i mogućnost sagledavanja položaja figura iz različitih položaja i perspektiva (zamišljanja). Tu je važna sposobnost stvaranja mentalnih slika, vizuelnog pamćenja i mentalne rotacije. Ovu vrstu inteligencije obično posjeduju arhitekti, likovni umjetnici, kartografi, vajari itd.

Tjelesno-kinestezička inteligencija odnosi na sposobnost korištenja tijela za izražavanje emocija: plesovi, igre, govor tijelom (tjelesni signali), bavljenja sportom i proizvođenjem objekata. Tu je važno da naše tijelo može da proizvede i uradi mnoge stvari koje se i ne mogu naučiti na drugi način. Na primjer, samo naše tijelo zna kako se vozi bicikl, kuca na mašini itd. Ovu vrstu inteligencije posjeduju atletičari, plesači, glumci itd.

Muzičko-ritmička inteligencija uključuje kapacitete kao što su prepoznavanje i korištenje ritmičkih i zvukovnih paterna, kao i osjetljivost na zvukovne draži u okolini, ljudske glasove i muzičke instrumente. Od svih osjetljivosti koje posjeduje naš mozak izgleda da je najveća osjetljivost za ritam i muziku, što je ustanovljeno i kod tek rođenih beba. Ovu vrstu inteligencije imaju ljudi koji se bave reklamom i prodavci, profesionalni muzičari i rock grupe, kompozitori i nastavnici muzike.

Interpersonalna inteligencija odnosi se na sposobnost da se radi i živi u grupi, kao i sposobnost komunikacije (verbalne i neverbalne). Ova vrsta inteligencije takođe zahtijeva sposobnost da se prepoznaju razlike među ljudima u raspoloženju, osjećanjima, emocijama, temperamentu, motivaciji i namjerama. To je sposobnost da se "čitaju" osjećanja i namjere drugih ljudi i razumiju njihovi motivi i emocije. Dakle, osobe sa razvijenom sposobnosti interpersonalne inteligencije imaju veliku mogućnost empatije, tj. istinskog uživanja i razumijevanja drugih, njihovih želja, osjećanja itd. Ovu vrstu inteligencije obično posjeduju socijalni radnici, nastavnici, terapeuti, političari, vjerski lideri.

Intrapersonalna inteligencija odnosi se na znanja o sebi i unutrašnjim aspektima svoga JA, svojih osjećanja, ličnog izgleda i intelektualnih sposobnosti. To je sposobnost posmatranja sebe iz svih

aspekata, tj. svoga izgleda, svojih osjećanja, svojih sposobnosti, temperamenta. To je sposobnost da doživimo sebe kao cjelinu i kao jedinstvo, sposobnost da spoznamo što jesmo i šta bismo željeli biti. Ovu vrstu inteligencije posjeduju filozofi i ljudi koji su čitav svoj život i rad posvetili dobru drugih.

Ono što je bitno za teoriju multiple inteligencije je to da ona naglašava kulturološki aspekt inteligencije, tj. da je inteligencija značajno određena uslovima sredine. Inteligencija se tu određuje kao uspješno snalaženje u određenoj sredini. Ako je za opstanak neke društvene zajednice ili grupe veoma važna sposobnost prostornog snalaženja ili prostorne orientacije, onda testovi sposobnosti i treba da mijere tu sposobnost koja je od presudnog značaja za tu zajednicu, a ne da im se daju klasični testovi inteligencije koji su zasnovani na zapadnim načinima mišljenja i tumačenja svijeta, gdje dominiraju logičko-matematičke i verbalno-lingvističke sposobnosti. Takođe je važno istaći da svako od nas posjeduje svih ovih sedam vrsta inteligencije, samo što one nisu razvijene kod svakog u jednakom stepenu pa ih i ne možemo koristiti u jednakoj mjeri. Obično se događa da pojedinci imaju više razvijenu jednu ili drugu od navedenih sedam autonomnih sposobnosti, a u ostalima se manje ističu (Gardner 1983).

LISTA VJEŠTINA I POJMOVA SEDAM VRSTA SPOSOBNOSTI

VERBALNO-LINGVISTIČKA	- jezik tijela
- čitanje	- fizičke vježbe
- rječitost	- mimika
- formalni razgovori	- dovitljivost
- vođenje dnevnika ili žurnala	- sport/ igre
- kreativno pisanje	
- poetičnost	MUZIČKO-RITMIČKA
- voli rasprave	- ritmički oblici
- improvizovani govorci	- vokalni zvuci/ tonovi
- humor/ šale	- muzičko komponovanje/ kreiranje
- pripovijedanje	- sudar vibracija
	- energičnost
LOGIČKO-MATEMATIČKA	- zvukovi sredine
- apstraktни simboli/ formule	- zvuci instrumenata
- skiciranje	- pjevanje
- grafičko organizovanje	- tonovi
- brojčano redanje	- muzičke predstave
- računanje	
- dešifrovanje šifri	INTERPERSONALNA
- sposobnost povezivanja	- davanje povratne informacije
- silogizmi	- predosjećanje tuđih osjećanja
- rješavanje problema	- kooperativno učenje
- igre modela	- komunikacija "oči u oči"
	- sposobnost razumijevanja
VIZUELNO-PROSTORNA	- podjela rada
- rukovodi se slikovitim prikazivanjem riječi	- umijeće saradnje
- aktivna imaginacija	- primanje povratnih informacija
- bojene šeme	- osjećanje tuđih pobuda
- oblikovanje/ dizajniranje	- grupni projekti
- crtanje	
- bojenje	INTRAPERSONALNA
- pravljenje mapa u mislima	- metodi tihog razmišljanja
- pretvaranje	- tehnikе samospoznaje
- skulpture	- strategije razmišljanja
- slikanje	- emotivno proživljavanje

TJELESNO-KINESTEZIČKA	- postupci “znati sebe” - vježbe pažnje
- narodni/ kreativni plesovi	- sposobnost fokusiranja/koncentracije
- igrokazi	- dosljedno rezonovanje
- gestikuliranje	- kompleksno vođena figurativnost i metaforičnost
- ratobornost	- vještina usredsređivanja
- drama	

Važne poruke Gardnerove teorije višestruke inteligencije:

- Ništa nije tako nejednako i nepravdno kao jednak pristup nejednakima.
- Postoji više vrsta inteligencija i više vrsta stilova učenja (modela saznavanja).
- Bolje je postizati odlične rezultate u manjem broju oblasti saznanja, nego biti prosječan u mnogima.
- Svaka osoba ima jedinstven (individualan) profil sposobnosti i individualni stil učenja.
- Potrebno je uvažavati individualne razlike u sposobnostima i stilovima učenja.
- Svako je darovit u nečemu i može da ima dobre rezultate u nekoj oblasti sposobnosti i modela saznanja.

Gardnerova teorija o višestrukim inteligencijama daje sasvim novi pogled na sposobnosti, što ima uticaj i na vaspitno-obrazovnu praksu. Prema Gardnerovo teoriji, kao što postoji više inteligencija, tako postoji i više modela saznanja i više stilova učenja, pa prema tome i više programa (kurikuluma) i načina učenja, gdje određene sposobnosti dolaze do izražaja. Tu nije više cilj samo akademsko postignuće, već i prvenstveno razvoj čovjeka. To su dvije različite koncepcije. Prva koncepcija, koja je usmjerena na akademsko postignuće, manje vodi računa o ljudskim višestrukim sposobnostima i višestrukim modelima saznanja, tj. ne vodi dovoljno računa o fleksibilnijim i individualiziranjim programima učenja. Za razliku od toga, su pogledi na vaspitno-obrazovni rad kao usmjerenje na razvoj čovjeka kao cjelovitog, jedinstvenog i neponovljivog bića. Tu se vodi računa o specifičnosti razvoja svakog pojedinca, te zato škola kao najorganizovanija odgojna sredina mora osigurati široke i fleksibilne vaspitno-obrazovne sadržaje i program učenja kako bi svaki učenik, ili student mogao naći i raditi na programu koji je najviše u skladu sa njegovim profilom opštih i specifičnih sposobnosti. Dakle, tu se poštuju i uzimaju u obzir individualne razlike u sposobnostima i osobinama ličnosti među učenicima, kao i njihova razlika u stilovima i strategijama učenja. Tu je, umjesto spornog ustrajavanja na usvajanju jednog te istog skupa informacija za sve učenike, potrebno sačiniti programe koji će biti više u skladu sa specifičnim sposobnostima i potrebama učenika. Svako dijete i svaki učenik tu ima šansu da u procesu učenja koristi svoju jaču stranu, tj. onu vrstu inteligencije koja predstavlja njegovu jaču stranu. Prema V. Vujičiću (2013), profil naših mentalnih sposobnosti je ono po čemu se svi razlikujemo i na čemu insistira Gardnerova teorija višestruke inteligencije. U prošlosti su škole bile jednake po tome što su u njima svi učenici učili isto gradivo na isti način, te su ih po tome nastavnici i ocjenjivali na isti način. To je moglo izgledati pravično, ali u suštini nije bilo, osim za neke koji su se isticali u lingvističkim i logičkim sposobnostima. Svi ostali nisu mogli doći do izražaja jer su njihove sposobnosti bile druge usmjerene i druge konfiguracije, što nije dovoljno uvažavano. Gardnerova teorija višestruke inteligencije zagovara da svaki učenik treba da ima mogućnost da koristi svoje potencijale na taj način što će imati mogućnost da radi i uči u onoj oblasti višestrukih sposobnosti i modela saznanja gdje će imati više izgleda na uspjeh, a to je svakako njegova jača strana. Sve je ovo u najužoj vezi sa individualnim razlikama u sposobnostima i osobinama ličnosti, tj. razlikama u kognitivnim stilovima i stilovima učenja, što se mora uzimati u obzir ukoliko se želi postići optimalna individualizacija vaspitno-obrazovnog rada.

Ovdje ćemo detaljnije obrazložiti vizuelno-prostorne sposobnosti kao stilove saznanja.

Vizuelno-prostorna inteligencija podrazumijeva sposobnost za tačno opažanje oblika i forme objekata, bez obzira na njihovu poziciju u prostoru. To je takođe sposobnost mentalne manipulacije i transformacije prostornih odnosa. Vizuelno-prostorna inteligencija je primarna funkcija desne hemisfere mozga. Tu se polazi od stava da i u osnovi najviših formi apstraktnog mišljenja kao osnova postoji slika.

To se slaže sa onom poznatom Ajnštajnovom izjavom o "mišljenju u slikama". Ova vrsta inteligencije podrazumijeva sposobnost mišljenja u tri dimenzije: velika mentalna imaginacija i sposobnost prostornog rezonovanja, grafičke i artističke sposobnosti. Ovu vrstu inteligencije posjeduju: piloti, mornari, vajari, slikari, arhitekti, inžinjeri, nastavnici umjetničkih disciplina, muzičari, grafičari, koreografi.

Imajući u vidu karakteristike vizuelno-prostorne inteligencije i vizuelno-prostornog kognitivnog stila, korisne strategije i uspješni modeli učenja i razvijanja te sposobnosti bi mogli biti sljedeće:

- omogućavati i ohrabrivati učenike da biraju modele učenja koji su njima najpristupačniji, bez obaveze da slijede korake propisane u udžbeniku, ili kako im je nastavnik rekao;

- stvarati što više nastavnih situacija i situacija učenja u kojima djeca mogu da stvore vizuelne modele reprezentacije svijeta, tj. da imaju priliku da vizuelno predstavljaju apstrakcije i pojmove;

- korišćenje literature u kojoj se opisuju fantastični događaji koji se mogu predstaviti vizuelnom imaginacijom;

- izbjegavati sadržaje koji zahtijevaju rutinsko vježbanje i ponavljanje;

- izbjegavati mehaničko pamćenje;

- što rijede koristiti testove ograničenog vremena i pitanja zatvorenog tipa;

- kad je god to moguće, pribaviti slikovni i drugi očigledni materijal u obradi novih sadržaja (mentalne i video mape, grafičke organizere, razne modele, logo kocke i slike);

- posmatranje i izvođenje različitih igara i plesova i zamišljanje sebe u istoj ulozi;

- zatvorenih očiju slušati muziku i praviti od gline različite oblike (modele) predmeta.

Za likovno stvaralaštvo je od izuzetnog značaja vizuelno-prostorna sposobnost. Sadržinu te sposobnosti čine:

- vizuelna diskriminacija: vrlo oštro zapažanje detalja, finesa, nijansi; tačne predstave i impresije o nekom prizoru ili slici. Ova se sposobnost poboljšava i unapređuje sa iskustvom;

- vizuelna memorija: sposobnost zadržavanja u svijesti slika velike životnosti (veliki broj detalja) i mogućnost da se te slike ponovo koriste u mišljenju i rješavanju problema. I ova sposobnost se može unaprediti iskustvom, vježbom i svjesnom upotrebom, na primjer, spretnost ruku i visoka usklađenost ruke i oka.

Kombinacija naprijed navedene tri sposobnosti čini ono što neki nazivaju "sposobnost vizuelnog mišljenja". Osobe sa razvijenim vizuelno-prostornim sposobnostima imaju memoriju u obliku slika, a ne riječi i kroz svoje crteže iskazuju i svoj odnos sa okolinom. Ova potreba da se iskustvo prevodi u likovne, a ne u verbalne simbole, uz spretnu koordinaciju oka i ruke, može da se manifestuje u predstavljanju okoline crtežom.

Prostorna sposobnost, koja može ali i ne mora da bude u vezi sa vizuelnom, jeste mogućnost rada u tri dimenzije, tj. lakoća zamišljanja i predstavljanja trodimenzionalnog prostora i odnosa u prostoru. Djeca sa izrazitim prostornim sposobnostima pokazuju interes i sposobnost za izradu i čitanje nacrta, karata, građenje i konstruisanje itd. To su potencijalni arhitekti, projektanti, vajari itd. Događa se da ovakva djeca često imaju poteškoće u čitanju.

Pijaže (J. Piaget) smatra razvoj prostorne sposobnosti dijelom opšteg kognitivnog razvoja. U prve dvije godine dolazi do senzomotornog istraživanja i razumijevanja prostora i prostornih odnosa. To proizlazi iz sljedeća dva elementa: razumijevanje putanje predmeta i sposobnost da se nađe put u okolini.

Nakon toga, senzomotorna faza prelazi u predstavno mišljenje, gdje glavnu ulogu imaju imitacija i grupe šeme akcija koje su nekad (u ranijem dječjem iskustvu) izvođene. U ranom djetinjstvu, te su šeme statične i nisu podložne mentalnim operacijama.

Aktivna manipulacija predstavama i slikama započinje tek u fazi konkretnih operacija, a tokom adolescencije dijete postaje sposobno da shvati ideju apstraktnog prostora, primjenjujući formalne principe u koordinaciji i razumijevanju prostornih odnosa.

Dječiji kognitivni razvoj u području prostornog shvatanja započinje sa djetetovom mogućnošću da se kreće u prostoru, preko sposobnosti da stvara statične slike prostora (predstave), pa do sposobnosti kombinovanog korištenja tih slika u školskoj dobi, da bi u doba adolescencije djeca stekla sposobnost da formirane odnose koriste kao hipotetičke konstrukte.

Dakle, sve do adolescencije, razumijevanje prostora je više intuitivno i nesvjesno, jer ga dijete ne može iskazati u vidu nekog simboličkog iskustva. Tako Gardner (1983) navodi da se trogodišnjaci mogu vratiti putem koji su motorički naučili, ali ne mogu unaprijed reći šta će na tom putu sresti. Isto tako, petogodišnjaci se mogu snaći i vratiti na početni položaj u složenoj okolini, ali ne mogu opisati taj put ili nacrtati plan okoline.

Na razvoj vizuelno-prostornih sposobnosti veliki uticaj ima i kulturna sredina u kojoj dijete raste i živi. Tako, na primjer, za seosko dijete nije problem da razlikuje svaku ovcu i jagnje u većem stадu, dok za gradsko jeste. Gradsko dijete će možda bolje razumjeti neki crtani film na TV-u itd. Na primjer, kod Eskima velika razvijenost vizuelno-prostornih sposobnosti proizlazi iz važnosti koju ta sposobnost ima u orijentaciji i pronalaženju puta u okolini. Sa vrlo malo orijentira u prostoru kao što su beskrajna snježnobijela prostranstva sjevera, Eskimi su razvili tu sposobnost do krajnjih mogućnosti – jer im je to važno za pronalaženje puteva i orijentaciju u takvom prostoru. Dakle, razvijenost te sposobnosti prostornog snalaženja u tako jednoličnoj okolini je uslov njihovog opstanka.

Mnogi primjeri iz literature (Kamenov, Klark, K. Lorens, Radonjić, Heb, Himović, Kvačev, Stojaković i drugi) govore o velikoj važnosti ranog učenja i iskustva za razvoj vizuelno-prostornih sposobnosti.

U većini istraživanja su utvrđene neke posebne karakteristike ranog učenja i ranog iskustva:

- rano učenje ostavlja trajan, ponekad "neizbrisiv" pečat na razvoj osobe;
- permanentnost i irreverzibilnost (nepovratnost na niže forme reagovanja, irreverzibilnost) i nenadoknadivost efekata ranog učenja je najznačajnija njegova karakteristika;
- efekti ranog učenja nisu specifični već generalizovani;
- prema Hebu (D. Hebb), rano učenje se karakteriše neprimjetnošću i sporošću, dok je kasnije ljudsko učenje efikasno i brzo upravo zato što se služi i tekovinama tog ranog učenja;
- rano učenje je vezano i za određeni uzrast, tj. za određeni vremenski interval kada je najuspješnije i najefikasnije i kad ostavlja "najdublje tragove". Kad taj kritički ili senzitivni interval prođe, ili se sa učenjem započne ranije, onda je to učenje manje efikasno.

I vaspitno-obrazovna praksa je potvrdila da rani periodi života predstavljaju posebno povoljan period za učenje i uticanje sredine. To posebno važi kad je u pitanju i razvijanje vizuelno-prostornih sposobnosti. Tako, na primjer, svima nama se čini da i nije potrebno neko prethodno učenje niti napor da bi se opazile razlike između tako jednostavnih geometrijskih likova kao što su trougao, krug, kvadrat itd. I, zaista, nikakvo učenje i nikakav napor nisu za to potrebni, pomisliće većina nas, posebno odrasli. Međutim, utvrđeno je da je to samo zabluda nas odraslih, jer nismo svjesni da se tu služimo rezultatima dugotrajnog i napornog učenja iz ranog djetinjstva, tj. učenja iz prvih dana i prvih godina života (ranog učenja). Kako vidimo, to rano učenje je od presudnog značaja za formiranje vizuelno-prostornih sposobnosti. Dokaze za to nam nudi i medicinska praksa, gdje se navode podaci o ljudima koji su, pošto su godinama bili slijepi, po prvi put progledali u svom odrasлом dobu nakon uspješne hirurške intervencije. Takve osobe su morale postepeno da uče da opažaju i razlikuju i tako jednostavne geometrijske oblike kao što su trougao, kvadrat i slično. Ponekad je trebalo i po 14 dana vježbanja da bi se uočile razlike. Te činjenice nam govore i o tome da, ako se nešto što je trebalo naučiti u određenom periodu života (posebno u ranom djetinjstvu) propusti i ne nauči tada, onda se to kasnije teže nadoknađuje. Dosadašnja istraživanja su utvrđila mnogobrojne indikatore koji čine sadržinu vizuelno-prostornih sposobnosti.

Emocionalna inteligencija i ponašanje -

Sadržinu ove sposobnosti može da čini sve ono što je Gardner (H. Gardner) smatrao pod pojmovima poznavanja sebe i poznavanje drugih, tj. socijalno-emocionalna inteligencija. Psiholog D. Goulman je napisao i knjigu pod tim naslovom: *Emotional Intelligence* (1995), gdje analizira i objašnjava neke od najbitnijih svojstava i komponenata te vrste inteligencije kao što su: svjesnost o svojim osjećanjima i mogućnosti opažanja svojih osjećanja i svojih emocija, mogućnost upravljanja svojim raspoloženjima i mogućnost kontrole svojih emocija i opažanja svojih emocionalnih stanja.

Zapravo, mogućnost opažanja i analiziranja svojih emocionalnih stanja je prva i najvažnija komponenta emocionalne inteligencije. Iz iskustva nam je poznato da je lakše riješiti neki nesporazum sa susjedom ili kolegom na poslu ako se mirno razmisli i analiziramo uzroke nesporazuma i ljutnje. Upravo te male i svakodnevne "sitnice" mogu da nas "drže" danima i prosto parališu našu aktivnost, ako nismo u stanju da se riješimo ljutnje. Samo malo vremena je potrebno da se analiziraju ta negativna stanja i da se tako brzo riješimo tjeskobe koja nas sputava. Jedna od najvažnijih odlika visoke emocionalne inteligencije je sposobnost da se pojedinac oslobodi negativnih emocija koje najviše štete njegovom vlastitom uspjehu.

Druga bitna komponenta emocionalne inteligencije je **sposobnost kontrole sopstvenih emocija i raspoloženja**. Naravno, iz vlastitog iskustva svima nam je poznato da je to daleko lakše kazati nego uraditi, jer mi imamo zaista malo kontrole nad svojim postupcima kad smo preplavljeni emocijama, posebno ljutnjom ili srdžbom. Ono što je najvažnije u svemu ovome je to da je zaista moguće učiti i vježbati se kako da se izbjegavaju negativna raspoloženja i negativne emocije. Praksa je pokazala da je čak moguće vježbati i malu djecu u obdaništu u tom smislu. Već danas postoji priličan broj dosta dobro razrađenih programa za unapređenje i poboljšanje emocionalne inteligencije u razlicitim aspektima (prema Goleman, 1995):

- **vježbanje u opažanju i prepoznavanju svojih emocionalnih stanja (biti svjestan svojih emocija i osjećanja):**
 - samosvjesnost: vježbanje u prepoznavanju svojih jačih i slabijih strana;
 - vježbanje u postavljanju realističkih ciljeva;
 - povećanje mogućnosti za prepoznavanje i imenovanje svojih emocija i emocionalnih stanja;
 - bolje razumijevanje znakova ili nagovještaja svojih i emocionalnih stanja drugih osoba;
 - prepoznavanje razlika između emocionalnog stanja i akcija;
- b) **vježbe kontrolisanja i upravljanja emocijama:**
 - vježbanje u toleranciji na frustracije i kontroli ljutnje i srdžbe;
 - vježbanje u ispoljavanju ljutnje i srdžbe na prihvatljiv način (bez tuče i upotrebe pogrdnih riječi);
 - vježbanje u reagovanju na frustracije bez eksplozivnog reagovanja, destruktivnosti i agresivnosti;
 - vježbanje u korištenju pozitivnih osjećanja o sebi, školi i porodici;
 - vježbe u prepoznavanju i kontroli stresa itd.;
 - manje samoće i socijalne strepnje;
 - razvijanje samosvijesti, tj. u boljem poznavanju sebe i svojih sposobnosti, svojih jačih i slabijih strana;
 - vježbanje u postavljanju realističnih ciljeva;
- c) **korištenje emocija i emocionalnog reagovanja na produktivan način:**
 - vježbanje u većoj odgovornosti za svoje reagovanje i ponašanje;
 - razvijanje koncentracije i pažnje za istrajan rad na nekom zadatku;
 - manje impulsivnosti i više samokontrole;
 - povećanje skorova na testovima postignuća;
 - vježbanje u izražavanju emocija na prihvatljiv način;
- **empatisanje: sposobnost uživljavanja, razumijevanja i prepoznavanja emocionalnih stanja, stavova, vrijednosti i motivacije drugih osoba:**
 - vježbanje u uživljavanju i razumijevanju mentalnih stanja i unutrašnjeg života drugih osoba;
 - vježbanje u razvijanju sposobnosti pažnje i koncentracije tokom slušanja drugih osoba kad govore;
 - vježbanje u sposobnosti zauzimanja stajališta drugih osoba (sposobnost viđenja neke situacije očima druge osobe, tj. vidjeti to onako kako to vidi i doživljava neka druga osoba (sposobnost stavljanja sebe u položaj ili situaciju drugih osoba);
- e) **uspostavljanje dobre atmosfere u odnosima sa drugima i u grupi:**
 - vježbanje u analiziranju i razumijevanju odnosa u grupi;
 - upoznavanje sa mogućim načinima razrješavanja konflikata i neslaganja;
 - vježbanje u efikasnijem razrješavanju problema u socijalnim odnosima;
 - povećanje otvorenosti i komunikativnosti;

- traženje i sklapanje prijateljstava;
- više druženja i rada u grupi i stvaranje demokratske atmosfere;
- razvijanje pozitivnih stavova prema porodici, školi, životu;
- razumijevanje normi ponašanja (šta je prihvatljivo, a šta ne);

f) vježbe za unapređivanje komunikacije:

- spoljni vidovi ponašanja i komunikacija: kontakt očima, ekspresivni izrazi lica, glasa (tonalitet), gestikulacija itd.;
- verbalno ponašanje: davanje jasnih sugestija i obrazloženja, slušanje drugih, učešće u diskusiji za rješavanje nekog problema i razrade nekog projekta.

Već postoji dovoljan broj istraživanja u ovoj oblasti koja pokazuju da je zaista moguće poboljšati naše emocionalno reagovanje i uspješnije upravljati našim emocijama, ako se na adekvatan način sprovedu u praksi naprijed spomenuti programi i vježbe.

Dokazano je da je takvim vježbama zaista moguće vježbati sljedeće: odgovornost, otvorenost, popularnost, društvenost, bolje razumijevanje drugih; razrješavanje socijalnih i ličnih konflikata; demokratičnost, bolje poznavanje sebe, poboljšanje samokontrole; smanjenje anksioznosti i povučenosti; stvaranje bolje atmosfere u grupi; vježbanje tolerancije na frustracije; vježbanje empatije i altruizma; smanjivanje depresivnog stanja i redukcija stresa; manje delinkventnog ponašanja; bolja komunikativnost; više brige i razumijevanja za druge; bolje razumijevanje posljedica sopstvenog ponašanja; veća senzitivnost za osjećanja drugih; povećanje samopoštovanja i manje delinkventnog i antisocijalnog ponašanja, povećanje sposobnosti za učenje, svjesnosti, samokontrole itd.

Iako do sada još nije urađen jedan validniji test za mjerjenje emocionalne inteligencije (Emotional Quotient – EQ) kao što je to slučaj sa količnikom inteligencije (Intelligence Quotient – IQ), ipak za sada bar postoji veći broj urađenih nestandardizovanih testova emocionalne inteligencije koji daju dosta povoljne rezultate u različitim oblastima ljudskog rada i stvaranja, kao što su medicina, prosvjeta, kultura, sport itd.

Dakle, iz do sada navedenog može se kazati da se emocionalna inteligencija može odrediti kao sposobnost da se posmatraju i kontrolisu sopstvena emocionalna stanja, kao i sposobnost da se prepoznaemo emocionalna stanja, stavovi i motivi drugih osoba. U istraživanjima je nađeno da osobe koje imaju visoku emocionalnu inteligenciju mogu veoma jasno i brzo da identifikuju kako svoja tako i emocionalna stanja drugih osoba.

U našem radu (Stojaković, 2000) smo na sljedeći način odredili sadržinu i mogućnost vježbanja interpersonalne i intrapersonalne inteligencije.

Interpersonalna inteligencija, tj. sposobnost poznavanja drugih, dolazi do izražaja tamo gdje ljudi rade zajedno i imaju neke zajedničke ciljeve. Podsticanje i razvijanje interpersonalne inteligencije odvija se u aktivnom slušanju i saradnji sa drugim članovima u grupi. Tu su korisne vježbe uživljavanja u stanju, motive, mišljenja, vrijednosti i osjećanja drugih kako bismo ih što bolje razumjeli.

Interpersonalna inteligencija je kompleksna oblast učenja i saznanja i zato je u tijesnoj vezi sa drugim vrstama inteligencije i zahtijeva učešće funkcija i lijeve i desne hemisfere. Suština interpersonalne inteligencije jeste u uviđanju značaja saradnje i povezanosti sa drugima (“Dvije ruke uvijek urade više nego jedna” – narodna izreka).

Ova vrsta inteligencije dolazi do izražaja u situacijama gdje je potrebno učešće većeg broja osoba i gdje se traži veća saradnja, pomoć i energija svih da bi se postigao neki cilj ili završio određeni zadatak. Vježbe za razvijanje interpersonalne inteligencije pomažu pojedinцу da postane svjestan značaja svojih odnosa sa drugima i prisutnosti drugih u našem životu. Na primjer, veoma je važno da se naučimo slušati kad drugi govore. Sve gore navedeno spada u tzv. socijalnu inteligenciju, koja se uči i koja se može vježbanjem unapređivati i razvijati. Najveći broj pojedinaca je zainteresovan da razvije tu svoju sposobnost poznavanja drugih do optimalnog nivoa, jer to puno pomaže u svakodnevnoj komunikaciji i svakodnevnom uspjehu u životu. Ovo je posebno važno za mladalačke godine (posebno period adolescencije) kad su odnosi sa vršnjacima presudni za formiranje ličnog identiteta i samopouzdanja.

U oblasti interpersonalnih sposobnosti, socijalno-emocionalna inteligencija ima značajnu ulogu. Njenu sadržinu čine: razumijevanje emocionalnih stanja drugih osoba (mogućnost empatisanja),

mogućnost da se lako snalazimo u socijalnoj komunikaciji, kao i mogućnost da možemo kontrolisati vlastite emocije i emocionalna stanja. Za vježbanje i unapređivanje interpersonalnih sposobnosti moguće je izraditi programe koji bi se primjenjivali od najranijih dana (prema Stojaković, 2000):

- vježbanje u prepoznavanju, imenovanju i opisivanju vlastitih emocija i emocionalnih stanja;
- prepoznavanje, opisivanje i imenovanje uzroka naših emocija i emocionalnih stanja;
- vježbanje u toleranciji na frustracije i uspješnom kontrolisanju ljutnje i njenom ispoljavanju na prihvatljiv način;
- iznošenje pozitivnih osjećanja o sebi, školi i porodici;
- pronalaženje načina da se izbjegne usamljenost;
- vježbanje u razumijevanju emocionalnih stanja drugih (empatičko uživljavanje i razumijevanje stavova, vrijednosti i osjećanja drugih osoba);
- vježbanje u slušanju drugih;
- vježbanje sposobnosti da se analiziraju i razumiju socijalni odnosi i socijalna stanja i pojave;
- vježbanje u boljem razumijevanju i razrješavanju konflikta i konfliktnih situacija;
- vježbanje u identifikovanju, opisivanju i imenovanju emocija;
- vježbanje u izražavanju emocija i njihovom opisivanju;
- vježbanje u procjenjivanju intenziteta emocija i emocionalnih stanja; vježbanje u kontroli emocija;
- analiza elemenata neverbalne komunikacije i vježbanje u neverbalnoj komunikaciji: uspostavljanje i održavanje komunikacije očima, izrazima lica, visinom glasa, gestovima itd.;
- vježbanje u verbalnoj komunikaciji, pojašnjavanje, vježbanje u grupnoj diskusiji i slušanju drugih, pomaganje drugima itd.

Cilj ovakvih vježbanja bi se sastojao i u povećanju odgovornosti svakog pojedinca za adekvatnu socijalnu klimu i demokratske odnose u grupi, boljem razumijevanju drugih, boljoj samokontroli, boljem planiranju za razrješavanje konflikata na prihvatljiv način i postizanje povoljne grupne atmosfere. Sve navedeno bi trebalo da pomogne u smanjivanju depresivnih stanja, boljoj toleranciji za frustracije i boljoj samokontroli. Kad se sve navedeno realizuje, smanjuje se i anksioznost, agresivnost i destrukcija, povećava se sposobnost za saradnju i smanjuje se broj delinkventnih reagovanja, povećava se sposobnost za komunikaciju, a samim tim i senzitivnost za osjećanja, stavove i mišljenja drugih, povećava se samopoštovanje, socijabilnost, kao i bolje razumijevanje posljedica vlastitog ponašanja itd.

Često se kaže da je literatura najbolja labradorija za proučavanje ljudskih ideja, motiva, osjećanja i karaktera. Istovremeno, čitajući neko književno djelo, kroz njegove likove i karaktere bolje spoznajemo i sami sebe.

Čitajući neko književno djelo, stupamo u nekakve odnose sa likovima i karakterima koji su opisani. Literatura o prošlosti i prošlim događajima nam pomaže ne samo da doznamo kako se nešto dogodilo, već i kako je to uticalo na naš život, tj. sadašnjost. Zato se i kaže da savremeni život može da bude znatno ugodniji i bolji ako se koriste saznanja i mudrost prošlosti. Za podsticanje i razvijanje interpersonalne inteligencije mogu se pozvati u pomoć i druge sposobnosti, kao verbalna inteligencija (dijalog i rasprave o likovima iz literature, igranje uloga, opisivanje lika: šta osjeća i kako se osjeća učenik koji igra neku ulogu, da li mu se likovi dopadaju ili ne, zašto, itd.), vizuelno-prostorne, muzičke, tjelesne i druge sposobnosti.

Mogući prijedlog tema, zadataka i vježbanja za podsticanje i razvijanje interpersonalne inteligencije:

- eksperimentisanje u zajedničkom pričanju i pisanju priča u nastavcima (jedan učenik započne, drugi nastavi i predlaže sljedećem itd.);
 - čitanje i analiziranje priče (klasifikacija ideja po važnosti i pronalaženje najvažnije poruke i ideje u priči);
 - vježbanje dijaloga u parovima i grupi;
 - rješavanje složenih problema putem grupne diskusije i grupnog rada;
 - opisivanje svih faza grupnog rješavanja problema;

- igranje uloga (razgovor i vođenje intervjua sa nekom istaknutom i poznatom ličnosti iz prošlosti);
- vježbanje u stavljanju sebe u poziciju druge osobe u cilju boljeg razumijevanja njenih osjećanja, stavova, vrijednosti itd.;
- diskusija o važnim problemima današnjeg svijeta;
- vježbanje u parovima i grupi da se kaže "NE" ako zahtjev po našem mišljenju nije opravdan ili ga nismo u tom trenutku u mogućnosti izvršiti;
- grupni rad na nekom zajedničkom projektu (planiranje i izvođenje nekog eksperimenta);
- korištenje laboratorijskog grupnog rada, izvođenje ogleda i eksperimenata i vođenje zapisa i dnevnika o svim fazama toga rada;
- grupni rad i diskusija o vezi između kulturnih vrijednosti i običaja i klimatskih i geografskih uslova života;
- grupno kreiranje scenarija "kulturni šok" i analiza uzroka;
- učenje različitih igara koje nemaju takmičarski karakter;
- učenje da se radi i saraduje u grupi, tj. učenje da se radi sa drugima, a ne da se bude bolji od drugih;
- kooperativno učenje i pomaganje drugima.

Intrapersonalna inteligencija je sposobnost poznavanja sebe. Podsticanje i razvijanje intrapersonalne inteligencije najčešće se odvija u situacijama gdje se traži introspekcija i spoznavanje vlastitih unutrašnjih snaga i osjećanja, svojih sposobnosti, motiva, stavova i vrijednosti. To su najčešće situacije u kojima se traži odgovor na pitanje "Ko sam ja".

Vježbanje intrapersonalne inteligencije može da se odvija putem procesa mišljenja višeg reda i putem metakognitivnih procesa, gdje se kritički preispituje smisao ostvarenih postupaka i vlastitog života. Cilj svega je samopoznavanje svojih jačih i slabijih strana, svojih sposobnosti, svojih motiva, želja itd. Vlastito spoznavanje se odvija i kroz interakciju i diskusiju sa drugima (najčešće sa vršnjacima) i pokušaj traženja odgovora na pitanja kao što su: "Ko sam ja?" ili "Šta želim da postanem?" i slično. Tu se mogu tražiti i odgovori i na specifičnija pitanja, kao npr.: "Šta je najvažnija stvar u mom životu sada?" ili "Šta su moji sadašnji prioriteti, a šta su moji najvažniji ciljevi u bližoj ili daljoj budućnosti?" Dakle, intrapersonalna inteligencija je sposobnost introspekcije i sposobnost spoznavanja sebe i svojih ciljeva, sposobnosti, stavova i vrijednosti. Za razvijanje ove sposobnosti traži se pomoći i sinhrono djelovanje drugih sposobnosti, kao što su: lingvističke sposobnosti, sposobnosti rezonovanja i kritičke analize, interpersonalna inteligencija itd.

Za intrapersonalnu inteligenciju važni su sljedeći indikatori i sadržaji vježbanja: prepoznavanje vlastitih emocionalnih stanja i njihovih uzroka; tolerancija na frustracije i izražavanje ljutnje na prihvatljiv način; više pozitivnih osjećanja prema sebi, školi i porodici; preovladavanje usamljenosti i anksioznosti i povećanje samokontrole i odgovornosti; povećanje sposobnosti empatisanja, tj. razumijevanja osjećanja, mišljenja i stavova drugih; vježbanje u analizi socijalnih odnosa i povećanje sposobnosti za slušanje drugih; povećanje demokratizacije i otvorenosti u grupnoj diskusiji. Da bi se sve to moglo postići, potrebno je uvijek imati u vidu sljedeće pojmove:

- **samosvijest** – sposobnost prepoznavanja vlastitih osjećanja i razumijevanje veze između osjećanja, misli i akcije;
- **empatija** – sposobnost razumijevanja osjećanja, motivacije, stavova i mišljenja drugih osoba i razumijevanje razlika u osjećanju ljudi prema različitim stvarima i događajima;
- **komunikacija** – slobodno pričanje o osjećanjima, kao i to da se razvije sposobnost za slušanje drugih kad pričaju o svojim stavovima, mišljenjima i osjećanjima. Tu je takođe važno da se razvije sposobnost razlikovanja onog što neko kaže od onog kako se to shvata od strane drugih;
- **uviđanje** – identifikovanje paterna vlastitih emocionalnih stanja i prepoznavanje sličnih paterna kod drugih;
- **lična odgovornost** – sposobnost preuzimanja odgovornosti za posljedice vlastitog ponašanja;
- **samoprihvatanje** – tu se radi o osjećanju ponosa i viđenju sebe u pozitivnom svjetlu (pozitivna slika o sebi). Sadržinu samoprihvatanja čini i to da se ima mogućnost da se uvide i prepozna kako

vlastite slabosti tako i jače strane samog sebe (na primjer, biti sposoban i znati se našaliti na vlastiti račun).

Tehnike samoanalize i samoposmatranja pomažu učenicima da nađu odgovore na sljedeća pitanja:

“Šta je najvažnija stvar u mom životu sada?” ili

“Šta bi mogla biti najvažnija stvar u mom životu za 5, 10 ili 15, 20 godina?”

Odgovori na ovakva i slična pitanja će postepeno voditi mlade da nađu i odgovor na pitanje: “Ko sam ja?” ili “Šta sam ja?” ili “Šta jesam a šta bih želio, mogao i šta bi trebalo da budem?”

Razvijanje ove vrste sposobnosti, tj. sposobnosti poznavanja sebe je posebno teško za mlade zapadnih kultura, gdje se veća pažnja posvećuje materijalnom blagostanju, a malo se vremena ostavlja za samoanalizu (“pogled unutra” i “pogled iznutra”) i introspekciju. Kao posljedica takvog načina života formira se i strah da se jedna takva samoanaliza otpočne jer postoji strah od toga što bi se tu moglo otkriti, tj. kakvo saznanje o sebi: povoljno ili nepovoljno. Ovakvi strahovi (strahovi od vlastite samoanalize i vlastitog spoznavanja) često su nametnuti i podstaknuti i nekim psihološkim teorijama (kao, na primjer, Frojdova psihoanalitička teorija ličnosti) koje više govore o “mračnim” stranama ličnosti i traumama iz ranog djetinjstva koje su duboko zatrpane i ne smiju biti iznesene na svjetlo dana. U nastojanju da se prevaziđu takva shvatanja i da se pomogne mladima, današnja psihološka teorija i praksa je već razradila nekoliko uspješnih tehnik za spoznavanje i samoanalizu sebe. U tim tehnikama se od mlađih najčešće traži da slobodno govore o tome kako današnji način života i događaji utiču na njih same i njihov život i rad, putem pisanja izvještaja i eseja. Šta je u svemu tome pozitivno, a šta negativno i kako se boriti protiv toga? Radeći tako i kroz diskusije sa drugima i vršnjacima, mlađi će biti u mogućnosti da formiraju adekvatniji pojam o sebi ili sliku o sebi, što je važan faktor uspješnog života i rada.

Mogući prijedlog tema i zadataka za podsticanje i razvijanje intrapersonalne inteligencije:

- sastavljanje pitanja o svom životu na koja se odgovori mogu naći u literaturi i školskim sadržajima;
- analiziranje literarnih djela i njihovo povezivanje sa životom;
- pisanje autobiografskih eseja na temu: “Moj dosadašnji život” ili “Moj budući život”;
- vježbe u samoposmatranju sebe tokom rješavanja nekog problema (raspoloženje, komentari, istrajnost i slično);
- procjenjivanje i vrednovanje svojih jačih i slabijih strana u različitim predmetima: matematici, istoriji, geografiji, fizici itd.;
- vježbe zamišljanja ljudi iz prošlosti (poznatih ličnosti ili članova porodice) kako daju savjete za današnji život;
- pisanje eseja na temu: “Greške iz prošlosti koje neću ponoviti”;
- vođenje diskusije na temu: “Koja bih istorijska ličnost želio biti i zašto”;
- vježbe u analizi čuvenih istorijskih odluka;
- vođenje dnevnika sa pokušajem odgovora na pitanje: “Ko sam ja?”;
- zamišljanje sebe u različitim ulogama i karakteristikama likova o kojima se čitalo u literaturi i stavljanje sebe u njihove situacije;
- pisanje eseja na temu: “Kad bih mogao da se pretvorim u neku životinju, koja životinja bih želio da budem i zašto?”;
- sastavljanje liste kriterijuma za pronalaženje idealnih mesta za život na našoj planeti (geografski položaj, klima itd.) i pokušati to naći na geografskim kartama;
- pisanje eseja na temu: “Da li bih bio drugačiji (i na koji način), ako bih živio u nekoj drugoj sredini ili drugoj kulturi?”;
- proučavanje vlastitih tehniki samoanalize i samoposmatranja;
- identifikovanje, imenovanje i opisivanje vlastitih emocionalnih stanja i osjećanja; izražavanje i opisivanje osjećanja;
- vježbanje u uspješnom upravljanju i kontrolisanju emocija i procjenjivanju njihovog intenziteta; redukovanje anksioznosti i stresa;

- vježbanje u prepoznavanju emocionalnih stanja drugih (empatisanje), njihovih motiva, stavova i namjera; vježbanje u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i preuzimanju odgovornosti za vlastite postupke;
- unapređivanje sposobnosti socijalnog snalaženja i povećanje i unapređivanje vezanosti za porodicu i školu;
- vježbanje u prevladavanju depresivnih stanja, tuge i usamljenosti, kako bi se smanjili agresivnost, samodestruktivnost i delinkvencija;
- vježbanje u kreiranju povoljne radne atmosfere za sve u razredu: razvijanje povoljne grupne klime i saradnje, poboljšanje sposobnosti za komunikaciju, povećanje senzitivnosti za osjećanja drugih i za razumijevanje posljedica vlastitog ponašanja i ponašanja drugih;
- povećanje samopoštovanja i samopouzdanja, razvijanje sposobnosti za učenje i sposobnosti socijalne komunikacije itd.

- **KOGNITIVNI STILOVI, STILOVI UČENJA I KREATIVNOST**

Distinkcija među pojmovima sposobnosti, kognitivni stilovi i stilovi učenja

Kognitivni stilovi i stilovi učenja -

Pojam kognitivnog stila manje je poznat širem krugu čitalaca i zato je potrebno kazati i nekoliko riječi o još nekim pojmovima iz oblasti kognitivne psihologije. Ovo je potrebno i zbog toga što je, pored *inteligencije*, u najužoj vezi sa učenjem i pojmom *kognitivnih stilova i stilova učenja*. Zarevski (2002) ističe da se donedavno o ličnosti u psihologiji najčešće govorilo u oblasti psihologije kognitivnih sposobnosti i psihologije ličnosti u „užem smislu te riječi“ (ili tzv. konativnih ili afektivnih osobina). Zarevski kaže: „Naglašavanje da se radi o osobinama ličnosti u užem smislu riječi je potrebno, jer je i sklop kognitivnih sposobnosti dio ukupne strukture ličnosti. Naravno da je takva podjela vještačka, i postoji ponajprije iz didaktičkih razloga. K tome, sposobnosti i osobine ličnosti u užem smislu riječi povezane su na vrlo kompleksan interaktivni način. Međutim, sve češće se spominje i sve više dobiva na važnosti još jedna dimenzija ukupne ličnosti – *kognitivni stil*. I upravo razni kognitivni stilovi predstavljaju sponu između kognitivnog i konativnog aspekta strukture ličnosti. *Hipotetski konstrukt kognitivnog stila* odnosi se na način na koji pojedinac pojmovno organizira svoju okolinu. Taj pojam predstavlja srednji član u formuli S–O–R, koji posreduje između podražaja i odgovora. Kad ne bi bilo tog središnjeg člana, svi bi ljudi na potpuno isti način odgovarali na vanjske podražaje. Bieri (1971) ističe da je proces transformiranja informacija osnovna pretpostavka kognitivnih stilova. On smatra da pojedinac uči strategije, programe i ostale transformacijske operacije kako bi okolinske podražaje pretvorio u smislene dimenzije. Te strategije Beri naziva kognitivnim strukturama.“ Mnogi autori smatraju da je kognitivni stil kao odnos među različitim kognitivnim sposobnostima (opažanje, pamćenje, mišljenje itd.) *unutar pojedinca*. Messick (1976) definiše kognitivne stilove u pojmovima dosljednih ili konzistentnih sklopova organizacije i obrade informacija. Poznavanje kognitivnih stilova je od izuzetne važnosti za uspješnu individualizaciju procesa nastave i učenja. Savremena istraživanja u toj oblasti su ponudila vrijedne podatke o tome od kolike je važnosti poznavanje individualnih razlika u sposobnostima i osobinama ličnosti među učenicima za uspješnu i efikasnu individualizaciju procesa nastave i učenja. Takva istraživanja su uvijek aktualna i za to se ne kaže slučajno da je *uvijek u stilu govoriti o kognitivnim stilovima i stilovima učenja*.

U posljednjih nekoliko decenija, u svijetu je urađen veći broj istraživanja koja su imala za cilj da dublje i detaljnije prouče vezu između kognitivnih stilova i stilova učenja, s jedne strane, i postignuća u učenju i kreativnosti, s druge strane. Rezultati većine tih istraživanja se slažu da su kognitivni ili saznajni stilovi i intelektualne sposobnosti povezani, ali se ne mogu u potpunosti izjednačavati. Zato se za kognitivne stilove i stilove učenja najčešće i kaže da padaju na graničnu liniju između intelektualnih sposobnosti i osobina ličnosti (Shade, 1982). Neki autori smatraju da su najbitnije razlike između intelektualnih sposobnosti, s jedne strane, i kognitivnih stilova i stilova učenja, s druge strane, sljedeće:

- sposobnosti su više povezane sa nivoom uspješnosti u nekoj aktivnosti, a kognitivni stilovi i stilovi učenja se odnose više na način kako mi koristimo svoje sposobnosti;

- sposobnosti su uvijek jednopolarne, a kognitivni stilovi učenja su uvijek bipolarni, tj. postoje dva suprotna atributa iste dimenzije, ali nijedan nije bolji ili lošiji od drugog, već je to samo način koji mi preferiramo u učenju i korištenju svojih sposobnosti;

- kod sposobnosti uvijek postoji najniži i najviši nivo vrijednosti, dok kod kognitivnih stilova i stilova učenja nijedan bipolarni kraj neke dimenzije nije poželjniji ili nepoželjniji od drugog, već je to jednostavno način na koji mi preferiramo da radimo neki posao i preferirani način kako mi koristimo svoje sposobnosti. Na primjer, introvertne i ekstrovertne osobe će imati različite načine učenja, introverti preferiraju više individualno učenje i rad, dok će ekstrovertnim osobama više odgovarati rad u grupi itd.

Mnogi autori su, takođe, pokušavali da jasno definisu i razlike između kognitivnih stilova, stilova učenja i strategija učenja. Obično se smatra da su kognitivni stilovi (načini obrade informacija iz spoljnog svijeta), kao i sposobnosti, više određeni biološkim potencijalom ili neurofiziološkim faktorima, pa ih je zato teže mijenjati, dok su stilovi učenja i strategije učenja, posebno strategije učenja, određeni naučeni

postupci i preferirani načini izvođenja neke aktivnosti i koriste se tamo gdje postojeći kognitivni stil pojedinca nije adekvatan ili se ne može uspješno koristiti. Ovi nalazi su od izuzetne važnosti za obrazovnu praksu, jer to znači da svaki pojedinac može da nauči i razvije one stilove i strategije učenja koji se mogu uspješno koristiti u ovladavanju određenih vrstama poslova i sadržaja učenja, a za koje je njihov postojeći kognitivni stil nepodesan ili nije kompatibilan. Do sada su predložene mnogobrojne definicije kognitivnog stila, koje se po svojoj suštini mnogo ne razlikuju i mogu se svesti na sljedeće: kognitivni ili saznajni stil se odnosi na individualne razlike u načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rješavanja problema. Rezultati najnovijih istraživanja upućuju na to da svaki pojedinac ima svoj individualni stil učenja, opažanja i saznavanja spoljnog svijeta. To je nešto po čemu se svaki pojedinac razlikuje od drugih, te se zato i kaže da je to kao lični potpis, pečat ili otisak prsta pojedinca.

Dakle, kognitivni stilovi i stilovi učenja se odnose na strategije učenja i rješavanja problema, a to je sve, opet, isprepleteno i u tijesnoj vezi sa motivacijom, emocijama, željama, stavovima, vrijednostima, uslovima sredine itd. Pokazalo se da rezultati istraživanja u ovoj oblasti mogu veoma dobro poslužiti za efikasniju i kvalitetniju individualizaciju nastave u smislu izbora efikasnijih modela i oblika učenja, vodeći računa o sposobnostima i osobinama ličnosti svih kategorija učenika. Istraživanja u oblasti kognitivnih stilova i stilova učenja omogućuju bolje poznavanje ličnosti učenika, pa samim tim i izbor adekvatnijih strategija i metoda rada u nastavi i učenju.

Iako je ovo relativno novija oblast izučavanja u psihologiji i pedagoškoj teoriji i praksi (prvi radovi su se pojavili tek prije četiri decenije, a značajnija istraživanja tek u posljednje dvije decenije), u svijetu je toga dosta urađeno i objavljeno, posebno na engleskom govornom području. Baš zbog toga je interesantno primjetiti da se kod nas nije mnogo istraživača i teoretičara bavilo ovom problematikom.

Analizirajući najveći broj istraživanja i objavljenih radova u posljednjih 40 godina u ovoj oblasti, može se zapaziti da se termini ili pojmovi "kognitivni stil", "saznajni stil" i "stilovi učenja" najčešće koriste kao sinonimi. Ovo se posebno odnosi na pojam "saznajni stil", koji se podjednako koristi da zamijeni druga dva termina, što ćemo i mi često činiti zbog ekonomičnosti. Sada ćemo pokušati da napravimo i povučemo manje razlike između pojmova "kognitivni stilovi" i "stilovi učenja".

Ako prihvativimo naprijed navedenu odrednicu kognitivnog stila (da su to individualne razlike među pojedincima u načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rješavanja problema ili, kraće rečeno, individualni način kognitivne obrade informacija) onda bi za stilove učenja važilo to isto, samo što je potrebno naglasiti da su to individualne razlike među učenicima koje utiču na postignuće u školskom učenju i u sebe, pored kognitivne komponente, uključuju još i fiziološke i afektivne aspekte procesa učenja.

Važno je, takođe, istaći da su oba pojma ("kognitivni stilovi" i "stilovi učenja") nastala kao rezultat nastojanja da se bolje objasni i razumije proces obrade informacija i proces školskog učenja. Jedino što je termin "stilovi učenja" nastao nešto kasnije i uključuje u sebe mnoge karakteristike ranijih istraživanja kognitivnih stilova – proširivši im značenje i sadržaj sa fiziološkim i afektivnim komponentama procesa učenja. Zato se često i kaže da su kognitivni stilovi i stilovi učenja samo dva lica iste pojave. To su, u stvari, unutrašnji odgovori pojedinca na spoljni svijet i sredinu u kojoj žive. Iz ovog što je do sada navedeno može se zaključiti da su stilovi učenja širi pojam od kognitivnog stila, jer u sebe uključuju ne samo kognitivne već i emocionalne i fiziološke aspekte učenja i rješavanja problema.

U ovom radu ćemo naizmjenično koristiti pojmove *kognitivni stilovi* i *stilovi učenja* u zavisnosti od toga kako se ti pojmovi koriste u istraživanjima koja se ovdje detaljnije razmatraju. Pojam *kognitivni stil* ili *kognitivni stilovi* koristićemo najčešće ili samo onda kad se govori o kognitivnoj obradi informacija uopšte, ili ako je to dominantan pojam u nekom teorijskom radu ili istraživanju, dok ćemo pojam *stilovi učenja* najčešće koristiti kad govorimo o razlikama među učenicima u učenju – koje u sebe uključuju ne samo kognitivne, već i afektivne i fiziološke komponente procesa učenja.

Osim toga, za kognitivne stilove se kaže da su teže podložni promjenama, jer se vjeruje da predstavljaju nešto što je već "ugrađeno" i više određeno genetičkom osnovom pojedinca, dok se stilovi učenja većim dijelom stiču i mogu se modifikovati (adaptibilniji su) do određenog stepena i koristiti tamo i u onim situacijama učenja i rješavanja problema gdje kognitivni stil pojedinca ne odgovara ili je neadekvatan.

Ali, u ovom radu će biti dosta riječi ne samo o kognitivnim stilovima i stilovima učenja, već i o strategijama učenja, nastavnim stilovima, razrednoj klimi, sposobnostima itd. Pokušaćemo da napravimo i detaljniju distinkciju među pojmovima: kognitivni stilovi, stilovi učenja, nastjni stilovi, sposobnosti itd. U tom smislu već smo govorili o nekim razlikama između kognitivnih stilova i stilova učenja koji su karakteristični i za nastavnike i za učenike. Kad je riječ o nastavnim stilovima ili stilovima nastavnog rada, onda se i tu dosta uradilo i obavljena su mnogobrojna istraživanja u toj oblasti. Nama je poznato da su u pedagoško-psihološkoj teoriji i praksi objektivno utvrđeni principi, metode, oblici, sredstva i sadržaji nastavnog rada, kojima se koriste svi nastavnici. Ali, svemu tome u svom praktičnom radu oni daju svoje lično obilježje, svoj lični pečat, po čemu se i razlikuju jedan od drugog. Zato se u skoro svim pedagoškim i psihološkim rječnicima koji govore o ovoj problematici i kaže da zahvaljujući svom dobrom stilu rada neki nastavnici mogu da postižu natprosječne rezultate u vaspitno-obrazovnoj praksi. Kako se ovo naročito odnosi na korištenje pojedinih nastavnih metoda, nekad se pogrešno govorilo da svaki nastavnik ima svoj metod (npr. "Ima dobar metod rada"). "Tu se u stvari radi o različitim stilovima rada pojedinih nastavnika. Jer, stil se ne odnosi samo na veština i sposobnost korištenja nastavnih metoda, već se to odnosi i na celokupnu individualnu pedagošku praksu nastavnika. U njegovom stilu rada izražava se njegova samostalnost, inicijativa i stvaralaštvo. Stil rada nekog nastavnika zavisi od niza činilaca kao što su: opšta kultura, stručno i pedagoško-psihološko znanje, ljubav prema nastavničkom pozivu, iskustvu, umješnosti, snalažljivosti i drugih individualnih osobina. U procesu vaspitno-obrazovnog rada nastavni stil se mijenja, razvija i usavršava, ali može i da stagnira" (Pedagoški rečnik II). Iz većine teorijskih i istraživačkih radova koji su nam bili dostupni može se vidjeti da je dosta teško klasifikovati stilove učenja. Neki od njih zaista puno liče na sposobnosti (posebno oni kognitivni), drugi, opet, na osobine ličnosti, a treći više podsjećaju na strategije i faktore učenja.

Međutim, važno je imati na umu da su učenici aktivni činioци u procesu učenja i da postoji obostrana interakcija između učenika i sredine u kojoj učenik živi i radi. Zato, ni stilovi učenja ne mogu biti posmatrani odvojeno od sredine (sredinskih ili vanjskih faktora) i same ličnosti učenika (unutrašnjih faktora – sposobnosti, motivi, stavovi, vrijednosti, navike i slično).

Sve češće se može čuti i stav da istraživanja u oblasti kognitivnih stilova i stilova učenja treba da objedine istraživanja u toj oblasti i oblasti sposobnosti i osobina ličnosti.

Takođe, jedan od razloga zašto se još nedovoljno primjenjuju rezultati istraživanja iz oblasti stilova učenja za unapređenje procesa nastave je i taj što istraživanja kognitivnih stilova i stilova učenja traju tek nekoliko decenija.

To je zaista kratak period da bi ta istraživanja našla svoju široku primjenu u nastavnoj praksi, ako se to poredi sa dugim interesovanjem ljudi za procese pamćenja, motivacije i inteligenciju, što se mjeri hiljadama godina – kako to stoji u pisanim filozofskim izvorima antičkog doba.

Dakle, istraživanja u oblasti kognitivnih stilova i stilova učenja su relativno nova i tek predstoji stvaranje šire teorijske osnove u tom pogledu. Dosadašnja iskustva u ovoj oblasti su bila više usmjerena na specifične faktore učenja i na konstruisanje mjernih instrumenata i inventara, a manje na stvaranje sveobuhvatnije teorije o kognitivnim stilovima i stilovima učenja. Sigurno je da će novija istraživanja doći do novih podataka, ali i do novih nepoznanica u toj oblasti. Jedna šira teorijska osnova o kognitivnim stilovima i stilovima učenja ne samo da bi obuhvatila sve specifične faktore i hipoteze u toj oblasti, već bi dovela i do jasnije distinkcije u odnosu na druge manje ili više različite psihološke pojmove. Ali, za sve to trebaće i mnogo vremena i mnogo rada. Uostalom, nešto slično se dešavalo i sa psihologijom kao naukom – što i jeste dijalektički put razvoja neke teorije ili naučne discipline. Pošto je riječ o psihologiji, uzimamo ovaj primjer:

Početkom dvadesetog vijeka psihologijom je dominirao tzv. pokret strukturalizma i elementarizma, gdje se vjerovalo da se naši psihički procesi (percepcije, predstave i slično) i predstave o svijetu mogu razložiti na jednostavnije dijelove. Znamo da je takvo shvatanje imalo svoje korijene još u starogrčkoj filozofiji, a posebno u Demokritovoj filozofiji. Kasnije će geštalt psiholozи dokazivati da cjelina, ipak, nije prost zbir njenih dijelova, već nešto više od toga.

- **Lokalizacija psihičkih funkcija i kognitivni stilovi i kreativnost -**

Istraživanja funkcija lijeve i desne hemisfere mozga danas su brojnija nego ikad ranije. Mozak je praktično "neiscrpan rezervoar ljudskih sposobnosti" i do sada se koristi samo otprilike 10% tih mogućnosti. To je i zbog toga što je istraživanjima utvrđeno da što se više koriste funkcije mozga time se i njegov kapacitet sve više uvećava u smislu psihičkih funkcija: pamćenja, mišljenja, učenja i rješavanja problema.

Istraživanja fiziologa u ovoj oblasti su otkrila značaj ranog učenja i iskustva za stimulisanje i razvitak psihičkih funkcija i njihovu lokalizaciju u lijevoj i desnoj hemisferi mozga. Tako su utvrđeni i određeni povoljni kritički ili senzitivni intervali učenja i razvoja, tj. kada je naš nervni sistem najspasobniji i najelastičniji da primi ili usvoji određeno iskustvo.

Ukoliko se o tome ne vodi računa onda će proces učenja biti otežan ili se neće odigrati nikako.

Istraživanja Epstajna (Herman Epstein) pokazuju da se posebno nagao i buran razvoj mozga dešava u intervalima između 2. i 4, 6. i 8, 10. i 12, i 14. i 16. godine života.

Nakon svakog od tih perioda intenzivnog razvoja mozga i njegovih struktura slijedi i dvogodišnje "mirovanje" ili platoi razvoja kad se moždane strukture stabilizuju.

I ove činjenice upućuju na to da postoje periodi i vrijeme (kritički ili senzitivni intervali učenja) kad je određeno učenje efikasnije i kvalitetnije u odnosu na periode kada je ono teže i sporije. Ali, sve zavisi i od toga koja hemisfera mozga je u pitanju. U tom smislu Epstajn je čak predložio i sljedeću hipotezu: lijeva hemisfera mozga i njene funkcije omogućuju efikasnije učenje tokom svojih burnijih i intenzivnijih perioda razvoja, a da se veći efekti u učenju u desnoj hemisferi postižu u vrijeme platoa ili "mirovanja" razvoja moždanih struktura.

U ovim istraživanjima je takođe nađeno da djevojčice ranije dosegnu puniji razvoj lijeve hemisfere gdje su lokalizovane funkcije govora i govornog izražavanja, ali zato imaju nešto usporeniji razvoj funkcija desne hemisfere (vizuelno-prostorne sposobnosti i simultana obrada informacija) u odnosu na dječake.

Takođe je nađeno da se najbrži i najburniji period razvoja moždanih struktura i funkcija kod djevojčica odigrava između 12. i 14. godine, a kod dječaka između 14. i 16. godine života.

Sigurno je da ako želimo nastavu i proces učenja učiniti kvalitetnijim onda se mora voditi računa o naprijed nađenim razlikama među učenicima. Programi i tempo rada i napredovanja ne mogu biti jednaki za sve učenike. To najbolje izražava i sljedeća tvrdnja nastala tokom mnogobrojnih istraživanja u ovoj oblasti: "Ništa nije tako nejednako i nepravedno kao jednak pristup nejednakima".

Dakle, istraživanja u oblasti centralnog nervnog sistema i lokalizacije psihičkih funkcija u lijevoj i desnoj hemisferi mozga znatno doprinose unapređivanju saznanja o kognitivnim stilovima i stilovima učenja, što se pokušava iskoristiti i za poboljšanja efikasnosti procesa školskog učenja u cjelini.

Već smo istakli da postoje i neke manje razlike između termina *kognitivni stilovi* i *stilovi učenja*. Za kognitivni stil se najčešće kaže da su to individualne razlike među pojedincima u načinima opažanja, pamćenja, mišljenja i rješavanja problema. To je individualni pogled na svijet, stil učenja i način života. To je nešto po čemu se svaki pojedinac razlikuje od drugog i zato se za kognitivni stil često kaže da je to kao lični potpis, pečat ili otisak prsta pojedinca.

Za stilove učenja bi se moglo kazati to isto, samo što su to individualne razlike među učenicima (u nivou razvijenosti sposobnosti i osobina ličnosti – motivacije, načina učenja, interesa, navika) koje utiču na postignuće u školskom učenju. Iz tih razloga se često govori da su kognitivni stilovi i stilovi učenja samo dva aspekta iste pojave. Tu su, u stvari, unutrašnji odgovori pojedinca na spoljni svijet i sredinu koja ga okružuje i u kojoj živi. Za učenika, ta sredina su škola, porodica, vršnjaci.

Imajući u vidu novije rezultate istraživanja u oblasti funkcionisanja lijeve i desne hemisfere mozga i centralnog nervnog sistema u cjelini, nastoje se iznaći i nove klasifikacije kognitivnih stilova i stilova učenja. Tu se uvijek ima u vidu dominantnije oslanjanje pojedinaca na funkcije jedne ili druge hemisfere.

Pokušaji da se da što veća sloboda učeniku i njegovoj participaciji u učenju i sticanju znanja doveli su i do toga da se traga za onim kognitivnim stilovima i stilovima učenja koji bi mogli dovesti do

povoljnijeg uticaja na razvoj sposobnosti i osobina ličnosti učenika. Ovo se posebno odnosi na sposobnosti za učenje, sticanje efikasnih tehnika i metoda rada, motivaciju i slično. Ta istraživanja pokazuju da je za kreativno ponašanje veoma važno da se postigne određena opuštenost, tj. da se na neko vrijeme odgode analitički procesi i kontrola funkcija svijesti. Ranija shvatanja funkcionisanja mozga pretpostavljala su da je kod većine ljudi dominantna lijeva hemisfera (LH). Međutim, novija istraživanja su pokazala da svaka hemisfera ima dominantnu ulogu u različitim funkcijama. Funkcije koje kontroliše i u kojima je dominantna desna hemisfera (DH) jesu: muzičke sposobnosti, crtanje geometrijskih oblika i figura, vizuelno i prostorno rezonovanje, vizuelna memorija, osjećaj za cjelovitost situacije itd.

Među moždanim hemisferama, takođe, postoje razlike u načinima obrade informacija. Tako, na primjer, u LH se podaci obrađuju tako da se oni analiziraju u logičkom slijedu, dok desna hemisfera (DH) vrši obradu novih informacija na sintetički način i simultano.

Dakle, u lijevoj hemisferi se više obrađuju podaci koji su važni za misao i akciju – putem neprekidnog toka unutrašnjeg govora (govora u sebi), što je veoma bitno za analitičke procese. U desnoj hemisferi, međutim, procesi obrade informacija se baziraju na procesima obrade podataka u obliku slika i vizuelnih predstava koje su pohranjene i “uskladištene” u vizuelnoj memoriji. Ova dva različita sistema obrade podataka ili informacija, verbalno-sekvencijalni i predstavno-prostorni odvijaju se paralelno i oba su podjednako važna za optimalno kognitivno funkcionisanje. Prema dosadašnjim ispitivanjima i saznanjima izgleda da simultana obrada informacija i predstavno-prostorni sistemi (DH) imaju značajnu ulogu u kreativnim procesima u odnosu na funkcije koje su lokalizovane u lijevoj hemisferi. Neki istraživači u ovoj oblasti su skloni da to pripisu i tome što predstave i slike koje su pohranjene ili “uskladištene” u vizuelnoj memoriji (DH) imaju veliku životnost, a istovremeno su mnogo više nego verbalni materijal (koji se uvjek podvrgava kritičkoj analizi i “cenzuri” svijesti) podložne uticaju podsvjesnih procesa i emocija, pa i unutrašnjeg života u cjelini. Samo na taj način se mogu tumačiti nemjerne ili slučajne kombinacije, simboličnosti, koincidencija, originalnost itd. Takođe je u istim istraživanjima uočeno i određeno povećanje funkcija vizuelne spoznaje: ideje i akcije često se prvo javljaju kao slike, pa tek kasnije razrađuju u verbalno saznanje.

Dakle, na osnovu rezultata dosadašnjih istraživanja, moglo bi se zaključiti da je lijeva hemisfera specijalizovana za logičku i sukcesivnu (ili sekvencijalnu) obradu informacija i da se prije svega bavi verbalnim, analitičkim i apstraktним materijalom.

Za DH može se više kazati da obrađuje podatke ili informacije nelinearno, simultano i cjelovito, istovremeno se baveći različitim vrstama informacija. Zato je ona (DH) izgleda više “specijalizovana” za neverbalni (slikovni), prostorni, emocionalni i estetski materijal. I zato se prema nekim istraživanjima (Torrance i Maured, 1978) i smatra da je DH i procesi koji se u njoj dešavaju od presudne važnosti za stvaralaštvo i kreativnost. Kao ilustracija za to se često u literaturi navodi primjer Alberta Ajnštajna, koji je u analizi vlastitog kreativnog procesa uočio značajnu ulogu vizuelne obrade podataka: “Izgleda da riječi nemaju nikakvu ulogu u mehanizmu moga mišljenja. Jedinice koje mi služe kao elementi mišljenja jesu više ili manje jasne slike” (prema Gardneru, 1983). Ova saznanja o važnosti DH za kreativne procese dovela su i do velikog oduševljenja za sve metode koje mogu pokrenuti i održati svježinu funkcionisanja DH u cilju što boljeg iskorištavanja kreativnih potencijala ličnosti.

Međutim, podaci iz neurofiziologije, kao i iskazi stvaralača pokazuju da je za pravi kreativni akt neophodna aktivnost obiju hemisfera. “Ono što sprečava kreativni doprinos je dominacija LH u mišljenju većine odraslih ljudi. U toku razvoja mišljenja djeca se prerano počinju služiti isključivo logičkom analizom jednog po jednog elementa, a zanemaruju i potpuno se odvukavaju od upotrebe i osluškivanja informacija koje su intuitivne i cjelovite (slikovite), ali verbalno nerazrađene i nerazjašnjene, pa zbog toga i nejasne” (M. Čudina-Obradović, 1990, str. 55). Na osnovu dosadašnjih istraživanja o dominantnim funkcijama LH i DH, Torens (Torrance) je predložio da odgovarajuće funkcije desne hemisfere, koje su važne za kreativne procese mogu biti aktivirane i održane sljedećim stilom učenja: davati učenicima otvorene i nedefinisane (nezavršene) situacije, eksperimentisati i improvizovati od materijala koji je pri ruci, obrađivati materijal cjelovito, dati šansu učenicima da do ideja dolaze intuitivnim putem, a ne samo analitički, kako se to radi u tradicionalnoj nastavi itd.

Dakle, rezultati savremenih istraživanja CNS-a govore da postoje dvije dominantne strategije obrade informacija: sekvencijalno-analitička i simultano-holistička. To su dvije različite mentalne organizacije koje djeluju na naše stlove opažanja i učenja i o čemu treba voditi računa. Ova dva različita načina spoznaje svijeta i dva različita stila učenja imala su, može se reći, presudan uticaj i na neke filozofske pravce, religije, kulture i psihološke teorije.

Zapadne i istočne filozofije i kulture su najbolji primjer ovih razlika. Zapadna misao je više sekvencijalna, temporalna i analitička – dok je istočna više intuitivna, simultana i holistička. Sekvencijalnost kao uzročno-posljedična veza je više naglašena u evro-američkoj ideaciji, dok je traženje smisla i usklađenosti (sinhronosti) u nepovezanim i udaljenim pojavama i događajima više karakteristika dalekoistočnog, tj. azijskog gledanja na svijet. Zapadni jezici su konstruisani od besmislenih elemenata (slova alfabet), dok su istočni jezici tradicionalno sastavljeni od slikovnih prezentacija, gdje je naglašena prostorno-vizuelna orijentacija u lingvističkom sistemu.

Novija istraživanja pokazuju da osobe koje su darovite u govornom izražavanju i analitičkom suđenju imaju veći protok krvi u lijevoj hemisferi, gdje su te funkcije i lokalizovane. Osobe koje imaju razvijene vizuelno-prostorne sposobnosti i imaginaciju, imaju jači dotok krvi u desnoj hemisferi, gdje su te sposobnosti i lokalizovane.

“Povrede mozga kod ljudi i njihova liječenja dali su neke činjenice koje se ne dovode u pitanje. Tako, na primjer, povreda bilo koje hemisfere ljudskog mozga, po mišljenju nekih autora, dovodi do nemogućnosti stvaralaštva u muzici i drugim umjetnostima, dok se centar govora gubi kod velike većine desnorukih ako je povrijeđena lijeva hemisfera (Blakeslee, 1982). Istraživanja drugih autora razlikuju se od ovih. O tome ćemo docnije više govoriti. S druge strane, obje hemisfere ljudskog mozga angažovane su u procesu rezonovanja i ljudskog mišljenja, mada svaka iz svoje perspektive i svoga domena aktivnosti. Mišljenje i logika normalnih ljudi proizlazi iz specijalizovanih procesa obiju hemisfera. Kod normalnih ljudi obje hemisfere su u procesu mišljenja simultano aktivne, dok je kod drugih samo jedna u stanju da bude u službi senzornog svijeta.

Djeca koja brže uče na jedan način ne znači automatski da su superiornija od druge djece koja se koriste drugim načinima, kao što ni bolje učenje jednim ili drugim metodom ne daje automatski apsolutnu prednost bilo kome od upotrijebljenih metoda. Upoznavanje razlika ne bi trebalo da izaziva inferiornost ili superiornost kod pojedinaca. To bi samo trebalo da znači potrebu prilagođavanja pedagoške djelatnosti kognitivnim karakteristikama i stilu učenja učenika, i tim omogućavanje da ono što uče za njih ima puniji smisao, da kvalitetnije savladaju gradivo i svestranije razviju svoje potencijalne mogućnosti. Osim toga, to bi trebalo da znači da ljudski organ mišljenja ne treba dijeliti mehanički na lijevu i desnu hemisferu, dijeliti prema tome učenike, insistirati na razvijanju onoga što proizlazi iz jedne hemisfere, već da se maksimalno angažuju kod svih učenika obje hemisfere, razvijaju ih u interakciji i integralno. Ovdje se mora imati u vidu činjenica da su obje hemisfere istinska baza kreativnosti, intuicije i logičkog mišljenja; da u procesu saznanja mozak funkcioniše integralno, a ne parcijalno” (Mandić, 1995, str. 117).

Jerry Levy (1985) se bavila vjerovatno najduže pitanjem u kakvom odnosu stoje i kako funkcionišu dvije hemisfere ljudskog mozga. Pošto je po struci biopsiholog, imala je kvalifikacije i mogućnosti da dođe do pouzdanijih dokaza o funkciji ljudskog mozga prije nego drugi autori koje smo ranije spomenuli. Njeni osnovni zaključci su sljedeći:

- pacijenti koji su imali povrijeđenu desnu hemisferu mozga imali su više teškoće u logičkom mišljenju nego oni kod kojih je bila povrijeđena lijeva hemisfera;
- kad se prekine veza između desne i lijeve hemisfere ljudskog mozga operativnim putem, obje i dalje funkcionišu, ali njihova funkcija nije savršena;
- razlike postoje u doprinosu desne i lijeve hemisfere u procesu kognitivnih aktivnosti. Taj doprinos je kod različitih ljudi različit i to pokazuje da se razlike ne mogu osporiti, ali se o njihovom funkcionisanju može raspravljati;
- pošto svaka hemisfera daje svoj doprinos svim kognitivnim aktivnostima, nije moguće “vježbati” jednu hemisferu nezavisno od obrazovanja druge za normalno ljudsko biće;
- postoje dokazi iz kojih se može zaključiti da kod ljudi kod kojih je u kognitivnim aktivnostima više aktivna lijeva hemisfera, verbalni faktor više dolazi do izražaja, dok kod povećane

aktivnosti desne hemisfere više dolaze do izražaja specifični faktori. Dakle, obje moždane hemisfere djeluju integralno i tako daju najbolje rezultate kognitivnim aktivnostima;

- ne postoje pouzdani dokazi iz kojih bi slijedio zaključak da kreativnost i intuicija pripadaju isključivo desnoj hemisferi ljudskog mozga. Istraživanja su pokazala da se kreativnost nastavlja i onda kad je povrijedena desna hemisfera.

Već smo istakli da su istraživanja pokazala da su sekvencijalno-analitičke funkcije jača strana lijeve hemisfere, dok su prostorno-holističke i sintetičke funkcije više karakteristika desne hemisfere (Gazzaniga, 1992; West, 1991). Ipak, najveći broj istraživača u toj oblasti se slaže da je za uspješno učenje i kreativan rad potrebna integracija funkcija obiju hemisfera. Svi mi koristimo obje hemisfere, samo ne istim kapacitetom i jednakom lakoćom. Štaviše, izgleda da veoma daroviti i kreativni pojedinci pokazuju snažnu integraciju funkcija obiju hemisfera, mada i kod njih se uočava favorizovanje jedne hemisfere i njenih funkcija na račun druge.

Izgleda da su ove dvije različite organizacije centralnog nervnog sistema urođene, o čemu bi trebalo voditi računa prilikom odabiranja i korištenja pojedinih vaspitno-obrazovnih postupaka i metoda rada. Torens (Torrance) je u svojim istraživanjima došao do zaključka da se i kod djece i kod odraslih može primijetiti pretežna upotreba jednog od tri sljedeća stila učenja i rješavanja problema:

I – **lijeva hemisfera** (LH) stil: dominantno služenje lijevom hemisferom očituje se kao učenje i mišljenje gdje se prefirira korištenje govornog ili verbalnog izražavanja;

II – **integrисани stilovi učenja**: fleksibilno i integrisano korištenje obiju hemisfera i na njihovim funkcijama zasnovanim stilovima učenja, mišljenja i rješavanja problema;

III – **desna hemisfera** (DH) stil ili favorizovana upotreba i korištenje funkcija DH, što se očituje u navikama učenja i mišljenja tako što se situacija sagledava holistički, intuitivno i simultano.

Ovo Torenovo istraživanje je pokazalo da pojedinci sa dominantnim funkcijama LH (LH-stil) pokazuju slabije rezultate u kreativnom mišljenju i kreativnim procesima, dok pojedinci sa dominantnim funkcijama u desnoj hemisferi (DH-stil) značajno bolje uspijevaju u rješavanju problema sa karakteristikama kreativnog ponašanja.

Do sada su pronađena dva načina kako se može stimulisati rad DH i njenih funkcija. Jedan je da se odstrane ili smanje procesi stalne verbalne obrade svih sadržaja i događaja (unutrašnji verbalni monolog koji prati svijest). To se može postići pomoću relaksacije, meditacije, hipnoze, maštanja ili senzorne deprivacije, čiji je rezultat da se u fokusu svijesti javi tzv. mišljenje u slikama.

Drugi oblik razvijanja kreativnog ponašanja i kreativnog mišljenja jeste neposredno stimulisanje desne hemisfere pomoću likovne umjetnosti, muzike i pomoću istraživačkih metoda učenja kao što su učenje putem otkrića i drugi heuristički modeli, o čemu smo govorili detaljnije u radu *Razvijanje sposobnosti za učenje* (Stojaković, 1986).

Takođe je važno naglasiti da pojam "aktiviranje DH" ovdje upotrebljavamo još uvijek samo kao metaforu ili hipotetski konstrukt, jer još nije potpuno jasno kako se to može najuspješnije raditi.

Osim toga, neka istraživanja su pokazala da pojedine dominantne funkcije lijeve i desne hemisfere, koje su kao takve utvrđene kod većine ljudi, kod nekih osoba stope u obrnutom odnosu. Još nemamo dovoljno naučnih činjenica da bi se moglo objasniti zašto se neke osobe ili pojedinci razvijaju različito od većine. Dakle, prethodno navedena tabela o dominantnim funkcijama lijeve i desne hemisfere važi za većinu ljudi, ali ne i za sve. Isto tako, istraživanja su pokazala da je za proces lokalizacije funkcija presudno prvih nekoliko godina života. Nađeno je i to da djeca otprilike do svoje sedme godine života izgleda imaju više integralnu (a ne podijeljenu po hemisferama) organizaciju funkcija. To je i zbog toga što u prvim godinama života hemisfere imaju sličnu strukturu i još su dovoljno fleksibilne i plastične da mogu preuzeti funkcije jedna od druge u potpunosti ako dođe do takve potrebe (povrede jedne od hemisfera i slično). To se dešava i sa lokalizacijom funkcija govora, koje se vezuju za jednu (lijevu) hemisferu na određenom uzrastu. Na, primjer, ako dijete kalendarskog uzrasta od tri godine pretrpi značajnija oštećenja lijeve hemisfere (padovi, povrede u igri ili automobilskoj nesreći), onda desna hemisfera može u izvjesnom smislu da preuzme tu funkciju učenja govora i verbalnog izražavanja. Međutim, ako se to isto dogodi starijoj osobi ili djetetu starijem od sedam godina, onda će se posljedice u učenju govora i verbalnom izražavanju primjećivati cijeli život. Isto tako, istraživanja su pokazala da

djeca sa poteškoćama u učenju (ne mogu da prate redovni nastavni program svog uzrasta) najčešće imaju poteškoće u čitanju zato što se još kod njih nije dobro zasnovala lokalizacija funkcija po hemisferama. To znači da taj proces kod njih nije završen i nekompletan je. Ovo se najčešće dešava iznad sedme godine starosti. Na primjer, ako funkcije govora i verbalnog izražavanja još nisu lokalizovane i vezane za jednu od hemisfera do desete godine (dijete sa tzv. usporenom lokalizacijom psihičkih funkcija), takvo dijete će imati poteškoće u čitanju i verbalnom izražavanju. Na toj osnovi može se objašnjavati i specijalizacija lijeve i desne ruke za pojedine funkcije. Na primjer, preovlađujuće korištenje jedne ruke u pisanju (obično desne kod većine osoba) jeste rezultat upravo te specijalizacije ili dominacije jedne od hemisfera. Ako je ta specijalizacija funkcija lijeve i desne ruke iz nekih razloga odložena ili nije završena na vrijeme, djeca će imati poteškoće i konfuzije u tome koju ruku će da koriste za pisanje ili da se odluče sa koje strane (lijeve ili desne) lista će početi pisati. Vjeruje se da konfuzije i poteškoće ove vrste uzrokuju i probleme i teškoće u čitanju i pisanju.

Osobe koje imaju smisla za cjelinu i vizuelno-prostorno rezonovanje (DH) u poređenju sa osobama kod kojih dominira sekvenčalno-analitički stil (LH) postižu jako dobre rezultate u rješavanju problema labyrintha, zagonetki, zadacima sa dupliranim blok dizajnom, vizuelnom transformacijom, mentalnom rotacijom, predviđanjem koliko treba puta presaviti papir da bi se dobio određen broj proreza kad se odsiječe ugao i slično.

Blok dizajn (suptest na WISC za djecu) jedan je od najsnažnijih indikatora prostorno-vizuelnog i simultanog stila učenja. Ravenove progresivne matrice su takođe pogodne za ispitivanje istih sposobnosti. Takođe, i testovi mentalne rotacije su korišteni u nekoliko studija da bi se identifikovala djeca sa izrazitim prostorno-vizuelnim i matematičkim talentom. Djeca i učenici, kao i odrasle osobe sa razvijenim ovim sposobnostima imaju holistički pristup učenju koji se odigrava na principu "sve ili ništa". Zato oni češće i doživljavaju "aha-efekat" (iznenadno uviđanje ili nalaženje rješenja nekog problema). Naročito im odgovaraju one forme učenja koje angažuju više kognitivne procese, intuiciju i eksperimentisanje (rješavanje problema uvidanjem, učenje putem otkrića i drugi heuristički postupci). Mnoge takve osobe imaju gotovo fotografsko pamćenje i njima ne odgovara učenje korak po korak. Suprotno tome, sekvenčalno-analitički stil učenja se koristi više tamo gdje učenici imaju poteškoća u shvatanju i usvajanju određenih pojmova.

Osobe sa prostorno-vizuelnim sposobnostima i simultanim stilom učenja (DH) mogu da kreiraju vizuelne modele realnosti sa više dimenzija i to su tzv. multidimenzionalni modeli realnosti. Ako su osobe sa takvim stilom učenja još i introverti, onda će oni nastojati da svaku operaciju najprije izvedu u mislima (mentalno) pa tek onda će se usuditi da to i pokažu. Isto tako, kod djece sa dominantnim funkcijama desne hemisfere (prostorno-vizuelna i simultana obrada informacija) prije i lakše će naučiti, na primjer, tablicu množenja kao sistem povezanih informacija, nego ako se uči svaki pojedinačni slučaj i izolovano od ostalih (mehanički).

Zato, ako se oni primoravaju da to uče izolovano i mehanički, kako se to i najčešće radi, onda to znanje neće biti trajno, a i djeca će osjećati dosadu, ali i gubiti interes za predmet.

Intuitivni saznajni stil i kreativnost -

Intuitivni saznajni stil sadrži u svojoj osnovi logično mišljenje i bogato iskustvo, mada neki autori misle da bitnu komponentu intuicije čine i podsvjesni procesi.

Još je Bruner (J. Bruner, 1966) istakao značaj intuitivnog mišljenja za podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti u nastavi. Nađeno je da samo osoba koja ima bogato prethodno iskustvo u nekoj oblasti saznanja može brzo da sagleda rješenje nekog problema. Psiholog Vestkot (Westcott) u svojim istraživanjima je našao da su subjekti koji su zahtjevali potpune informacije u toku rješavanja zadataka bili obazriviji i otporni na novine (konzervativni).

Takođe se pokazalo da se osobe koje su sklane da izvode zaključke na osnovu nedovoljnih informacija i koje imaju nizak skor pokušaja (traženja) a visok skor uspjeha više i uspešnije služe intuitivnim saznanjem nego što je to slučaj s drugim osobama. Zato i kažemo da te osobe imaju razvijen intuitivni saznajni stil. Ispitivanja su pokazala da postoje osobe koje u toku rješavanja problema i učenja

rijetko kada ispoljavaju težnju da zadatke rješavaju na nov način i da se oslobađaju stereotipnih načina učenja. One uporno slijede ustaljene i šablonizirane načine rješavanja problema i učenja.

Suprotno tome, postoje osobe koje u većem broju situacija spontano teže da otkriju nove klase odgovora i da pronađu originalne načine učenja i rješavanja problema.

Takođe, neke osobe brže i efikasnije mijenjaju stanovišta u toku dokazivanja i rješavanja problema, te lakše sagledavaju problemsku situaciju u cijelini i u stanju su da otkriju nova rješenja zadataka i problema.

Ispitivanjima je dokazano da je moguće ispitanike vježbati da prevazilaze ustaljene načine učenja i rješavanja problema i da budu više fleksibilni u mišljenju u smislu da su sposobni da otkriju i nove i originalne puteve učenja i rješavanja problema.

Divergentni i konvergentni saznajni stil i kreativnost -

Divergentni saznajni stil stoji u osnovi darovitosti i kreativnosti i zato je veoma važno njegovo poznavanje i razvijanje putem nastave. Gilfordova teorija sposobnosti može nam pružiti korisne podatke za bolje razumijevanje ove vrste kognitivnog stila. U njegovim testovima divergentnog mišljenja traže se nekonvencionalni odgovori i rješenje, tj. neuobičajeni i originalni odgovori. Ovdje se naročito ima u vidu raznovrsnost odgovora. Ustanovljeno je da u naučnom i umjetničkom stvaralaštvu imaju značajnu ulogu i konvergentni i divergentni faktori. Prvi više u naučnom, a drugi više u umjetničkom i tehničkom stvaranju.

Osobe sa razvijenim divergentnim saznajnim stilom teže pronalaze različita i udaljena rješenja date problemske situacije, nastoje da otkriju nove puteve rješavanja zadataka i da se oslobole ustaljenih i stereotipnih načina rješavanja problema i učenja.

Suštinu divergentnog saznajnog stila čini i proizvođenje različitih i novih informacija na osnovu datih podataka, gdje se posebno naglašava različitost, originalnost i kvalitet proizvođenja ideja na osnovu datog izvora. Ova komponenta divergentnog saznajnog stila posebno dolazi do izražaja u rješavanju testova stvaralaštva. Na primjer, test posljedica ispituje sposobnosti ličnosti da proizvode što veći broj originalnih ideja. Test mjeri dvije sposobnosti ličnosti: originalnost i fluentnost ideja. Tu se od ispitanika najčešće traži da proizvedu što veći broj ideja na osnovu datih hipotetičkih situacija u testu. Na primjer, jedan zadatak u testu glasi: "Šta bi se dogodilo i kakvi bi rezultati bili kad bi ljudska bića izgubila osjećaj za grupni život do te mjere da bi više voljela da žive sami?" Pokazalo se da tu postoje dvije vrste odgovora: očigledni odgovori se odnose na bliske posljedice u odnosu na datu hipotetičku situaciju. Ova vrsta odgovora odnosi se na fluentnost ideja, tj. na sposobnosti ispitanika da proizvedu što veći broj ideja. Druga vrsta odgovora se odnosi na udaljene asocijacije i ovi odgovori se tretiraju kao originalni. Na primjer, u odnosu na navedeni zadatak, bliski, očigledni odgovori karakterišu čovjeka kao nesocijalno, sebično biće (nema ljubavi za druge, nema osjećaja za prijatelje itd.); zatim ova vrsta odgovora se odnosi na agresivnost i nepažljivost ljudi prema drugima; nema kooperacije i saradnje s drugima; izbjegava se društvo drugih i nema prijatelja, posjeta, djece, nema korzoa, nema gledalaca u bioskopima. Sve su to više bliski i očigledni odgovori. Međutim, udaljeni i originalni odgovori mogu se odnositi na posljedice usamljenog života (više se razvijaju osjećaji niže vrijednosti, moral slabi, govor se gubi, nastaje bezbrojni jezika, razvija se sopstvenički mentalitet, nema krvne osvete, nema teorija o porijeklu porodice itd.).

DIVERGENTNA nasuprot KONVERGENTNOJ PRODUKCIJI

Konvergentna produkcija

Traži se samo jedan tačan odgovor – to je znanje (sl. b)

Divergentna produkcija

Znanje se ovdje koristi da se razviju i pronađu i druga moguća rješenja problema (kao u slici a)

a)

b)



Konvergentni saznajni stil posebno dolazi do izražaja u sadržajima u kojima preovlađuju kompaktne strukture i relativno stabilni odnosi među elementima strukture. Zbog takvih karakteristika neke stvaralačke mislene radnje se najčešće i svode na razne oblike primjene pravila trojnog $a:b = c:d$.

Dakle, tu je prvo potrebno da uvidimo odnos između datih činjenica u nekom zadatku ili nekoj situaciji (a i b) i zatim na osnovu tog uopštenog odnosa i uočenog pravila ili zakonitosti i na osnovu trećeg podatka (s) pronalazimo četvrti podatak (h). Tu je važno uvidjeti izvjesne analogije (sličnosti) između trećeg i četvrtog podatka (h – koji treba da bude pronađen) sa odnosom između prvog i drugog podatka.

Ovakvi tipovi zadataka (gdje dominiraju konvergentni procesi mišljenja) naročito su prisutni u klasičnim testovima intelektualnih sposobnosti koji su do sada preovladavali i u kojima su se tražili samo konvencionalni odgovori i rješenja, ili najbolji i najtačniji odgovori.

Smatra se da se sadržina konvergentnog saznajnog stila može dovesti u vezu i sa Spirmanovim noogenetičkim zakonima u oblasti opštih sposobnosti. Posebno su za konvergentni saznajni stil značajni drugi i treći noogenetički zakon. Za drugi noogenetički zakon Spirman kaže sljedeće: "Kad jedna osoba ima u svijesti dvije ili više ideja, ona ima i mogućnosti da shvati odnose koji u suštini između njih postoje". Ideja ovdje znači svjesni sadržaj, bilo da je zamišljen ili opažen. Te "ideje" Spirman naziva "korelatima" ili "fundamentima", a cio zakon izvođenjem odnosa ili edukcijom relacija između korelata.

Treći noogenetički zakon je zakon korelata, čija je suština, po Spirmanu, u sljedećem: "Kad je u svijesti data jedna ideja zajedno sa jednim određenim odnosom, postoji tendencija kao i manja ili veća sposobnost da se shvati ili stvari korelativna ideja." Ovaj zakon najbolje ilustruju testovi analogije, kao na primjer:

snijeg : bijelo = ugalj : ?

U prvom paru (snijeg : bijelo) shvata se odnos između korelata, a u drugom paru dati su prvi korelat i odnos atribucije, a drugi korelat se traži.

Spirman iznosi mnoge primjere umjetničkog i naučnog traganja koji ilustruju upotrebu sheme koja se sastoji iz jednog korelata (fundamenta) i odnosa i gdje mislilac treba da nađe drugi korelat.

Iz navedenog se vidi da konvergentni saznajni stil ima značajnu ulogu u naučnom stvaralaštvu. Sadržina konvergentnog saznajnog stila sastoji se u proizvođenju informacija na osnovu datih podataka i davanju odgovora koji su jednoznačni i konvencionalni. Već smo naveli da se pomoću konvergentnog saznajnog stila mogu objašnjavati i određeni oblici stvaralaštva, jer prema Spirmanu svaka kreativna sposobnost sadrži i opšti ili generalni faktor, koji, opet, ima svojstvo izvođenja korelata, što predstavlja suštinu svakog mentalnog stvaranja ili invencije.

Analitički i neanalitički saznajni stil i kreativnost -

Istraživanja Kogana (Kogan, 1966), Kvaščeva (1980) i drugih govore da osobe koje imaju razvijen analitički saznajni stil teže da razdvaje spoljašnje stimule u posebne dijelove i da ih prihvate kao posebne jedinice. Ispitanici sa razvijenim analitičkim saznajnim stilom više su usmjereni da uočavaju veći broj činjenica i detalja u toku formiranja pojmoveva. Razvijen analitički saznajni stil zasniva se na analizi i diferencijaciji komponenti kompleksnih stimulusa. Međutim, subjekti koji imaju razvijen neanalitički saznajni stil teže diferenciraju komponente stimulusa. Dok se analitički saznajni stil bazira na aktivnoj analizi, dotle se neanalitički saznajni stil karakteriše pasivnošću i globalnim usvajanjem stimulusa u cjelini. Kogan (Kogan, 1966) je u svom istraživanju utvrdio da osobe koje na analitički način formiraju pojmove da je njihovo ponašanje više nezavisno, kao što i ispoljavaju veću inteligenciju i snalažljivost u

svakodnevnim životnim situacijama od osoba koje na neanalitički način formiraju pojmove. U istraživanju koje je izveo Kogan, ispitanici su bila djeca uzrasta između 6 i 9 godina. Djeca su u tom ispitivanju rješavala testove formiranja pojmoveva u kojima su u svakom zadatku prikazana pomoću crteža tri slična objekta. Od ispitanika se tražilo da odaberu dvije slike koje su slične po određenim karakteristikama i da ih grupišu i tako urade u svakom zadatku. Zadaci su bili tako sastavljeni da se pojmovi analitički formiraju, tj. pojmovi su sastavljeni tako da se baziraju na sličnosti elemenata i na diferenciranju komponenti jednog od dva stimula. Na taj način se mogu formirati osrednje apstraktni ili tematski pojmovi.

Navedimo jedan primjer analitičkog formiranja pojmoveva u primijenjenim testovima u odnosu na date tri slike: "časovnik", "čovjek", "lenjir" (sat i lenjir imaju brojeve), "kuća", "šibica", "lula" (iz kuće i lule izlazi dim). Ovi pojmovi su nazvani analitički zato što su brojivi i imaju diferencirane komponente totalnih stimulusa. Utvrđeno je da djeca sa razvijenim analitičkim saznanjnim stilom imaju razvijeniju selektivnu pažnju u poređenju sa djecom koja imaju razvijeniji neanalitički saznanjni stil – te su zato i imali više uspjeha u testu formiranja pojmoveva.

Tolerancija prema nesaglasnosti i neodređenosti kao saznanjni stil i kreativnost -

U istraživanju je nađeno da je ovaj saznanjni stil veoma bitna komponenta stvaralaštva i stvaralačkih procesa. Utvrđeno je da su kreativne ličnosti tolerantnije prema nesaglasnosti i neodređenosti i se ne drže "oprobanih i sigurnih" puteva u rješavanju bilo koje vrste problema, već traže nove i do tada nepoznate puteve rješenja neke problemske situacije. Ne plaše se novina i nepoznatog i rado eksperimentišu činjenicama i idejama. Ovakve osobe su tolerantnije i prema nerealističkom iskustvu, tj. iskustvu koje nije u saglasnosti sa postojećim iskustvom. One čak i ne osjećaju potrebu da to iskustvo usklađuju ili uklope u očekivanu i uobičajenu realnost. Nasuprot tome, u istim istraživanjima je nađeno da neke osobe teško tolerišu nejasnoće, nedovršenosti i iznenadenja. One su manje kreativne i sklone su da dihotomiziraju svijet. Stvari i ljudi obično klasifikuju samo u dvije kategorije i to po principu "dobro-loše". Kad su suočene sa nejasnom situacijom, takve osobe se brzo opredjeluju za jedno sasvim konkretno tumačenje te situacije. Taj način savladavanja nejasnih situacija karakterističan je za veći dio njihovog ponašanja, tj. za njihovo saznanje o osobama i predmetima, za njihove interpersonalne odnose, za njihove načine rješavanja problema. One se radije opredjeluju za ono što je "oprobano i sigurno" i ne upuštaju se u rizik da podu novim putevima. One najčešće smatraju da mogu postojati samo dva puta u rješavanju problema: ispravni put i pogrešan put, jer ne vide da su stvari neodređene i neizvjesne. Za takve osobe i kažemo da su netolerantne prema neodređenosti i nesaglasnosti. Nađeno je da osobe koje nisu u stanju da tolerišu neodređenosti i nejasnoće su manje i kreativne, jer su "zatvorene" za nove i neuobičajene informacije koje bi uvećale složenost njihovog saznanjnog sistema.

Za osobe koje su tolerantne prema nesaglasnosti karakteristično je i to da ih karakteriše otvorenost duha i neprekidno istraživanje okoline. One su radoznale i stalno se pitaju "kako" i "zašto" se nešto događa. One teže da u svakodnevnim životnim situacijama uoče i formulišu probleme i da ih rješavaju na nove načine. Teže da eksperimentišu i provjeravaju svoje prepostavke. Suprotno njima, osobe "zatvorenog duha" ne upuštaju se u istraživanja novog i nepoznatog i ne vole da eksperimentišu stvarima i pojavama.

Stil zavisnosti i nezavisnosti percepcije od polja i kreativnost -

Već smo ranije naglasili da je Witkin (Witkin, 1968) ispitivao individualne osobenosti i u toku opažanja i rješavanja problema.

Nađeno je da ličnosti koje su zavisne od polja ne mogu da se oslobole pritska situacije u kojoj se nalaze. Takve osobe u cijelini zavise od podrške sredine i njima nedostaju sposobnosti inicijative. Veoma drže do mišljenja okoline o njima. Subjekti koji su nezavisni od polja su samostalniji i ne zavise toliko od podrške sredine; pokazuju inicijativu i sposobnosti za organizaciju, aktivni su i obično postignu ono što žele. Prihvataju sebe i imaju visok nivo samopoštovanja i samoprocjenjivanja. Sve nam to govori da ljudi

prilaze svijetu sa širokom perceptivnom dispozicijom. Istraživanja pokazuju da je među darovitim više zastupljen stil nezavisnosti percepcije od polja. Prema Vitkinu, zavisnost od polja je način opažanja gdje je percepcija strogo determinisana cjelokupnom organizacijom polja. Tu organizacija polja preovlađuje i dominira, a dijelovi polja se stapaju sa njihovom okolinom.

Suprotno tome, nezavisnost od polja je način opažanja gdje su dijelovi polja razdvojeni, ali i uklopljeni u organizaciju sredine. Osobe koje imaju percepciju nezavisnu od polja mogu da se oslobole dominacije organizacije prezentovanog materijala. Nađeno je da rano učenje i rano iskustvo u znatnoj mjeri djeluju na formiranje ovog kognitivnog stila koji se putem transfernih efekata prenosi i na odraslu dob. Vitkin je na svojim saradnicima stil zavisnosti i nezavisnosti od polja najčešće ispitivao pomoću testa skrivenih figura. U tim testovima se od ispitanika zahtijeva da pronađu ili otkriju jednostavne figure u kompleksnijem perceptivnom modelu koji je tako organizovan da su sve jednostavne figure skrivene (maskirane). Svojim istraživanjima je Vitkin otkrio da neke osobe lako otkrivaju skrivene figure, jer je njihova percepcija nezavisna od polja. Druge pak nemaju tu sposobnost, jer perspektivna organizacija polja dominira njihovim načinom mišljenja i opažanja. U Vitkinovom ispitivanju sa testom skrivenih figura subjekti zavisni od polja nisu mogli da uoče zadane elemente koji su bili sastavni dio neke složenije figure. Takve osobe i u mnogim svojim drugim aktivnostima pokazuju dosljednu težnju da budu pasivne i krute u mišljenju.

Sada ćemo prikazati jedan zadatak skrivenih figura koji je Vitkin koristio u svom ispitivanju. U tom testu se prezentuje niz geometrijskih figura (likova) gdje se u svakoj figuri nalazi skrivena jedna od osnovnih figura – maskirana dodatnim linijama. Zadatak ispitanika se sastoji u tome da identificiše osnovnu figuru u maskiranoj figuri kao u narednom zadatku.

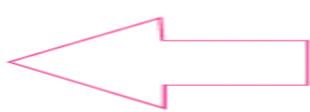


Figura a

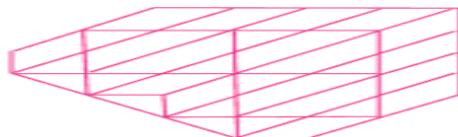


Figura b

Pronađite figuru a u figuri b

U ispitivanju Kvaščeva (1980) nađeno je da su osobe koje su dobitile visok broj bodova u rješavanju testa skrivenih figura u poređenju sa ličnostima koje su dobitile nizak broj bodova u rješavanju ovog testa znatno uspješnije rješavale testove koji su mjerili originalnost, fleksibilnost i fluentnost ideja. U našem istraživanju (Stojaković, 1986), takođe je nađeno da su učenici koji su uspješnije rješavali testove pronaalaženja novih funkcija predmeta i sadržaja pokazivali i veću sposobnost da se odvoje od date konkretnе situacije, prevazilaze ustaljene načine učenja i mišljenja i pronaalaže nova i udaljena značenja pojmova i sadržaja učenja, teže da mijenjaju usmjerenost mišljenja i vrše generalizacije na višem i apstraktnijem nivou.

Učenici koji su imali manje uspjeha ispoljavali su sljedeće odlike saznajnog stila: manje su bili sposobni da otkrivaju implicitne ideje u tekstu; na stereotipan način su rješavali zadatke jer nisu bili u stanju da otkriju različite veze među datim podacima; kruto su bili vezani i fiksirani za određena pravila rješavanja zadataka, te ista nisu mogli uspješno da primjenjuju u novim problemskim situacijama.

Vitkinova istraživanja (Vitkin, 1978) pokazala su da su osobe sa dominirajućim stilom zavisnosti od polja više orijentisane prema drugim osobama (jer im je stalo do njihovog mišljenja i socijalnih veza), dok su osobe sa preovladajućim stilom nezavisnosti od polja više orijentisane na zadatak.

Obje vrste kognitivnog stila (zavisnost i nezavisnost od polja) imaju svoje prednosti i nedostatke. Na primjer, nađeno je da su osobe sa stilom zavisnosti od polja bolje u obradi i pamćenju socijalnih informacija, bolje rade i sarađuju u grupi i bolje razumiju druge ljude i njihova osjećanja. Osobe sa stilom nezavisnosti od polja su bolje u analizi i rješavanju problema, postižu bolje rezultate u školi (orijentisane na zadatak) te postižu bolje rezultate ako rade sami nego u grupi.

Karakteristike učenja zavisno od stila zavisnosti i nezavisnosti od polja -

Zavisnost od polja	Nezavisnost od polja
- Bolje uče i pamte socijalne sadržaje	- Traže pomoć u obradi informacija koje se odnose na socijalne sadržaje
- Opažaju elemente kao dio cjeline	- Mogu da izdvoje elemente iz cjeline i da ih analiziraju kao posebne
- Žele i traže da im neko drugi strukturiše situaciju učenja	- Obično sami prave strukturu i definišu sistem ciljeva i potciljeva
- Bolje se snalaze na neverbalnim zadacima	- Dobro se snalaze na analitičkim zadacima
- Stalo im je do mišljenja drugih	- Mišljenja drugih ne utiču puno na njih i njihovo postignuće
- Prihvataju datu strukturu u nekoj situaciji i nesposobni su da je mijenjaju	- Mogu da analiziraju detalje situacije
- Traže detaljne informacije za rješavanje problema	- Teže da rješavaju probleme bez detaljnih informacija

Nastavnici i učitelji, takođe, imaju svoj vlastiti stil učenja, ali nije preporučljivo da to nameću i svojim učenicima, ako se ima u vidu da je svaki stil nešto individualno i isprepleteno sa drugim crtama, sposobnostima i osobinama ličnosti.

Nastavnici sa stilom zavisnosti od polja imaju više srdačan odnos sa svojim učenicima ali su manje kritični prema njihovim pogrešnim odgovorima.

Suprotno tome, nastavnici sa stilom nezavisnosti od polja organizuju nastavni proces prema svom nahođenju i ne vodeći puno računa o saradnji sa učenicima i više su kritični prema njihovim pogrešnim odgovorima.

Impulsivni i refleksivni saznajni stil i kreativnost -

Impulsivni i refleksivni saznajni stil odnose se na to da neke osobe daju brze odgovore, dok druge to čine sporije i traže vremena. Za prve se kaže da imaju impulsivni kognitivni stil, a za druge refleksivni. Nastavnici mogu lako uočiti kako neki učenici završe rad na nekom testu mnogo prije kraja datog vremena, dok drugi pažljivo čitaju pitanja i analiziraju svoje odgovore do posljednjeg trenutka. Ali, ne možemo reći da je svako ko daje brze odgovore – impulsivac. Neke osobe su jednostavno bistrije i bolje razumiju sadržaj i zato im treba manje vremena. Istinski impulsivac je ona osoba koja je sklna davanju brzih odgovora, ali i pravi česte pogreške.

Isto tako, ne znači da, ako neko daje odgovore posljednji i traži više vremena, da je to refleksivac, jer može se desiti da možda nije dovoljno radio i ne razumije sadržaj.

Istinski refleksivac je ona osoba koja ne daje brze odgovore, ali i ne pravi greške. Kao i stil zavisnosti i nezavisnosti od polja, i ovaj dosta visoko korelira sa inteligencijom.

Sve nam ovo govori da novija saznanja o kognitivnim stilovima mogu pružiti nastavnicima korisne informacije o tome koje su razlike u stilovima učenja prisutne kod učenika kako bi se o tome vodilo računa prilikom izbora nastavnih modela i metoda rada. Na primjer, Kagan (Kagan,1965) je analizirao reagovanja na postavljanje pitanja impulsivnih i refleksivnih pojedinaca i došao do zaključka da impulsivni pojedinci daju odgovore brzo, ali sa dosta grešaka, dok refleksivni učenici daju odgovore polako i poslije dužeg razmišljanja, tražeći najbolje moguće rješenje. U istom ispitivanju je nađeno da su u procesu čitanja i pisanja impulsivni učenici imali dosta tipičnih grešaka, kao što su ispuštanje slova, pojedinih riječi ili dijelova rečenice, kao pogrešno spelovanje.

Isto tako je nađeno da je uspjeh impulsivnih na testovima opštih sposobnosti bio slabiji, ne zato što su inferiorniji, već zato što su tendirali da daju brze odgovore. Očigledan je zadatak pedagoške prakse da se pomogne ovim učenicima – da se vježbaju u pažljivom čitanju i davanju odgovora.

13.3. Strategije učenja i kreativnost

Istraživanja u kognitivnoj psihologiji upućuju na zaključak da je mogućnost analize sopstvenih procesa mišljenja bitan uslov usvajanja efikasnih strategija učenja. U analizi procesa saznanja važno je uočiti tri nivoa:

I – Prvi nivo odnosi se na konkretnе sadržaje (činjenice) i konkretnо znanje. Iako je ovo najniži nivo – ovo znanje je osnova i baza za prelazak na sljedeći viši nivo.

II – Drugi nivo je kognitivni nivo – gdje dominiraju kognitivni procesi (pamćenje, mišljenje i rješavanje problema) i uopšteni vidovi znanja kao: pojmovi, pravila, principi, generalizacije.

III – Treći nivo je metakognitivni nivo i odnosi se na sposobnost analize i nadgledanja vlastitih kognitivnih procesa i sticanja efikasnih strategija učenja.

Metakognicija se odnosi na svjesnost ili znanje o sopstvenim kognitivnim procesima i mogućnosti sopstvene analize tih procesa u cilju njihovog poboljšavanja i unapređivanja. U istraživanjima je nađeno da se intelektualno darovita djeca najviše i razlikuju od svojih prosječnih vršnjaka upravo po tome što ona imaju daleko razvijenije metakognitivne procese, pa samim tim i efikasnije strategije učenja. Najveći broj djece nalazi se na onom drugom kognitivnom nivou, a oni sa poteškoćama u učenju su na nivou konkretnih činjenica ili konkretnog znanja.

Intelektualno darovita djeca i učenici koji ovladavaju trećim nivoom (metakognitivni procesi i metakognitivno znanje) koriste tu svoju prednost u sljedećem:

- daleko bolje poznaju svoje sposobnosti i osobine ličnosti (svoje jače i slabije strane) u poređenju sa drugom djecom;

- u najvećem broju slučajeva, djeca koja dosegnu nivo metakognitivnih znanja usvajaju i efikasne strategije učenja i stiču kvalitetno i generalizovano znanje koje se kasnije može efikasno primjenjivati u različitim situacijama;

- sposobni su da kritički vrednuju svoje znanje i svoje postignuće i da kritički analiziraju svoje metode rada i učenja.

Nastavnici mogu puno pomoći svojim učenicima da bolje upoznaju svoje kognitivne stilove i stilove učenja kako bi formirali adekvatniju sliku o sebi i svojim sposobnostima i osobinama ličnosti.

Uspjeh u učenju i jeste rezultat interakcije između kognitivnih stilova i stilova učenja, s jedne strane, i načina izlaganja i vrste i strukture sadržaja, s druge strane.

Nekim istraživanjima je nađeno (Riding and Dauglas, 1993) da učenici koji vole da uče sadržaje u cjelini (a ne po dijelovima) preferiraju da naslov teme bude istaknut odmah na početku. Ovo se tumači time što su takvi učenici manje sposobni da analiziraju cjelinu u detalje pa su zato i manje sposobni da uspostave i svoju vlastitu strukturu materijala. Zato isticanje naslova teme na početku pomaže takvim učenicima da već u početku steknu početni uvid u strukturu sadržaja, što im olakšava učenje i čini ih sigurnijim u organizaciji i pravljenju vlastite strukture znanja.

Razlike u stilovima zavisnosti i nezavisnosti od polja nađene su i u nekim drugim profesionalnim djelatnostima (Rid, 1988; Moor, 1997). Tako, na primjer, terapeuti sa stilom nezavisnosti od polja teže da koriste direktnе modele terapije sa jasnom linijom odvajanja od klijenta. Suprotno tome, terapeuti sa stilom zavisnosti od polja radije koriste nedirektivne ili posredne postupke terapije – koji traže više saradnje i participacije samog klijenta kako u razgovoru tako i u akciji. Slični rezultati dobijeni su i u savjetodavnom radu u školi. Nastavnici sa stilom nezavisnosti od polja nastoje da sve sami urade i pokažu

učeniku, tj. da nametnu svoj način gledanja, mišljenja i rješavanja problema. Nastavnici sa stilom zavisnosti od polja su skloniji da traže pomoć i interakciju drugih (učenika i kolega).

I inače, u većini istraživanja je nađeno da osobe koje rade u društvenim djelatnostima (nastavnici, medicinske sestre, socijalni radnici, terapeuti) više nagnju stilu zavisnosti percepcije od polja sa nejasnom razlikom između objektivnog i subjektivnog doživljavanja sebe. S druge strane, osobe sa stilom nezavisnosti od polja imaju veću sposobnost da razlikuju objektivnu sliku (onako kako ga drugi vide ili njegovo "spoljašnje JA" – od subjektivnog, tj. onog kako on sam vidi i doživljava sebe (vlastito JA). Ova sposobnost da se razlikuje objektivno od subjektivnog doživljaja sebe omogućuje takvim nastavnicima da ostvare uspješnu interakciju sa učenicima, a terapeuti i medicinski radnici sa svojim klijentima.

Istraživanje stila zavisnosti i nezavisnosti percepcije od polja često su obavljana i na uzorcima ispitanika predškolskog uzrasta u obdaništima. Kouts (Koats, 1975) je obavio jedno takvo istraživanje na uzorku od 169 djece prosječnog uzrasta četiri godine, a u ispitivanju je korištena Vekslerova skala inteligencije za djecu (WISK). Ovo je individualni test inteligencije i u pomenutom ispitivanju željelo se vidjeti kako sredinski uslovi u kojima se test primjenjuje utiču na rezultate testa i kako je to sve povezano sa kognitivnim stilovima i stilovima učenja. U toku tog Koutsovog ispitivanja uočeno je da djeca sa stilom zavisnosti percepcije od polja više profitiraju od znakova izraženih i vidljivih na licu ispitivača. Oni kao da bolje čitaju lice ispitivača, na kome se mogu primijetiti svjesni ili nesvjesni znakovi odobravanja ili neodobravanja primjenjenog pristupa ili postupka rješavanja zadatka. Djeca sa stilom zavisnosti percepcije od polja kao da su više u stanju da koriste i testiraju sredinu (posebno socijalnu). Takođe je nađeno da su takva djeca (djeca sa stilom zavisnosti percepcije od polja) daleko više usmjerena na ekspresivne karakteristike lica nastavnika, vaspitača i ispitivača.

Isto tako je nađeno da su djeca sa stilom nezavisnosti percepcije od polja često usamljena i čak se tako osjećaju i kad su u društvu sa drugom djecom. Ova djeca su samostalnija u radu dok djeca sa stilom zavisnosti od polja vole druženje i traže pomoć drugih, čime i prevladavaju osamljenost.

U istom istraživanju je nađeno da su djeca sa impulsivnim saznajnim stilom manje sposobna da nauče i koriste efikasne strategije učenja i rješavanja problema. Čak i ako se desi da ona pronađu takve strategije on ih kasnije veoma malo koristi ili ih uopšte ne primjenjuju. Takođe je nađeno da su impulsivna djeca neanalitičari i pristupaju rješavanju problema na globalan način, dok su djeca sa refleksivnim saznajnim stilom više analitičari. Oni pažljivije studiraju situaciju i hipoteze - pa tek onda vrše izbor strategije rješavanja problema. Zato se i moglo dogoditi da je u istraživanjima nađeno da u grupi djece gdje dominira stil zavisnosti od polja ima više "impulsivaca", a u grupi gdje ima više djece sa stilom nezavisnosti od polja ima više i "refleksivaca".

Smatra se da je moguće na ranijim uzrastima i u povoljnoj porodičnoj klimi i porodičnoj praksi i obdaništu uticati na to da djeca budu više refleksivna, tj. sklonija boljoj i pažljivijoj analizi pristupa procesu rješavanja problema. Nađeno je da vaspitači koji i sami pripadaju tipu refleksivnog stila imaju i bolji uspjeh u razvijanju istog stila kod djece. Isto tako se smatra da je impulsivnost češća kod djece koja rastu u atmosferi neprihvaćenosti i netolerancije, i u atmosferi krute discipline, poslušnosti i pokoravanja autoritetu.

Djeca koja rastu u povoljnoj porodičnoj klimi i u atmosferi prihvatanja, razumijevanja i tolerancije imaju refleksivni saznajni stil. Ona mogu da razmotre problem i iznesu svoje mišljenje bez straha da neće imati dovoljno vremena ili da će biti ismijani ili ukorenji ako pogriješe ili ne nađu najbolje rješenje.

Neka istraživanja su pokazala da je moguće uticati na modifikaciju impulsivnog kognitivnog stila i tako omogućiti takvoj djeci da budu više refleksivna, tj. smirena, staložena i misaona u toku učenja i rješavanja problema. To je posebno moguće ako se roditelji i vaspitači pripreme za takav način rada i ako oni sami posjeduju refleksivnost (Morgan, 1997; Kogan, 1968).

U jednom takvom ispitivanju (Kogan, 1968) nađeno je da su impulsivna djeca sa kojima je radio vaspitač sa refleksivnim stilom i sama kasnije postala više refleksivna, dok je druga grupa impulsivne djece koja je dobila isto takvog vaspitača u tome znatno manje uspjela.

Skoro ista istraživanja su obavljena i na nivou osnovne i srednje škole i opet su nađeni slični rezultati.

Rezultati ovih i sličnih istraživanja sugeriju zaključak da nastavnici i vaspitači podstiču i razvijaju stil učenja kod djece onakav kakav oni i sami imaju. To nam sugerira i novije teorije sposobnosti Gardnera i Sternberga. Posebno je ovdje korisno Garnerovo shvatanje o multiploj inteligenciji, tj. o sedam vrsta inteligencije (lingvistička, logičko-matematička, tjelesna, vizuelno-prostorna, muzičko-ritmička, interpersonalna (sposobnosti poznavanja drugih) i intrapersonalna (sposobnost poznavanja sebe). Ovih sedam vrsta inteligencije su ujedno i sedam modela ili stilova saznavanja i oni postoje kod svake osobe, samo što su neke više razvijene (više istaknute) a druge manje.

Pouka Gardnerove teorije sposobnosti je u tome da svaka osoba kao svoj osnovni stil saznavanja i učenja koristi svoju jaču stranu. Tako, na primjer, ako je kod nekog nastavnika jako razvijena verbalna sposobnost, on će to najviše i koristiti kao svoj stil saznanja, ali i kao nastavni stil. Dakle, u njegovom radu dominiraju verbalna predavanja, u čemu je on najjači. Ovim on ide naruku samo jednom manjem broju učenika koji takođe imaju razvijene verbalne sposobnosti. Drugi učenici koji imaju kao svoju jaču stranu razvijene, recimo, vizuelno-prostorne ili muzičke sposobnosti i koji kao osnovni stil saznanja i učenja traže više grafikona, slike, ilustracija, zvukovnog materijala, filmova – u takvoj situaciji učenja biće sigurno u mnogo čemu uskraćeni ako nastavnik stalno koristi samo verbalno izlaganje.

Da bi se to izbjeglo, nastavnik treba da koristi raznovrsne metode i postupke rada, tj. da drže predavanja, ali da koristi i film, slike, grafikone, muziku, pokret, grupni i individualni rad, kooperativno učenje itd.

Zbog toga što impulsivci postižu slabije rezultate u školi, pogotovo kad se primjenjuju testovi sa ograničenim vremenom – oni postaju skloni da bježe sa časova (da bi izbjegli neuspjeh) i na ulici poprimaju crte delinkventnog ponašanja – mada po svojoj prirodi to nisu niti tome pripadaju, ali su prinuđeni.

Takođe, u nekim istraživanjima je nađeno da "impulsivna" djeca nisu u stanju da odlažu zadovoljstva, već odmah traže nagradu i obavještenja o tome koliko su uspjela. Ona nisu u stanju da pronalaze i postavljaju dugoročne ciljeve i da usmjeravaju svoje ponašanje ka tim ciljevima. Impulsivne osobe imaju i slabu samokontrolu i zato često zapadaju u frustrirajuće i konfliktne situacije. U tim istraživanjima je nađeno da što je dijete više sposobno da odgađa svoje zadovoljenje (dobije neku nagradu za ono što je uradilo), time je i njegova sposobnost samokontrole veća. Takođe je nađeno da impulsivna djeca radije biraju manju nagradu koja se brže dobije, nego veću nagradu koja slijedi tek po završetku cijelog zadatka učenja. Ona zapravo nikad i ne završe zadatka ako mogu dobiti manju nagradu za samo pola urađenog, i slično. Slična istraživanja su pokazala da je moguće sačiniti takve programe vaspitno-obrazovnog rada koji će pomoći podsticanju i razvijanju refleksivnog stila učenja, a smanjivati "impulsivnost" kod djece.

Sternberg (R. Sternberg, 1997) klasificira stilove u tri velike grupe: stilovi usmjereni na kogniciju, stilovi usmjereni na aktivnost (učenje) i stilovi usmjereni na ličnost (personalistički stil koji je usmjeren na osobine ličnosti u užem smislu).

U grupu stilova usmjerenih na kogniciju spadaju: stil zavisnosti i nezavisnosti percepcije od polja, stil generalizacije – diskriminacija, refleksivni i impulsivni stil, stilovi kategorizacije i klasifikacije, stilovi konceptualizacije i integracije, stil tolerantnosti – netolerantnosti na nejasnoće i neizvjesnosti itd.

Vidjeli smo da je Vitkin (H. Witkin) bio prvi koji je podijelio ljudе u dvije kategorije u zavisnosti od toga koliko su zavisni od date strukture (pozadine ili opažajnog polja).

U svojim istraživanjima on je pronašao da su neki pojedinci pod snažnim uticajem perceptivnog polja, dok drugi to nisu.

Mada svaka od ovih kategorija nije ni bolja ni gora od druge sama po sebi, neka istraživanja su pronašla prednosti stila nezavisnosti od polja kad su u pitanju procesi stvaralaštva i kreativnosti, dok stil zavisnosti od polja daje bolje rezultate u situacijama sa čvrstom strukturom, tj. sa detaljnom instrukcijom i vođenjem.

U svakodnevnim životnim situacijama osobe sa stilom nezavisnosti od polja imaju bolju orijentaciju kad se nađu u nepoznatom kraju ili prostoru i lakše pronađu stvari koje se traže i koje su "maskirane" okolinom oko sebe (sposobne su da pronađu "iglu u plastu sijena"). To je zbog toga što one

mogu da analiziraju cjelinu situacije do u detalje i svaki detalj uoče kao pojedinačan. Vitkin je ispitivao ovaj stil testom skrivenih figura.

Stil uočavanja sličnosti i razlika (generalizacije–diskriminacije) povezan je sa kognitivnim razvojem, ali i sa iskustvom i učenjem. Ispitivanja su pokazala, ali o tome nam govori i svakodnevno iskustvo, da neka djeca i pojedinci lakše uočavaju sličnosti, a drugi razlike među stvarima, događajima i pojmovima. U prvu grupu spadaju ljudi koji formiraju veoma široke predstave, pojmove i ideje o stvarima i događajima (imaju jako generalizovana znanja), a u drugu grupu (jača strana diskriminacija ili razlikovanje) osobe koje su usmjerene na uočavanje detalja i razlika među njima te su zato jači u sticanju specifičnih znanja i njihove predstave, pojmovi i ideje dosta su specifične. I jedan i drugi stil imaju svoje prednosti i nedostatke.

Neka ispitivanja, mada kontradiktorna, pokazala su da jedan broj djece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta lakše uočavaju razlike nego sličnosti među stvarima i pojavama. Na primjer, ako se takvoj djeci postavi pitanje: "Kakva je sličnost između broda i aviona?", ona teže dolaze do tačnog odgovora, nego ako im se postavi pitanje: "Kakva je razlika između broda i aviona?" i slično. To je i zbog toga što su djeca toga uzrasta više usmjerena na konkretnu stvarnost i teže uočavaju skrivene i suštinske odnose među stvarima i pojavama – što je veoma važno za pronalaženje sličnosti i izvođenje generalizacija i apstrakcija.

Učenici i osobe koje imaju veću mogućnost uočavanja sličnosti i, na osnovu toga, izvođenja generalizacija, sposobne su da uočavaju veoma udaljene i skrivene veze među stvarima, događajima, pojmovima i idejama - koje na prvi pogled izgledaju veoma različite i udaljene jedna od druge. Suprotno tome, osobe koje nemaju tu mogućnost više su orientisane na očigledne i površne karakteristike predmeta i događaja i na specifične detalje. Već smo kazali da obje ove kategorije imaju svoje prednosti i nedostatke. Tako pojedinci koji imaju kao jaču stranu uočavanje sličnosti i izvođenje generalizacija često zanemaruju i ne vode računa o razlikama i specifičnostima među stvarima i pojavama koje mogu biti veoma važne za istinsko razumijevanje stvari i događaja. I ako smo gore naveli kontradiktorne rezultate o ispitivanju na djeci predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, među psihologima sve više vlada uvjerenje da što neka osoba postaje zrelija, njena sposobnost za diskriminativnost (razlikovanje) se povećava. Ovo se može provjeravati i vježbati na testovima uočavanja sličnosti i razlika. Na primjer, malo dijete u kategoriju pasa može da uključi ne samo pse, već i mačke pa i neke druge životinje. Tek s protokom vremena i kako dijete postaje starije i bogati svoje iskustvo, dijete postaje sposobno da razlikuje gore navedene dvije kategorije životinja itd. U našem radu (Stojaković, 2000), detaljnije smo govorili o značaju procesa uočavanja sličnosti i razlika (generalizacije i diskriminacije) za formiranje adekvatnih predstava i pojmove o stvarima i događajima i ovdje navodimo samo neke nalaze iz tog rada.

Naše se znanje i iskustvo o stvarima i pojavama povećava sa uzrastom i iskustvom i što više znanja i iskustva imamo o stvarima i događajima, lakše nam je uočavati i pronalaziti sličnosti i razlike u tom pogledu. Sternberg to lijepo objašnjava sljedećim primjerom.

Za nekog ko ima malo znanja u šahu, određena pozicija figura na šahovskoj tabli ima malo specifičnog značenja, dok za nekog drugog čije znanje i iskustvo u toj oblasti je veliko (eksperti, velemajstori), ista ta pozicija može da ima određenu specifičnu težinu u smislu da to može da bude pozicija iz neke šahovske partije za prvaka svijeta, ili pozicija nekog poznatog otvaranja u šahu, kao i pozicija nekog turnira šahista koji je bio veoma značajan i slično. Za nastavnu praksu je važno da nastavnici koriste prednosti i jedne i druge kategorije stila generalizacija–diskriminacija ili uočavanja sličnosti i razlika za formiranje pojmove gdje procesi generalizacije i diskriminacije imaju veliku ulogu.

Što su učenici više sposobni da uočavaju sličnosti i razlike među stvarima i pojavama (uočavanje sličnosti među različitim i različitostima među sličnim stvarima i pojavama), tim je njihovo znanje kvalitetnije, kreativnije i trajnije.

Na primjer, ako pitamo djecu da nam navedu sličnosti između tigra i magle, to će biti teže nego da smo dijete pitali da navede sličnosti između tigra i mačke i slično.

I mnogi testovi verbalnih i neverbalnih sposobnosti su u dobroj mjeri zasnovani na istim principima pronalaženja sličnosti i razlika, kao i testovi kreativnosti koje su raadili Gilford, Torens, Bujas, Kvaščev itd. Na primjer, u jednom od takvih zadatka može da se traži od ispitanika da od date tri stvari

avion – ptica – voz izuzme one koje se mogu svrstati u istu kategoriju. Očigledno je da na ovakva pitanja ne postoji samo jedan tačan odgovor. Osobe sa različitim preferencijama i kognitivnim stilovima imaju različite odgovore u zavisnosti od toga koja vrsta klasifikacija pojmoveva i pojava kod njih preovlađuje u tom trenutku.

U M-seriji se u suptestu br. 7. od ispitanika traži da među riječima koje su odštampane velikim slovima na lijevoj strani testa pronađu sličnosti i razlike. Na lijevoj strani su navedene moguće sličnosti i razlike među tim riječima (pojmova), a na ispitaniku je da izdvoji (podvuče) one koje najbolje označavaju sličnosti, i među riječima koje označavaju različitost navede one koje to najbolje opisuju. Navodimo sljedeće primjere iz tog testa:

RIJEKA–VRIJEME	Sličnosti	Razlike
	geografski pojmovi četiri ista slova smislene riječi prolaznost tok	konkretno – apstraktno povratno – nepovratno brzo – sporo čuje se – ne čuje se mokro – suho
DIJETE–PUPOLJAK	Sličnosti	Razlike
	živahno mlado krhko lijepo treba njegovati	živo – neživo pokretno – nepokretno plače – miriše bijelo – crveno čovjek – biljka

U istraživanjima je nađeno da impulsivci čine više grešaka u čitanju, pisanju i rješavanju zadataka, nego refleksivci. Refleksivci čine manje grešaka od impulsivaca na zadacima induktivnog rezonovanja, serijalnom učenju i prepoznavanju riječi u nizu. Takođe je nađeno da impulsivci imaju manji nivo anksioznosti, kao i ekstroverti – od pravljenja grešaka u toku rješavanja problema i zadataka i više su orijentisani prema postizanju brzog uspjeha, nego što nastoje da izbjegnu greške i neuspjeha, što je više karakteristika refleksivaca i introvertno orijentisanih ispitanika. Impulsivci postavljaju sebi i niže standarde, manje su motivisani i nisu istrajni u rješavanju zadataka kao refleksivci.

Mada stilovi sami po sebi nisu ni bolji ni gori jedni od drugih, ipak se smatra da je kreativnost više povezana sa stilovima nezavisnosti percepcije od polja i refleksivnosti nego sa stilovima zavisnosti percepcije od polja i impulsivnosti.

Kao što Sternberg pravi razliku između kognitivnih stilova, stilova učenja i stilova usmjerenih na ličnost (personalistički stilovi), tako veći broj autora (Rid, Abel i drugi) prave razliku između kognitivnih stilova, stilova učenja i strategija učenja i njihove veze sa sposobnostima. Tu se ističe da su kognitivni stilovi više povezani sa sposobnostima nego stilovi učenja, a stilovi učenja više nego strategije učenja.

Stilovi učenja se odnose na to koji način ljudi preferiraju ili se koriste u svom učenju i radu. Zato se ovi stilovi najviše i dovode u vezu sa procesima nastave i školskog učenja.

Dan i Dan (Dunn and Dunn, 1978) autori su teorije o stilovima učenja koji se najviše koriste u procesu nastave i školskog učenja. Oni navode 18 vrsta stilova učenja podijeljenih u četiri velike grupe u odnosu na:

- 1) **sredinu:** zvuk, svjetlo, temperatura, dizajn, razmještaj u prostoru itd.;
- 2) **emocije:** motivacija, upornost, odgovornost, stabilnost, struktura;
- 3) **socijalnost:** vršnjaci, odrasli, ego, grupe, timovi;
- 4) **percepcija:** osjeti, primanje, vrijeme, pokretljivost.

Teško je reći kako su ovi autori (Dunn and Dunn) došli baš do ovih stilova, jer je po našem mišljenju ovdje više riječ o faktorima učenja nego o stilovima učenja u istinskom značenju te riječi. Tačno je da gore navedeni stilovi utiču na faktore (rezultate) u učenju, ali ne i na načine i strategije učenja same po sebi.

Sternberg (1997), po našem mišljenju, daje bolje rješenje u tom pogledu i predlaže sljedeću klasifikaciju:

- **orientacija na zadatak** (usmjerenost na postizanje uspjeha),
- **orientacija na saradnju** (razvijanje socijalnih odnosa i rad u grupi),
- **orientacija na razvoj** (učenik želi da razvije svoje sposobnosti pa se u tome treba i sastojati osnovna uloga nastavnika),
- **predmetna (sadržajna) orientacija**, gdje su bitni sadržaji i znanja,
- **emocionalna orientacija** ističe ulogu doživljaja i emocija, tj. da nema istinskog učenja bez emotivnog doživljaja i za to su potrebni izleti, ekskurzije, eksperimenti itd.

Već smo istakli da se stilovi učenja odnose na to na koji način učenici preferiraju da uče. Da bi se to ispitalo, u inventarima i upitnicima za stlove učenja se i nalaze pitanja za učenike kao što su:

- Da li preferiraš da učiš u grupi ili sam?
- Ako nastavnik u svom izlaganju koristi dosta crteža, slika, dijagrama – da li ti to pomaže više u učenju nego ako nastavnik samo izlaže i objašnjava?
- Kad učiš neki veći sadržaj – da li ga dijeliš u manje cjeline ili ga učiš u cjelini?
- Možeš li da se koncentrišeš na učenje čak ako se u prostoriji u kojoj učiš čuje buka?
- Kad nastavnik postavlja pitanja, da li se odmah javljaš za odgovor ili prvo dobro razmisliš o pitanju i mogućem odgovoru – pa se tek onda javiš?

Gore navedenim i sličnim pitanjima mogu se ispitivati stilovi učenja koji mogu pomoći nastavniku da efikasnije individualizuje proces nastave. Kad je riječ o samim pojmovima „kognitivni stil“ i „stil učenja“ nastavnici češće koriste ovaj drugi i veoma često u njega uključuju i ono što čini sadržinu kognitivnog stila. Kognitivni psiholozi pak koji se bave naučnim ispitivanjem u ovoj oblasti skoro uvijek koriste prvi termin, tj. kognitivni stil, što je i razumljivo jer oni se prvenstveno i interesuju za načine opažanja, pamćenja, mišljenja i rješavanja problema kod ljudi, tj. kako ljudi procesuju ili obrađuju informacije i kakva je uloga tih kognitivnih procesa u svemu tome.

Dakle, može se kazati da se kognitivni stilovi odnose na način obrade informacija i kognitivne procese koji u tome učestvuju. S druge strane, stilovi učenja su znatno širi pojam i uključuju u sebe, pored sticanja i obrade informacija, i uslove fizičke sredine (svjetlo, temperatura, buka, itd.), socijalne sredine (da se radi u grupi ili sam), emocionalne sredine (stvaranje povoljne razredne klime), uslove instrukcije (predavanje, grupna diskusija, način ispitivanja, pravila ponašanja, detaljnije razrađena uputstva učenja, nestrukturisano učenje).

Kognitivni stil zavisnosti i nezavisnosti percepcije od polja odnosi se na to kako ljudi vide svijet. Ljudi kod kojih dominira stil zavisnosti od polja imaju jednu cjelovitu sliku svijeta, bez jasno uočljivih i razrađenih detalja.

Karakteristike ličnosti učenika koji imaju stil zavisnosti percepcije od polja:

- opažaju cjelinu pojava i događaja,
- oslanjaju se na lična iskustva i vole eksperimentisanje i istraživanje,
- traže uputstva za rad od nastavnika i vole strukturisane situacije,
- vole da posmatraju i da nastavnik prvi izvede eksperiment ili demonstraciju,
- vole da budu nagrađeni za rad i stalo im je da imaju dobre odnose sa drugima, a posebno sa nastavnicima,
- stalo im je do mišljenja drugih i veoma su osjetljivi na to,
- vole da rade u grupi i kooperativnom i interaktivnom učenju,
- vole druženje i verbalnu interakciju,
- preferiraju prijatnu socijalno-emocionalnu klimu i traže podršku u radu.

Karakteristike ličnosti učenika kod kojih je izražen stil nezavisnosti percepcije od polja:

- imaju osjećaj za detalje i fokusiraju svoju pažnju na svaku pojedinačnu činjenicu,
- ne traže podršku od drugih,
- ne traže česte kontakte sa nastavnicima i to čine samo kad je potrebno i u

- vezi sa zadatkom,
- više vole da rade sami,
- vole da se takmiče,
- preferiraju da sami strukturiraju situaciju učenja, a ne da im to čini neko drugi,
- mogu da se samomotivišu i nisu im potrebna priznanja i podrška drugih kao kod učenika sa stilom zavisnosti od polja,
- vole da rade samostalno na projektima,
- preferiraju da prave sopstvenu strukturu znanja i plan rada, a ne da im se to nameće od drugih.

Istraživači u ovoj oblasti su našli da su stil zavisnosti i nezavisnosti percepcije od polja stabilne karakteristike ličnosti i da ih je moguće objektivno mjeriti i praviti individualizovane programe rada.

Na primjer, dijete kod kojeg dominira stil zavisnosti od polja neće uočiti mnoge detalje (boje, nijanse i vrste cvijeća, biljaka i drveća) na nekoj livadi. Sve to će sa lakoćom da primijeti i analizira dijete sa stilom nezavisnosti percepcije od polja.

• **MODALITETI KOGNITIVNE OBRADE INFORMACIJA, STILOVI UČENJA I KREATIVNOST**

Karakteristike ispitanika sa analitičkim modalitetom ili analitičkim stilom učenja:

- više im odgovara ako nastavnik izlaže postupno jednim logičkim redoslijedom i detaljno, dok učenici sa globalnim stilom ne idu uvijek redom, već preskačući pojedine dijelove žele da što prije steknu globalnu sliku i shvate cjelinu;
- nemaju strpljenja da idu korak po korak već na preskok i putem pokušaja i pogrešaka i nasumice bez plana žele što prije doći do sinteze i zaključaka;
- učenici sa analitičkim stilom ili modalitetom učenja tendiraju da uče sadržaje korak po korak i jednim logičkim redoslijedom, gdje se traži smisaona povezanost;
- odgovara im linearno-sekvencijalna obrada informacija, korak po korak i logičkim redom;
- više su usmjereni na pojedinačne detalje i na analizu nego na sintezu i cjelinu;
- vole da uče veoma dobro strukturiran i organizovan (smisaono) materijal, te to sami čine ako sadržaj koji uče nije prezentovan na takav način;
- odluke donose samo na bazi detaljne logičke analize (detaljna analiza za i protiv);
- ne vole da rade više poslova istovremeno i preferiraju da rade u organizovanoj i uređenoj sredini;
- bolje uče u mirnoj i dobro osvijetljenoj sredini i imaju snažnu potrebu da završe zadatak na kome rade.

Karakteristike ispitanika sa globalnim modalitetom ili globalnim stilom učenja:

- obično donose odluke na brzinu i zasnovane više na intuiciji nego na logičkoj analizi;
- preferiraju da rade na materijalu koji je više neformalan i nije previše strukturisan;
- vole spontanost i tendiraju da se i sami tako ponašaju;
- vole i mogu da rade nekoliko poslova uporedo (da čitaju nekoliko knjiga uporedno);
- najbolje uče kad se njihova intuicija poveže sa humorom i emocijama, vole kratke anegdote, šale i viceve;
- u svom izražajnom govoru koriste puno gestikulacija;
- prvo nauče opšta pravila i ideje u tekstu, pa tek kasnije usmjeravaju svoju pažnju na detalje i pojedinačne informacije;
- ne smeta im puno buka i mogu da rade i uče i u sredini u kojoj ima puno distraktora;
- vole da prave češće pauze u toku učenja i rješavanja problema;
- bolje uče one sadržaje koje mogu povezivati sa svojim ličnim i emotivnim iskustvom;
- preferiraju kooperativno i interaktivno učenje;
- prilikom učenja koriste se svim čulima, a posebno vidom, i vole slikovno izražavanje;
- za njih se takođe kaže da su im dominantnije funkcije lijeve hemisfere;
- tendiraju da uče i rješavaju probleme putem pokušaja i pogrešaka, nasumice i na preskok (ne uče cijelo gradivo već ga na brzinu pregledaju) kako bi što prije došli do zaključaka i sinteze.

Ponekad im to i uspije i često dođu do originalnih rješenja, a da ni sami nisu svjesni niti mogu objasniti kako su do toga došli, jer je to više nesvjestan i intuitivan proces.

Ekstroverzija kao modalitet ili stil učenja -

Ekstroverti najbolje uče ako su uključeni u samu aktivnost učenja. Vole da eksperimentišu i obavljaju fizičke aktivnosti. Vole da se druže i uče u grupi. Vole kooperativno učenje, ali ne vole i nestrpljivi su ako neka aktivnost predugo traje i monotonu je.

Introverzija kao modalitet i stil učenja -

Najbolje uče kad posmatraju druge kad rade i izvode ono što i sami treba da nauče. Vole da sami sebi postavljaju standarde koje žele da dosegnu ili ostvare. Preferiraju mirna i tiha mjesta za učenje. Izvore svojih ideja nalaze unuar svog ličnog iskustva.

Vole da rade i uče sami i socijalno su rezervisani. Ne vole da budu prekidani u radu i učenju. Tendiraju da zaboravljaju imena i izgled lica drugih osoba. Veoma su precizni u analizi detalja i imaju dobru koncentraciju i moć planiranja. Ne vole rad u grupi i pomalo su tajanstveni.

Senzitivnost (čulnost) kao modalitet ili stil učenja -

Ispitanici sa ovim modalitetom ili stilom učenja su realistični i praktični. Strpljivi su i postojani. Dobro se koriste svojim iskustvom i zdravim razumom. Preferiraju ustaljenost, red i planiranje. Preferiraju rad na konkretnim sadržajima i nespretni su i ne snalaze se dobro u apstraktnom sadržaju. Dobro pamte konkretnе informacije, ali ponekad ne uspijevaju da formiraju opšte pojmove i sintezu onoga što uče. Nemaju puno povjerenja u intuiciju. Ne vole suviše komplikovane sadržaje i više vode računa o sadašnjosti nego o budućnosti. Ne vole da rade na esejskim tipovima zadataka i zadacima koji zahtijevaju alternativna rješenja. Bolje se snalaze na zadacima poznavanja činjenica (zadaci višestrukog izbora) i ne vole suviše komplikovana uputstva i instrukcije. Zato im je i potrebno češće pojašnjenje i pojednostavljenje uputstva ili instrukcije za ono što treba da rade. Ne vole da rade na dugoročnim ciljevima i ne vode puno računa o posljedicama svojih akcija.

Intuitivnost kao modalitet ili stil učenja i kreativnost -

Vole maštu i apstrakciju. Traže izazove i upuštaju se u rizike. Ne vole ustaljenu rutinu i precizne poslove. Ne vole da se puno bave detaljima i to ih zamara i preferiraju da se bave teoretsanjem, mogućnostima, predviđanjima. Veoma brzo formiraju cjelovitu sliku o onome što treba uraditi (pa ako mogu da prave i velike preskoke u radu i učenju), ali često zanemaruju detalje i konkretne činjenice. Često koriste strategiju učenja putem pokušaja i pogrešaka. Vole da rješavaju komplikovane i složene zadatke gdje postoje mogućnosti za višestruka rješenja. Veoma lako formiraju generalizacije i zaključke, brzo prave sintezu. Vole da rade na zadacima otvorenog tipa (esej i zadaci koji traže elaboraciju), a ne snalaze se na zadacima gdje se traži poznavanje detalja i konkretnih činjenica (zadaci višestrukog i dvočlanog izbora). Dobro se snalaze na zadacima gdje se zahtijeva razumijevanje i originalnost. Moguće slabosti i nedostaci: nepažljivost prema detaljima i preciznosti, ne posvećuje se dovoljno pažnje aktuelnosti i praktičnosti, veoma ih brzo zamara rutina i dosadno im je da rade na rutinskim zadacima. Ne vole da idu korak po korak, već na preskok dolaze do zaključaka. Obično se ne snalaze dobro u predmetima kao što su matematika, hemija, fizika itd. i analitičkim zadacima i zadacima koji zahtijevaju poznavanje činjenica i detalja. Uvijek ih je potrebno podsticati da traže mogućnosti praktične primjene onog što uče i na povezivanje teorije i prakse.

Karakteristike ispitanika sa dominantnim vizuelno-prostornim modalitetom učenja i vizuelnim modalitetom usvajanja i obrade informacija i kreativnost:

- Ovo je dominantan način učenja (75% informacija usvojimo i obradimo putem čula vida).
- U toku učenja preferira se izvođenje eksperimenata i pravljenje i izrada slika, grafikona, shema.

- Jače strane ovog modaliteta učenja su: preferiraju se vizuelne prezentacije i dobro se pamti ono što je pokazano i napisano.
- Razvijeno je vizuelno pamćenje i sklonost ka pamćenju detalja. Za kratko vrijeme nauče se cijele tabele podataka.
- Preferiraju slikovite opise pojava koje uče i tako lakše pamte. Vole da prave liste i tabele podataka.
- Dobro pamte izgled lica, ali lako zaboravljaju imena osoba.
- Imaju dobro razvijenu imaginaciju i preferiraju mirnu i tihu sredinu za učenje.
- Potrebno im je da vode zabilješke dok slušaju predavanja i tako bolje uče.
- Najlakše i najbolje uče sadržaje u kojima ima dosta slika, tabela i grafikona.
- Uvijek zapisuju ono što je važno.
- Gledaju u lice osobe koja drži predavanje ili sa kojom razgovaraju.
- Traže mirna i tiha mjesta za učenje.
- Vode detaljnije zabilješke o onom što se uči iz knjige ili tokom predavanja.
- Korisno im je i prepisivanje i sređivanje zabilješki nakon predavanja.
- Podvlače glavne ideje ili glavne dijelove teksta koji se uči.
- Kad se dobije neki zadatak, onda traže detaljno uputstvo šta i kako raditi.
- Prije nego što se pređe na detaljnije izučavanje teksta, prvo pregledaju tekst u cjelini (naslove i podnaslove).
- Kad god je to moguće, koriste ilustracije, oglede, slike, grafikone, tabele itd.
- U toku učenja potrebno je koristiti: ilustracije, dijagrame, grafikone, fotografije, filmove, kolaže, murale, TV-emisije, novine, časopise, karte, slajdove, tabele, ukrštenice, radne sveske, knjige.

Karakteristike ispitanika sa preferiranim auditivnim modalitetom učenja i obrade informacija i kreativnost:

- Najbolje uče kad mogu da koriste čulo sluha za primanje i obradu informacija.
- Za razliku od čula vida, samo 30% informacija u školi stiče se čulom sluha, ali učenici koji preferiraju ovaj način učenja stiču 75% informacija auditivno.
- Ispitanici sa dominantnim auditivnim načinom učenja dobro uče verbalne materijale, vole da slušaju predavanja i učestvuju u diskusijama.
- Veoma dobro im odgovaraju i vole interaktivne i kooperativne metode i oblike učenja.
- Dobro pamte i slijede verbalna uputstva i verbalne instrukcije.
- Često zaborave izgled lica, ali dobro pamte imena.
- Dobro se snalaze i vole da rade u grupi i kooperativnom radu.
- Preferiraju da uče kroz razgovor i slušanjem drugih.
- Često koriste strategiju ponavljanja naglas onog što uče.
- Dobro uče strane jezike i drugi verbalni materijal sa audio traka i radija.
- U učenju postavljaju sebi ciljeve koje žele postići i zato vole da prave raspored rada sa razrađenim ciljevima i potciljevima.
- Dobro uče ako imaju mogućnost da nekom saopšte ono što su učili. Zato vole da rade u grupi, gdje postoje mogućnosti za diskusiju i interakciju.
- Veoma dobro slijede verbalna uputstva i instrukcije.
- Vole da uče ako imaju mogućnost da to saopšte u vidu igranja uloga.
- U toku učenja prave češće pauze i ne mogu da zadrže koncentraciju za duže periodе učenja.
- Ovakvim učenicima ne samo da smeta galama i buka u učenju već i prevelika tišina.
- Svoje jače strane najlakše manifestuju verbalno.
- Vole da učestvuju u verbalnim izlaganjima i prezentacijama.
- Rado učestvuju u panel-diskusijama.
- Veoma efikasno koriste audio zapise i rado učestvuju u TV i radio izvođenjima.
- Vole ako nastavnik u toku časa ponavlja glavne pojmove i glavne ideje.
- Traže od nastavnika da i po nekoliko puta ponovi pitanja i šta i kako treba nešto uraditi.

Karakteristike ispitanika sa dominantnim kinestezičko-taktilnim modalitetom učenja:

- Vole da sami urade ono što treba da uče i da budu aktivni u toku procesa učenja.
- Puno nauče iz vlastitog iskustva (sticanje znanja iz prve ruke) i učenjem putem pokušaja i pogrešaka.
- Najbolje pamte ono što sami urade i ne vole pasivnost u toku procesa učenja.
- Vole da učestvuju u učenju onih sadržaja gdje se koriste i manuelne aktivnosti.
- Vole da sami urade nešto i imaju veoma dobru motoričku memoriju i motoričku koordinaciju i osjećaj za prostor i ravnotežu.
- Lako i brzo se nauče služiti kompjuterom i drugim tehničkim sredstvima.
- Efikasnije uče ako vode zabilješke u toku predavanja, slikaju ili modeluju ono što se uči.
- Najbolje uče i misle kad se kreću. Uvijek imaju visok nivo energije i zato su im potrebne fizičke aktivnosti, kretanje i manuelni rad, učenje u prirodi, laboratorijski rad itd.
- Ako su prisiljeni da sjede mirno i bez fizičke aktivnosti, onda ne mogu da uče.
- Najbolje uče ako se to učenje organizuje kao neka motorička aktivnost.
- Malo kretanja i tiha muzika u pozadini mogu da olakšaju koncentraciju i duže učenje.
- Vole da dekorisu prostor za učenje i vole da prave češće pauze u toku učenja.
- Intervali učenja su najefikasniji ako traju oko 25–30 minuta.
- Odgovara im praktičan rad: učenje u prirodi, laboratorijski rad, eksperimenti i ogledi.
- U radu sa ovakvim učenicima nastavnici mogu koristiti kao efikasna nastavna sredstva kompjutere, video kamere, folije, grafikone.
- Uživaju u kreiranju svoje okoline. Vode zabilješke u toku predavanja, više da bi zadovoljili svoju potrebu za motoričkom aktivnošću, nego što će to koristiti kasnije.
- Uživaju u radu sa kompjuterom i u sportskim aktivnostima (sportovi, izleti i druge fizičke aktivnosti), posjetama izložbama i drugim manifestacijama.

U toku učenja vole da koriste istraživanje, oglede, demonstracije, produkovanje (crteža, modela), igre i pokrete tijela, učenje u prirodi, igranje uloga reportera, pantomima, lutkarske igre, muzičke i druge zabave, pravljenje postera, igre računanja, zagonetke, pravljenje raznih zbirki (zbirke biljaka, filatelija itd.), izrada radnih sveski, modelovanje skulptura u prirodi itd.

• NEKI POZNATI MODELI KREATIVNOG RJEŠAVANJA PROBLEMA

Parnes (S. Parnes) je razvio model kreativnog rješavanja problema koji se uspješno koristi za podsticanje darovitosti i kreativnosti ne samo u školi, već i u skoro svim drugim oblastima rada i na svim uzrastima. Pod velikim uticajem radova Osborna (A. Osborn) o mogućnostima korištenja imaginacije i imaginativnog mišljenja u procesu kreativnog rješavanja problema, i sam Parnes je razradio vlastiti model, koji se danas široko koristi kao efikasno sredstvo za podsticanje i razvijanje kreativnosti u razredu, gdje osnovnu ulogu imaju imaginacija i imaginativni procesi mišnjljenja. Dugi niz godina nalazio se na

čelu istraživačkog instituta koji mu je omogućavao verifikaciju ne samo njegovih teorijskih shvatanja i ideja već i provjeru ideja i shvatanja drugih autora.

Parnesov model kreativnog rješavanja problema posjeduje dobro strukturisan i urađen program koji omogućuje i podstiče rješavanje problema na imaginativan način. Parnes smatra da je kreativno ponašanje funkcija znanja, imaginacije i evaluacije – što, opet, može da bude individualan čin pojedinca ili grupnog traženja najboljih rješenja nekog problema. On smatra da se njegov model može efikasno koristiti ne samo u smislu razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja i imaginacije, već i u smislu da učenik doživi samoaktualizaciju i samorealizaciju svojih potencijala (A. Maslow, 1970). U ovakvom modelu rada i stvaranja mogu da se realizuju kako individualne tako i društvene potrebe pojedinca. Zbog naprijed navedenih prednosti i velike adaptabilnosti, ovaj model se uspješno koristi u velikom broju različitim oblasti i aktivnosti čovjeka, i u njemu rado učestvuju kako učenici i studenti, tako i roditelji, nastavnici, arhitekti, menadžeri, naučnici, ukratko – osobe svih uzrasta i svih profesionalnih djelatnosti. I Parnes smatra da visoke intelektualne sposobnosti ne podrazumijevaju obavezno da će se postići i visok rezultat u kreativnosti. Naravno, intelektualno darovite osobe mogu da koriste tu prednost u različitim situacijama kreativnog rješavanja problema u umjetnosti, nauci i društvenom životu. Ovo je i zbog toga što darovite osobe obično posjeduju velik broj kvalitetnih informacija kojima se lako koriste i vrše njihovu transformaciju sa potrebama nove situacije.

Elementi modela kreativnog rješavanja problema -

Parnes je razvio program kreativnog rješavanja problema u kojem se jasno ističe pet faza (pet koraka i pet nivoa mišljenja), gdje dominiraju procesi konvergentne i divergentne produkcije. Nakon proizvođenja mnogih ideja (divergentna produkcija), ispitanici odabiru one koje smatraju najbitnijim i koje bi mogle voditi ka uspješnom rješenju. Ako i nakon pređenih svih pet faza u procesu rješavanja problema ne dođe do uspjeha, ispitanici mijenjaju plan rada i vraćaju se ponovo na prethodne korake, na primjer, na korak tri (faza proizvođenja ideja za rješenje) i ponovo vrše vrednovanje i selekciju već postojećih ideja. Tu je potrebno da ispitanici odaberu novi kriterijum za vrednovanje ideja i njihovu selekciju na bazi tog kriterijuma. Čitav taj proces karakteriše raznolikost i bogatstvo mišljenja i suđenja. U toj fazi je, takođe, cilj da se ispitanik oslobođi straha od pogrešnih odgovora.

Kad se koristi grupna strategija kreativnog rješavanja problema, mogućnosti ovoga modela su zaista velike kako u radu sa darovitim učenicima, tako i sa ostalim kategorijama ispitanika. Parnes upravo to i smatra kao veliku prednost svog modela – što se može uspješno koristiti u nastavnom radu sa svim kategorijama učenika. Njegova grupna strategija kreativnog rješavanja problema zasnovana je na sličnoj Ozbornovoj (A. E. Osborn) tehniči, koja se često zove i "moždana oluja" (Brainstorming). Ta tehnika se temelji na nekim poznatim principima kreativnog rješavanja problema i kreativnog mišljenja.

Opis pet faza kreativnog rješavanja problema	
K o r a c i	A k t i v n o s t i
1. Traženje informacija	- Posmatranje i analiza materijala koji je dat u zadanim problemu; - dovođenje u vezu datih činjenica i sadržaja problema;
2. Traženje (uočavanje) problema	- Uočavanje problema i njihovo formulisanje na osnovu datog materijala; - razmatranje problema sa aspekta mogućnosti njegovog rješenja i na koji način se to može izvesti; - ako se takva mogućnost nazire, pravi se plan za njenu realizaciju; - pravljenje drugog plana ako se prvi nije pokazao uspješnim;
3. Traženje ideje za	- Proizvođenje mogućih ideja

rješenje	<ul style="list-style-type: none"> - za rješenje problema; - predlaganje alternativnih rješenja;
4. Nalaženje rješenja	<ul style="list-style-type: none"> - Selekcija onih alternativa koje imaju najviše izgleda na uspjeh; - razvijanje kriterijuma za vrednovanje alternativnih rješenja; - primjena kriterijuma na svaku predloženu alternativu;
5. Prihvatanje rješenja	<ul style="list-style-type: none"> - Vrednovanje rješenja sa aspekta kvantiteta i kvaliteta divergentne produkcije; - razvijanje plana aktivnosti koje će dovesti do konačnog rješenja.

Pošto se prvi put princip kreativnog rješenja problema odnosi na proizvođenje što većeg broja ideja, onda i jeste najvažniji cilj u toj prvoj fazi osloboditi ispitanike prevelike "cenzure misli". Jer, ako je ispitanik previše kritičan prema svojim idejama, on u intelektualnom pogledu ne daje ni približno onoliko koliko bi stvarno trebalo i mogao kad je u pitanju i kvalitet i kvantitet ideja. Ova tehnika i polazi od činjenice da među neuobičajenim i udaljenim odgovorima mogu biti i one "luckaste" ideje koje na prvi pogled nemaju "nikakvu" vezu sa zadanim problemom, mada su, u stvari, najbitnije za njegovo uspješno rješenje.

Zato Parnes svoju tehniku kreativnog rješavanja problema podešava tako da prva faza traženja rješenja, tj. traženja ideja, i faza kritičkog vrednovanja ili suđenja ne idu zajedno. Uradio je to na taj način što je čitav taj proces (proces proizvodnje ideja i proces njihovog vrednovanja) razdvojio u dvije vremenski različite faze. Dakle, sada je potrebno da se grupa sastaje dva puta. U prvoj fazi cilj je da grupa kreira i proizvede što veći broj ideja, a u drugoj fazi se vrši njihovo kritičko suđenje i vrednovanje. Cilj prve faze je da se učenik oslobođi svih misaonih fiksacija i da se pronađe što veći broj pristupa koji bi mogli voditi uspješnom rješavanju problema.

Interesantno je primijetiti da je Ozborn, primjenjujući ovu tehniku, našao da previše iskustva (kakvo imaju super stručnjaci u nekoj oblasti) može da ometa uspješno kreativno rješenje problema, jer ono može da djeluje negativno u smislu da se previdaju neka jednostavna rješenja koja se ne uklapaju u iskustveni okvir super stručnjaka. Zbog toga se preporučuje da grupa bude heterogena, kako po uzrasnoj dobi, tako i po iskustvu, jer je nađeno da takve grupe daju raznovrsnije i kreativnije ideje nego homogene.

Kad se govori o primjeni ove tehnike u nastavi, poželjno je stvarati takvu atmosferu u razredu koja učenicima omogućuje osjećanje slobode, opuštenosti i samostalnosti u suđenju i zaključivanju. Iz tih razloga se ponekad, čak, i preporučuje da u prvoj fazi kreativnog rješavanja problema (fazi proizvođenja što većeg broja ideja) nastavnik i ne prisustvuje, tj. ostavlja učenike same kako bi oni što slobodnije iznosili svoje ideje.

Dosadašnje iskustvo u primjeni ove tehnike kreativnog rješavanja problema je pokazalo da je najbolje da broj članova u grupi ne bude ni suviše velik ni suviše mali. Ispitivanja su pokazala da najbolje i najkvalitetnije odgovore daju grupe koje imaju između pet i deset članova. Takođe je nađeno da su u velikim grupama rezultati rada u velikoj zavisnosti od voditelja grupe, koji na neki način, ipak, mora da usmjerava rad. Zato treba da je sposobljen i da zna da uspostavlja dobre odnose sa drugim članovima grupe, da zna da podstiče kreativne ideje i da pri tome ne nameće svoje mišljenje i stavove. Rukovodilac grupe često podstiče grupu na rad komentarima: "Povezujte svoje ideje sa idejama drugih", "Ne kritikujmo", "Najvažnije je proizvesti što veći broj ideja", "I najluckastije ideje su dobrodošle, recite slobodno sve što vam ovoga trenutka padne na pamet" itd. Tu je važno stvaranje povoljne atmosfere u grupi koja bi omogućavala da učenici spontano i opušteno iznose svoje ideje o mogućim rješenjima problema, bez straha da bi mogli biti ismijani za svoje "luckaste ideje".

Vrednovanje i procjenjivanje proizvedenih ideja vrši se na svim drugim principima u odnosu na principe koji se odnose na proizvođenje ili produkovanje ideja. Članovi grupe sada prilikom vrednovanja ideja kritikuju, procjenjuju, nalaze argumente za i protiv, vrše selekciju itd.

Parnes je svojim istraživanjima dokazao da je kreativnost funkcija znanja, imaginacije i evaluacije. U okviru kreativnog učenja najveći dio našeg znanja ili iskustva je organizovan tako da je moguće vršiti kombinaciju ideja i ostvariti različita dostignuća. Veoma je važno ostvariti sposobnost kombinovanja ideja i preuređivanja činjenica na nove načine. Imaginativna upotreba znanja je suština kreativne produktivnosti. Već smo istakli da je Parnes kao teorijsku osnovu za razvijanje stvaralaštva ličnosti koristio Osbornove principe "primijenjene imaginacije". Ovi principi imaju dva osnovna koraka:

1. ličnost dobija funkciju da potpuno slobodno proizvodi ideje i da se oslobođi od inhibicija; da ne iskazuje suviše kritičnosti prema proizvedenim idejama i da u prvoj fazi ne odbacuje ništa;
2. u okviru druge faze ličnost procjenjuje produkovane ideje iz prve faze i testira njihovu vrijednost.

Na osnovu svojih istraživanja, Parnes je razvio program kreativnog rješavanja problema koji značajnije doprinosi razvoju kreativnih sposobnosti ličnosti. Da bi se ostvarili ti ciljevi, potrebno je da se realizuju sljedeći principi:

- redukovanje svih konvencionalnih aspekata kreativnog ponašanja;
- razvijanje kod ispitanika originalnosti, osjetljivosti za probleme, fleksibilnosti i fluentnosti tokom rješavanja problema;
- princip odgađanja suđenja i slobodnog razvijanja hipoteza;
- sastavljanje liste ideja za proizvođenje mogućih rješenja problema;
- razvijanje mnogostrane strategije za rješavanje problema;
- korištenje različitih principa kreativnog mišljenja i rješavanja problema (analogija, sličnost, metafore);
- prilagođavanje kreativnog rješavanja problema individualnim osobinama ličnosti.

Već smo ranije istakli da je Parnes svoj model kreativnog rješavanja problema zasnovao na nekim idejama Osbornovog (Osborn, 1963) sistema razvijanja stvaralaštva. Osborn je razvio tzv. "kontrolnu listu" za stvaranje novih ideja, čiju sadržinu čine sljedeći psihološki mehanizmi:

1. I s t r a ž i i isprobaj i neke druge mogućnosti primjene ideja.
2. A d a p t i r a j (Šta je još slično ovome? Šta druge ideje sugerisu?)
3. M o d i f i k u j (Mijenjanje značenja: boje, pokreta, zvuka, mirisa, oblika.)
4. P o v e č a j (Uzmi u obzir šta se sve može dodati.)
5. S m a n j i (Redukuj – šta oduzeti, smanjiti, kondenzovati.)
6. Z a m i j e n i (Šta sve može doći umjesto ovoga? Drugi materijal, drugi procesi, drugo prilaženje, drugi metod rješavanja.)
7. I z m i j e n i raspored elemenata.
8. S v e p r e o k r e n i .
9. K o m b i n u j dvije ili više ideja itd.

Pod osjetljivošću za probleme i podrazumijevamo sposobnost uočavanja, otkrivanja i definisanja problema u neočekivanim i novim situacijama, tj. situacijama u kojima se do sada nismo nalazili.

Sadržinu ovih vježbi čini i alternativno (višestruko) rješavanje problema – koja mogu biti sva dobra, ali se samo razlikuju u nijansama i stepenu novine. U stvarnim problemskim i životnim situacijama rijetko postoji samo jedno rješenje, koje je "najbolje za svakoga". Ovdje bi se moglo raditi o tome da se pronađe najekonomičniji i najoriginalniji postupak za rješavanje neke problemske situacije i novih metoda i postupaka rješavanja itd.

U ovakvim vježbanjima u rješavanju problema je veoma važno poliprofilno posmatranje date problemske situacije. Tu se radi o poliprofilnosti mišljenja (posmatranje iste situacije i iste strukture iz više različitih uglova). Upravo ta fleksibilnost mišljenja ili sposobnost poliprofilnog posmatranja iste strukture jeste jedna od osnovnih prepostavki i bitnih karakteristika inteligentnog ponašanja i uspješnog mišljenja i rješavanja problema.

Svojim mnogobrojnim eksperimentalnim radovima Torens (P. Torrance) je pokazao da je moguće proces školskog učenja u cjelini i za sve kategorije učenika dići na jedan viši i kvalitetniji nivo. Ovo se posebno odnosi na one najspasobnije i najdarovitije, jer su tu efekti vježbe i transfera i najveći.

Torens je na ovu temu do sada objavio mnogobrojne teorijske i istraživačke rade, što nije čudo, jer se preko trideset godina bavi problemima podsticanja i razvijanja stvaralačkih sposobnosti učenika osnovne škole.

Torens je (1966) razvio posebnu organizaciju kreativnog učenja. U svojim eksperimentima od učenika je prvo tražio da čitaju istraživačke rade, da proizvode što veći broj ideja, da pronalaze što veći broj kreativnih primjena specifičnih informacija koje se nalaze u tekstu itd. Nakon toga (u drugom dijelu eksperimenta), učenici su vježbani da kritički ispituju vrijednost datog teksta, da traže nedostatke u pretpostavkama istraživača, da procjenjuju hipoteze i instrumente za prikupljanje činjenica, da kritički interpretiraju rezultate nekog otkrića i eksperimentalnu proceduru i metodologiju.

U svojim novijim teorijskim i eksperimentalnim radovima veoma svestrano je razmatrao i razvio proces kreativnog školskog učenja. To učenje on određuje kao: osjetljivost za probleme; nepotpunost – popunjavanje praznina u znanju i elemenata koji nedostaju; povezivanje i sastavljanje zajedno vrijednih informacija; identifikovanje elemenata koji nedostaju; postavljanje hipoteza o nepotpunim i otvorenim pitanjima; modifikovanje hipoteza i primjena dobijenih rezultata. Proces kreativnog učenja uključuje kako produkciju novih informacija tako i razvijanje novih vještina, radoznalosti, nekompletnosti, kompletnosti, razvijanje novih kombinacija i divergentnih produkcija novih alternativa.

Mogućnosti razvijanja kreativnosti -

Veoma važno pitanje kreativnog učenja i podsticanja darovitosti u nastavi je i pitanje efikasne transformacije znanja. Preduslovi te transformacije su: fleksibilnost u mišljenju i sistemu pojmove; kreativno uopštavanje datih informacija i razvijanje opštih principa.

U Torensovom sistemu podsticanja i razvijanja kreativnosti putem nastave ističu se sljedeći principi: pronalaženje nečeg novog na osnovu nedovoljno strukturisanog materijala; individualizacija kreativnog učenja u odnosu na nivo kognitivnog razvoja učenika; razvijanje kreativnog sistema vrijednosti i kreativna atmosfera u grupi; otkrivanje višežnačnosti datih činjenica i povećanje vrijednosti datih informacija; razvijanje strategije kreativnog učenja putem otkrića; razvijanje motivacionih komponenti stvaralaštva (radoznalost, postignuće, eksperimentisanje i manipulisanje).

Sadržinu sistema razvijanja kreativnih sposobnosti čine sljedeće komponente:

- stvaranje nužnih uslova za razvijanje kreativnog mišljenja;
- različiti načini posmatranja kreativnog načina ponašanja djece u razredu: kontrola mnogih izvora informacija, želja da se obavijesti o otkrićima drugih, kontinuirana kreativna aktivnost i poslije nagradivanja, otkrivanje veza između ideja koje očigledno nisu u relaciji, osporavanje ideja autoriteta itd.;
- razvijanje kreativne atmosfere u razredu;
- razvijanje sposobnosti predviđanja ponašanja drugih osoba;
- razvijanje tolerancije prema novim idejama i stalno podsticanje proizvođenja novih ideja;
- postavljanje provokativnih pitanja (postavljanje pitanja tako da ih učenici moraju interpretirati, primijeniti informacije, analizirati, sintetizirati i vršiti evaluaciju);
- učenje djece da shvataju vrijednosti svog kreativnog mišljenja (djeca treba rano da nauče vrijednosti vlastitih ideja i proizvoda);
- davanje informacija o kreativnom procesu (ohrabrivanje kreativnog procesa davanjem instrukcija i odgovarajućih principa koji stimulišu nove ideje, na primjer – upotreba ideja na drugi način, izmjena mesta podataka i kombinovanje datih informacija);
- ohrabrivanje samoinicijativnog učenja (njegovanje istraživačkih tendencija);
- od učenika zahtijevati da čitaju istraživačke rade i da pokušavaju da na druge načine razviju eksperimente i istraživačke projekte;
- oslobođanje od krute usmjerenosti mišljenja i učenja (otkrivanje različitih metoda rada, testiranje hipoteza);

- prezentovanje nekompletnih činjenica, tako da učenici popunjavaju praznine i otkrivaju nove i nepoznate činjenice i pojmove;
- učiniti djecu osjetljivom na nove spoljašnje stimuluse (na primjer, razvijanje imaginativnog pisanja kod učenika pomoću opisivanja slika koje su djeca prethodno posmatrala, ili izučavanje modela u literaturi koji sadrže zvukove, boje, pokrete itd.);
- razvijanje istraživačkog učenja i sposobljavanje učenika da na različite načine priđu rješavanju problema i problemskih situacija;
- pripremanje materijala za razvijanje imaginacije i pisanje imaginativnih priča;
- ohrabrvanje učenika da bilježe i zapisuju sve svoje ideje;
- podsticanje prirodne dječije tendencije da različito posmatraju;
- razvijanje kreativnog čitanja (osjetljivost za probleme i istraživanje novih relacija, sažimanje elemenata koji se nalaze u nekom odnosu ili relaciji, redefinisanje i transformisanje poznatih informacija i njihova nova upotreba, razmatranje informacija na različite načine, reprodukcija i transformacija onog što se čitalo itd.);
- individualizacija procesa kreativnog učenja na osnovu upoznavanja kognitivnih sposobnosti djece (preferiranje učenja na različite kreativne načine pomoću: istraživanja, manipulisanja, eksperimentisanja, modifikovanja ideja itd.);
- oslobođanje od konformizma i pretjeranog uticaja autoriteta;
- formiranje fleksibilnih modela učenja;
- uključivanje sistema učenja i cjelokupne “divergentne produkcije” (fluentnost ideja, spontana fleksibilnost, asocijativna fluentnost, ekspresivna fluentnost itd.);
- pisanje pripovjedaka sa različitim završecima;
- sastavljanje i razvijanje projekata istraživanja određenih problema;
- konstrukcija rečenica na osnovu datih riječi;
- učenje kako da sistematski testiramo svaku ideju;
- istraživanje različitih mogućnosti primjene informacija;
- organizovanje različitih puteva mijenjanja informacija i proizvođenje većeg broja kreativnih primjena;
- dramatizacija određenih epizoda;
- elaboracija ideja, manipulisanje idejama i objektima;
- stvaranje programa za darovitu djecu i učenike, gdje dolazi do izražaja: upoznavanje sa originalnim istraživanjima i sticanje znanja da bi ovo istraživanje moglo da se izvede, primjena iskustva i učešće u razvijanju eksperimenata, razvijanje navika u formulisanju hipoteza, njihovom testiranju i pisanju izvještaja o tome itd.

Gilfordova teorija sposobnosti (*Teorija strukture intelekta – Structure of Intellect*) nudi izvanredne mogućnosti za kombinaciju sa *Torenovim modelom kreativnog rješavanja problema* i razvijanje darovitosti i kreativnosti u nastavi. Torens je i konstruisao veliki broj testova kreativnosti zahvaljujući i tome što se dosta koristio i onim što je Gilford već bio uradio u toj oblasti. Za temu ovog rada posebno je interesantan onaj dio Gilfordove teorije koji se odnosi na sposobnosti za divergentnu produkciju – jer one i leže u osnovi stvaralačkih procesa i kreativnosti.

Divergentna produkcija se odnosi na proizvođenje različitih i novih odgovora na osnovu datih podataka. Ove odlike divergentne produkcije dolaze do izražaja u rješavanju testova stvaralaštva i kreativnosti. Na primjer, test posljedica ispituje i mjeri sposobnost da se proizvede što veći broj ideja. Testom se mjere originalnost i fluentnost. Tu se od ispitanika traži da proizvedu što veći broj ideja na osnovu datih hipotetičkih situacija u testu.

Faktor fleksibilnosti se odnosi na sposobnost pojedinaca da se oslobođaju od inercije u mišljenju. To je i sposobnost otkrivanja novih strategija ili načina rješavanja problema, sposobnost promjene stava i direkcije mišljenja u toku rješavanja nekog zadatka.

Spontana fleksibilnost se odnosi na sposobnost da se spontano variraju različite vrste odgovora, spontano mijenjaju klase ideja i prelaženje iz jedne klase u drugu. Na primjer, u testu upotrebe ispitanici koji navode moguće upotrebe cigle kažu: služi za gradnju kuće, za gradnju škole, fabrike itd. Tu nema

mijenjanja klase upotrebe već se ostaje u okviru iste klase. Spontana fleksibilnost se mjeri pomoću različitih testova. Među njima su i testovi grupisanja, npr.: grupisanje različitih predmeta i figura u različite klase, klasifikovanje različitih riječi i pojmove u različite klase itd.

Ekspresivna fluentnost se odnosi na brzu konstrukciju rečenice. Obično se u takvim zadacima od ispitanika zahtijeva da na osnovu datih riječi napišu što više različitih rečenica, pri tome ne koristeći jednu riječ više od druge. Moguće je dati samo prva tri ili četiri slova nekih riječi i zahtijevati od ispitanika da sastave rečenicu. Ovdje je u pitanju sposobnost produkcije grupe riječi koje su povezane smisom, ili sposobnost povezivanja date grupe riječi u smisalu cjelinu. Ekspresivna fluentnost dolazi do izražaja u organizaciji ideja u cjeline i sisteme. Ekspresivna fluentnost se najčešće ispituje testovima kao što su: test sastavljanja nedovršenih priča, test pisanja kratkih priповједaka na osnovu datih riječi, test stvaranja naučnih modela na osnovu datih činjenica, test izmjene riječi u rečenicama itd.

Sposobnost redefinisanja omogućuje da se napuste stari načini tumačenja poznatih predmeta kako bi se oni mogli koristiti za nove svrhe. Tu je u pitanju sposobnost funkcionalne transformacije jednog objekta ili dijela objekta i njegova upotreba na nov način. Takvi zadaci zahtijevaju odbacivanje uobičajene orientacije i uobičajene upotrebe stvari i otkrivanje novih funkcija predmeta i objekata.

Osjetljivost za probleme obuhvata sposobnost otkrivanja i definiranja problema u nedozivljenim problemskim situacijama. Kreativne ličnosti imaju posebno razvijenu osjetljivost za probleme, koja se može manifestovati na različite načine. Na primjer, takve osobe mogu uočavati neophodnost da mijenjaju postojeće i razvijaju nove metode, da otkrivaju određene nedostatke u predmetima i pojavama, da imaju posebno razvijenu opštu perceptivnu osjetljivost. Na primjer, u testu uviđanja nedostataka od ispitanika se zahtijeva da otkriju šta je pogrešno u predloženom planu. Svaki od datih planova u ovom testu sadrži po jednu grešku u planiranju koja sprečava da se dođe do cilja ili čini plan neupotrebljivim. Na primjer, u testovima za poboljšanje neke sprave ili aparata od ispitanika se traži da predloži po dva poboljšanja za svaki od datih aparata ili predmeta itd.

Originalnost se odnosi na sposobnost da se daju odgovori koji su neuobičajeni i duhoviti, a pri tome i veoma rijetki. U jednom takvom Gilfordovom testu date su dvije kratke priče i od ispitanika se traži da daju što više naslova tim pričama kad ih pročitaju. Naravno, naslovi treba da su jasno povezani sa pričama i mogu, ali ne moraju biti duhoviti. Tu, dalje, postoje duhoviti i obični odgovori. Prvi mjere aspekt originalnosti – duhovitost, a drugi – obični se odnose na fluentnost ideja. Na primjer, jedan takav zadatak u testu sastoji se i od sljedeće priče: "Reks je bio dva metra visok i težak preko 135 kilograma. On je automobilski trkač i učestvuje u najvećoj trci na svijetu. U posljednjem krugu bio je za nekoliko dužina ispred sljedećeg vozača, ali mu je motor odjednom stao i automobil se zaustavi na samo jedan metar daleko od cilja. Izgledalo je da će sljedeći vozač pobijediti, ali Reks brzo izade i krupnim koracima izgura kola preko cilja, osvojivši tako veliku nagradu". Komisija za procjenjivanje odgovora, imajući u vidu teorijsku zasnovanost duhovitosti i odgovore ispitanika, procijenila je sljedeće odgovore kao duhovite:

1. poslovice ili izreke, primijenjene na tekst, pod uslovom da ta primjena sadrži izvjesnu novinu, neočekivanost, da se rijetko upotrebljava i da dobija novi smisao, novo značenje. Na primjer: "Per aspera ad astra" (Polako ali sigurno, težak je put do pobjede);

2. reformulacija izmjene neke poznate poslovice ili izreke tako da odgovara novoj situaciji. Primjeri: "Um caruje – snaga kola gura"; "Ko ima u glavi, ima i u nogama" itd.;

3. naslovi koji nemaju uopšten smisao za posljedice, ali na jedan poseban način ukazuju na bitan aspekt priče kao: "Ćuti i vuci" ili "Promjena uloga" itd.

Test za ispitivanje stvaralačkih sposobnosti sastavili su psiholozi Haris i Simberg (Haris i Simberg, 1959). Test mjeri kvantitet i neobičnost ideja koje ličnost može proizvesti u dатој situaciji. Na primjer, u jednom njihovom testu učenici (studenti) su rješavali sljedeći zadatak: "Učenici koji često boluju od alergije, jake groznice, astme, upale pluća ili uha u cjelini postižu pet do deset posto bolje rezultate na testovima inteligencije nego učenici koji ne boluju od toga". Ispitanicima je rečeno da pretpostavite da su date tvrdnje tačne i da navedu što više objašnjenja za istinitost ove tvrdnje. Za rješavanje ovakvih zadataka daju se dvije vrste bodova, i to za kvantitet i neobičnost. Neobični odgovori su statistički rijetki i to su bili sljedeći odgovori: "Nervni sistem im je više osjetljiv – ne samo za učenje

već i za prehlade i zaraze”; “Racionalno koriste vrijeme”; “Brže im rade moždane čelije”; “Njihov svijet je bogatiji zbog preživljelih muka”; “Manje pričaju – više misle”; “Navikli su na iznenadjenja”; “Češće se nalaze u napetim situacijama”; “Učenjem liječe alergiju”; “Žele da nadoknade izgubljeno vrijeme zbog bolesti – dobrim rezultatima” itd. Veoma je poznat Torensov test kreativnog mišljenja (Torrance, 1966), koji se bazira na divergentnoj produkciji. Test se sastoji od verbalnih i neverbalnih zadataka i može da mjeri kreativnost osoba različitog uzrasta. Kriterijumi pomoću kojih se procjenjuje kreativnost na svakom zadatku uključuju: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. Ovdje ćemo navesti dva zadatka iz Torensovog testa kreativnog mišljenja.

Zadatak: Test neuobičajene upotrebe stvari (Vrijeme ograničeno na pet minuta)

Instrukcija: Pokušaj da smisliš što više korisnih upotreba jedne kartonske kutije. Pokušajte pronaći i navesti što više interesantnih i neuobičajenih upotreba kartonske kutije. Kutije mogu biti bilo koje veličine i možete ih mijenjati i koristiti po želji.

Prostor za pisanje novih i neuobičajenih upotreba kartonske kutije

Zadatak: dovršavanje nekompletног crtežа

Instrukcija: Dodajući nove linije na nezavršene i nekompletne crteže (figure) pokušaj nacrtati neki predmet za koji misliš da niko drugi u razredu neće doći na ideju da ga nacrti niti da misli o njemu. Pokušaj naći što više načina da kompletiraš i dovršiš dolje navedene nezavršene i nekompletne crteže. Nemoj stati odmah kod prvog rješenja, pokušavaj i dalje kako bi naveo što više mogućih rješenja (kompletiranja crteža). Pokušaj dati nazive (ime) za svaki svoj završeni crtež.

1.	2.	3.
4.	5.	6.

Osobine ličnosti povezane sa kreativnošću (Davis, 1986) :

emocionalnost	reflektivnost
dominantnost	snalažljivost
energičnost	samosvjesnost
uzbudljivost	samopouzdanje
eksperimentisanje	samodovoljnost
izražajnost	osjetljivost
fleksibilnost	misaonost
humor	tolerancija na neodređenost
imaginativnost	tolerancija prema nepodudarnosti
impulsivnost	nepodložnost mišljenju drugih

nezavisnost	nekonvencionalnost
individualnost	neinhibiranost
marljivost	različita interesovanja
unutrašnja usmjerenost	mnogostranost
unutrašnja kontrola	otvorenost
introspektivnost	prijemčivost
intuitivnost	istrajnost
nonkonformizam	preferencija za kompleksnost
upuštanje u rizik	radikalizam
ambicioznost	težnja za priznanjem
nezavisnost	postavljanje pitanja
kompleksnost	vole igru idejama
hrabrost	otvorenost uma
radoznalost	samoprihvatanje
nezadovoljstvo	tolerancija prema neredu
entuzijazam	zaboravnost
mudrost	altruizam
budnost	dugoročni ciljevi

Ivor: Davis, G.: *Creativity is forever*, Dubuyne, Kendall, 1986.

Stvaralačko mišljenje -

U testovima stvaralačkog mišljenja od vas se traži da proizvedete što veći broj originalnih i neuobičajenih odgovora. U dolje navedenim primjerima, pokušajte pronaći što više korisnih upotreba jedne kartonske kutije, čačkalice, drvene olovke, automobilske gume, cigle, konzerve, lista hartije. Svaki navedeni predmet ima jednu uobičajenu upotrebu. Vi treba da dopišete nabranjem nekoliko drugih (različitih) upotreba za taj predmet.

Na primjer: Novine se upotrebljavaju za čitanje, a moguće ih je upotrijebiti i za potpalu vatre, za umotavanje, za oblaganje ladica, za brisanje prozora itd.

Takvih različitih upotreba, kao što znate ima mnogo. Napišite što više upotreba svakog od navedenih predmeta.

<u>Kartonska kutija</u>	<u>Drvena olovka</u>	
za pakovanje		za pisanje

<u>Konzerva (limenka)</u>	<u>List iz sveske</u>	
za konzerviranje hrane		za pisanje

<u>Cigla</u>	<u>Čačkalica (drvce)</u>
za zidanje kuća	za čačkanje zuba

Primjeri sekvenci kreativnog pisanja – imaginativni pristup

Sekvenca 1.

Koristeći se svojim iskustvom, napiši priču sa idejama i informacijama koje dolaze sa nekoliko različitih mјesta ili izvora.

- a) Sjeti se nekog veoma toplog ili hladnog dana i napiši ono što ti je ostalo tako dugo i živo u sjećanju o tome.
- b) Zamislite da ste se našli na nekom velikom skupu (utakimca, priredba itd.) i izgubili ste se i uplašili, jer nikog od vaših poznanika više nije bilo. Opišite kako ste se osjećali u toj situaciji i sastavite priču o tom događaju.
- c) Napišite istu ili sličnu priču, ali kao da se to dogodilo nekom drugom.

Čitajte tih svoje priče najbližem drugu koji sjedi do vas i razgovarajte o tim događajima.

Sekvenca 2.

Stvaranje ili kreiranje zapleta priče

- a) Jedna majka je dovela svoju trogodišnju kćerkicu da se igra sa drugom djecom u parku. Dok je ona razgovarala sa poznanikom, odjednom je primijetila da nema njenog djeteta. Počela je da zapomaže i počela je potraga. Još jedna majka je primijetila da i njene petogodišnje kćerke nema. Nakon pola sata potrage, našli su ih na drugom kraju parka, kod ringišpila, kako se igraju sa drugom djecom. Napišite priču o tome kako su se redom događaji odvijali po vašem mišljenju i šta se sve dogodilo od momenta kad je majka dovela djevojčicu u park do momenta kad su je našli kod ringišpila.
- b) Jedna grupa članova planinarskog društva se izgubila noću u planinama. Tek u zoru su se pojavili u svojoj bazi, ali vođa grupe je imao slomljenu nogu i oni su ga nosili. Napišite priču o tome šta je sve moglo da im se dogodi i kako je vođa grupe slomio nogu. Opišite događaje jednim logičkim redom kako su se oni po vašem mišljenju odigrali od momenta odlaska grupe u planinu do momenta povratka u bazu.

Sekvenca 3.

Kreiranje dijaloga u priči

Često je razgovor ili dijalog u nekoj priči veoma uzbudljiv, tužan ili vesel. Da bismo stvorili takav dijalog u priči koju pišemo, potrebno je i da se sami osjećamo kao likovi za koje pišemo dijalog i moramo pronaći adekvatne riječi koje će najbolje izraziti takva osjećanja i misli likova iz priče.

- a) Napišite priču o ocu koji ima jako bolesnog sina. Otac razgovara sa doktorom. Napišite što je moguće realnije njihov razgovor. Šta otac kaže doktoru, a šta doktor ocu? Kako doktor odgovara na očeva pitanja? Kako se razgovor nastavlja dalje i kako završava?
- b) Zamislite da pišete priču u kojoj su glavni likovi dvije djevojčice – Lidija i Nataša, koje su došle da gledaju neki sportski događaj, priredbu li parada. Lidija je slijepa i želi da zna sve što se događa. Ona traži od Nataše da joj opiše sve događaje i detalje. Napišite dijalog između te dvije djevojčice. Taj njihov dijalog trebalo bi napisati tako da je što bliži realnom događaju i da onaj ko čita taj dijalog kako si ti napisao/ napisala može i sam da „vidi“ događaj o kome je riječ u dijalogu (utakmica, priredba, parada i slično).

Identifikovanje darovitosti i kreativnosti -

Prema nekim statističkim proračunima, koje je već davno primjenjivao engleski naučnik Galton (F. Galton), genijalni pojedinci javljaju se samo jednom u populaciji od milion ljudi. Američki psiholog Terman (L. Terman) takođe je, u svojoj longitudinalnoj studiji, postavio *kriterijum određivanja darovitosti kao 1% najviših rezultata u opštoj inteligenciji u ukupnoj populaciji*. Prihvaćeno je i mišljenje

da se kreativnost javlja u svim uzrastima i u svim kulturama i oblastima ljudskog rada, ali da postoje razlike u pogledu učestalosti, intenziteta i vrste kreativnosti i darovitosti unutar ovih kategorija. Neka shvatanja objašnjavaju *darovitost i kreativnost* kao posljedicu specifičnih uslova unutar i izvan ličnosti. Ranije se, takođe, smatralo da su pouzdani indikatori darovitosti i kreativnosti postignuti natprosječni rezultati na testovima inteligencije (IQ iznad 130 i više) i slično. *Inteligencija* se tu najčešće shvata kao sposobnost kritičkog i stvaralačkog mišljenja i rješavanja problema u novim situacijama.

Isto tako, potrebno je imati u vidu i to da kreativnost i darovitost nisu potpuno jednoznačni pojmovi. Neka istraživanja su pokazala da intelektualna darovitost ne može biti sinonim za kreativnost i stvaralaštvo. Iako je jasno da je stvaralaštvo povezano sa visokim sposobnostima, ipak se između njih ne može staviti znak jednakosti i na to pitanje još nemamo zadovoljavajuće odgovore. Jer, postizanje izrazitih rezultata u nekoj oblasti zahtijeva ne samo intelektualnu darovitost, već i određena druga svojstva ličnosti kao što su stavovi, navike, interesi, itd. Ta i slična pitanja izazivala su interesovanja i pokretala istraživanja s ciljem da se bolje upoznaju ličnosti kreativnih i darovitih pojedinaca, kao i adekvatniji način njihovog tretmana u vaspitno-obrazovnom procesu i društvu u cjelini.

Istraživanja pokazuju da darovitost i kreativnost obuhvataju znatno širi sklop osobina ličnosti, a ne samo intelektualna svojstva.

Čini se da je za određenje darovitosti i veza ovog pojma sa motivacijom i kreativnošću važno shvatanje Renzulija (Renzulli, 1979). On smatra da se darovitost ne može sastojati samo od visokih intelektualnih sposobnosti, već da su tu još potrebni i kreativnost i snažna motivacija.

Zapravo, po Renzuliju, darovitost je proizvod interakcije i međuzavisnosti ova tri elementa: natprosječne sposobnosti, motivacije i kreativnosti (da se daje i kreira nešto novo, kao npr.: da se proizvede nova ideja, novo rješenje problema, pronađe novi metod primjene ili korištenja stvari, konstruišu novi predmeti i slično).

U istraživanjima je nađeno da je udio ova tri faktora različit u različitim fazama stvaralaštva. Na ovim najvišim nivoima stvaralaštva, za koje je sposoban samo mali broj pojedinaca, ta tri elementa su toliko isprepletena i tjesno povezana da ih je nemoguće analizirati zasebno.

Od navedena tri elementa najmanje podložne promjenama i uticajima sredine su sposobnosti, dok se kreativnost i, naročito, motivacija, mijenjaju tokom vremena, tj. moguće ih je unaprijediti i poboljšati.

Ako se sve to ima u vidu i pri identifikovanju darovitosti, nije uvijek nužno tražiti prisustvo sva tri faktora, ili ne bar u jednakom iznosu u ranoj fazi ili fazi potencijalne darovitosti. Iako je moguće da neka djeca već u ranom uzrastu ispolje velike sposobnosti, kombinovane sa kreativnošću i snažnom motivacijom, ipak, kod većine takve djece, u početku se jasnije pokažu samo velike sposobnosti (intelektualna darovitost), a motivacija i kreativnost će se postepeno razvijati i doći će do izražaja kasnije. Ovo je i zbog toga što su upravo motivacija i kreativnost pod velikim uticajem činilaca sredine i moguće ih je podsticati ili sputavati – što zavisi od karakteristika sredine u kojoj dijete raste. Sigurno je da u atmosferi prihvatanja, tolerancije, razumijevanja i ohrabruvanja, dijete ima više šanse da razvije i kreativnost i motivaciju.

Teškoće koje se javljaju u oblasti definisanja darovitosti i kreativnosti uzrokuju i teškoće u zauzimanju saglasnih stavova u pronalaženju najadekvatnijih instrumenata i postupaka za identifikaciju darovitih. Određeni teorijski pristupi u toj oblasti zalažu se samo za svoj način ispitivanja i identifikacije darovitosti i kreativnosti.

I pored svih tih teškoća, za proteklih pedeset godina u svijetu i kod nas izrađen je veći broj validnih mjernih instrumenata i programa za identifikovanje darovitih. Zato se danas sa dosta optimizma gleda na uspješno rješavanje većeg broja problema u toj oblasti, posebno kad su u pitanju nastava i školsko učenje. Još je Terman (L. Terman) u svojim istraživanjima ustanovio da su skoro sva darovita djeca (djeciće i kao odrasli) bila odlična kroz cijelo školovanje. To obimno istraživanje obavljeno je na uzorku od 1528 djece i učenika koji su procijenjeni kao intelektualno daroviti (IQ iznad 140).

Imajući u vidu sve naprijed navedeno, možemo navesti u globalu one karakteristike ličnosti nadarenih učenika koje su u većem stepenu razvijene nego kod drugih učenika u populaciji:

a) **u domenu interesovanja:** imaju težnju da ispituju kako stvari i predmeti funkcionišu i da otkrivaju nova značenja sadržaja i predmeta; imaju veću želju da se igraju i bave sportom; uživaju u

čitanju novina, stripova i knjiga; u aktivnostima kojima se bave mogu provesti dugo vremena; vole da sakupljaju različite zbirke i imaju raznovrsne hobije; interesuju se i rano pitaju o prirodi, nastanku svijeta, čovjeka i svemira; često uživaju u društvu odraslih i traže odraslike drugove; žele da se iskažu i realizuju svoju ličnost; rano izvode eksperimente i oglede iz vlastitih pobuda i u cilju provjeravanja vlastitih mišljenja i hipoteza; ne plaše se novina i radosni su u susretu s njima itd.;

b) **u domenu sposobnosti:** imaju visok stepen originalnosti i često koriste neobične ideje i neobične postupke u istraživanju okoline; lako i brzo uče i shvataju; dobro opažaju i lako se koncentrišu; nauče brzo da čitaju i pišu; snalažljiviji su i imaju bujnu maštu; imaju bogat riječnik i koriste fraze i veće rečeničke sklopove; bolja fizička razvijenost i aktivnost; manje izostaju sa nastave, sa časova; imaju veću sposobnost izražavanja i kritičkog prosuđivanja; uspješno otkrivaju uzročno-posljedične odnose među stvarima i pojавama; imaju sposobnost uopštavanja i otkrivanja logičkih veza; imaju razvijenija čula itd.;

c) **u domenu socijalizacije:** obično pokazuju bolju prilagođenost sredini u kojoj žive i rade u odnosu na djecu iz normalne populacije; u projektu se bolje prilagođavaju radnom mjestu kad odrastu i imaju manje sukoba u porodici i braku; imaju znatno manje prestupa prema društvenim normama; obdarena djece takođe bolje od ostalih mogu da osjetite šta druge osobe misle i osjećaju (bolja socijalna inteligencija) i bolje se snalaze u prosuđivanju socijalnih situacija; imaju često buntovničko ponašanje i otpor prema autoritetu; neadekvatan vaspitno-obrazovni rad može da dovede do toga da obdarena dječeva postanu agresivna, tvrdoglava ili stidljiva, pa zbog toga imaju poteškoća u životu i prilagođenosti; obično nadinju ka vedrom raspoloženju i imaju smisla za humor; pokazuju veću samokritičnost, pa su manje skloni hvalisanju i precjenjivanju svojih sposobnosti; pokazuju veću pouzdanost i manje su podložna raznim uticajima i grupama; veoma rano pokazuju veliki interes za sebe i okolinu; teže ka otvorenosti i ljubazni su itd.

Za sada dominiraju dva sasvim različita načina da se odredi ili definiše darovitost:

- prvi pristup je da se na darovitost gleda kao na potencijal, gdje se o darovitosti zaključuje na bazi postignuća na testovima koji mijere nivo razvijenosti sposobnosti i osobina ličnosti (testovi sposobnosti, testovi kreativnosti, testovi motivacije);
- drugi pristup je da se o darovitosti sudi na bazi vlastitih produkata u radu, učenju i ponašanju u svakodnevnom životu. Tu se, dakle, o darovitosti pojedinaca sudi na osnovu njegovih produkata, što je dostupno suđenju i procjenjivanju od strane drugih.

Čini se da je za određenje darovitosti i vezu ovog pojma sa motivacijom i kreativnošću važno shvatanje Renzulija (J. Renzulli, 1979). On smatra da se darovitost ne može sastojati samo od visokih intelektualnih sposobnosti, već da su tu još potrebni i kreativnost i snažna motivacija. Zapravo, po Renzuliju, darovitost je proizvod interakcije i međuzavisnosti ova tri elementa: natprosječne sposobnosti, natprosječne motivacije i kreativnosti (da se daje i kreira nešto novo, npr. da se proizvede nova ideja, novo rješenje problema, pronađe novi metod primjene ili korištenja stvari, konstruišu novi predmeti i slično).

Renzuli je interakciju između ta tri elementa predstavio pomoću tri kruga koja se do izvjesne mjeru preklapaju. Što je veće preklapanje (međuzavisnost i interakcija) među krugovima koji predstavljaju ta tri elementa (sposobnosti, motivacije i kreativnosti) ostvaruje se povoljniji odnos među tim elementima. Ukoliko te međuzavisnosti nema, nivo darovitosti je nizak ili ga uopšte nema. Moguće su različite kombinacije ta tri elementa.

Na primjer, moguće je da neki pojedinci imaju natprosječne sposobnosti i dosta veliku motivaciju, ali im nedostaju kreativne osobine te njihovi produkti nemaju karakteristike stvaralaštva u smislu da se daje nešto novo i originalno.

U nekoj drugoj kombinaciji moguće je dobiti i neke druge odnose, npr. kad pojedinci posjeduju visoke sposobnosti i kreativnost, ali nisu motivisani za rad, te u tom slučaju i neće doći do ispoljavanja darovitosti.

U istraživanjima je nadeno da je udio ova tri faktora različit u različitim fazama stvaralaštva. Na onim najvišim nivoima stvaralaštva, za koje je sposoban samo mali broj pojedinaca, ta tri elementa su toliko isprepletena i tjesno povezana da ih je nemoguće analizirati zasebno.

Od navedena tri elementa, najmanje podložne promjenama i uticajima sredine su sposobnosti, dok se kreativnost i, naročito, motivacija, mijenjaju tokom vremena, tj. moguće ih je unaprijediti i poboljšati.

Ako se sve to ima u vidu, pri identifikovanju darovitosti nije uvijek nužno tražiti prisustvo sva tri faktora, ili ne bar u jednakom iznosu u ranoj fazi ili fazi potencijalne darovitosti. Iako je moguće da neka djeca već rano ispolje izuzetne sposobnosti, kombinovane sa kreativnošću i snažnom motivacijom, ipak, kod većine takve djece u početku se jasnije pokažu samo velike sposobnosti (intelektualna darovitost), a motivacija i kreativnost će se postepeno razvijati i doći će do izražaja kasnije. Ovo je i zbog toga što su motivacija i kreativnost pod velikim uticajem sredinskih činilaca i moguće ih je podsticati ili sputavati – što zavisi od karakteristika sredine u kojoj dijete raste. Sigurno je da u atmosferi prihvatanja, tolerancije, razumijevanja i ohrabivanja, dijete ima više šanse da razvije i kreativnosti i motivaciju.

Teškoće koje se javljaju u oblasti definisanja darovitosti i kreativnosti uzrokuju i teškoće u zauzimanju saglasnih stavova u pronalaženju najadekvatnijih instrumenata i postupaka za identifikaciju darovitih. Određeni teorijski pristupi u toj oblasti zalažu se samo za svoj način ispitivanja i identifikacije darovitosti i kreativnosti.

I pored svih tih teškoća, za proteklih pedeset godina u svijetu i kod nas izrađen je veći broj validnih mjernih instrumenata i programa za identifikovanje darovitih. Zato se danas sa dosta optimizma gleda na uspješno rješavanje većeg broja problema u toj oblasti, posebno kad su u pitanju nastava i školsko učenje. Još je Terman (L.Terman) u svojim istraživanjima ustanovio da su skoro sva darovita djeca (dočnje i kao odrasli) bila odlična kroz cijelo školovanje. To obimno istraživanje obavljeno je na uzorku od 1528 djece i učenika koji su procijenjeni kao intelektualno daroviti (IQ iznad 140). Pored postignutih rezultata u oblasti sposobnosti, indikatori darovitosti su prikupljeni i informacijama dobijenim na sljedeći način:

- upitnik za roditelje (tražene su sve relevantne informacije o djetetu);
- upitnik za nastavnike (tražene su informacije o osobinama ličnosti učenika);
- rezultat zdravstvenog ispitivanja i praćenja djeteta;
- rezultat baterije testova znanja iz različitih školskih predmeta;
- upitnik namijenjen darovitim učenicima o njihovim interesovanjima;
- podaci o pročitanim knjigama;
- baterije od sedam testova o karakteru itd.

Kako je uzorak ispitivanja bio sastavljen iz gotovo svih slojeva u pogledu socijalno-ekonomskog statusa, može se reći da je ova studija imala neophodne elemente za potpuniju identifikaciju darovitih. Nakon ove Termanove studije o identifikaciji darovitih, kasnije su se istraživanja usmjerila u dva pravca: prvi, koji se odnosi na naučna istraživanja i drugi, pronalaženje i otkrivanje darovitih u cilju obezbjeđivanja posebnog tretmana uz odgovarajući vaspitno-obrazovni program. Korisni podaci za otkrivanje i identifikaciju darovite djece (o njihovim sposobnostima i osobinama ličnosti) mogu da se dobiju od roditelja, nastavnika, školske pedagoško-psihološke službe, ljekara, raznih savjetovališta i udruženja. Savremena istraživanja upućuju da je za identifikovanje darovitih poželjno koristiti kako standardizovane testove (testovi ličnosti, testovi interesovanja, testovi sposobnosti), tako i podatke dobijene sistematskim posmatranjem i praćenjem.

Iskazi i izvještaji roditelja mogu da budu veoma korisno sredstvo za otkrivanje darovitosti i kreativnosti djece, jer oni mogu da daju podrobnije podatke o razvitku i osobinama djeteta od drugih (nastavnika, psihologa, ljekara itd.). To je i zbog toga što niko bolje od roditelja ne poznaje intimnu prirodu djeteta. Prve znake o superiornoj inteligenciji djeteta primjećuju roditelji. Oni mogu da zapaze, na primjer, da njihovo dijete ima široka interesovanja, ima veliku radoznalost, široku obavijestenost, brzo otkrivanje, odlično pamćenje, bogat rječnik i velika interesovanja za zbirke i enciklopedije.

Pažnju roditelja privlači i kad djeca rano progovore ili rano nauče da čitaju i to bez nekog naročitog sistematskog vježbanja. Međutim, potrebno je istaći i to da se roditelji u procjeni interesovanja i sposobnosti svoje djece mogu ponekad rukovoditi i pogrešnim utiscima, ne samo zbog subjektivnosti roditeljskih osjećanja i utisaka, već i zbog toga što nemaju mogućnost da uzmu u obzir i rezultate šire populacije, tj. većeg broja djece (vršnjaka) kako bi se mogao odrediti (poređenjem) položaj djeteta u

odnosu na šиру populaciju. I obrnuto, zbog nemogućnosti da imaju standarde o darovitosti i kreativnosti, roditelji često ne mogu zapaziti da je njihovo dijete darovito i natprosječnih sposobnosti, te darovitost svoga djeteta uzimaju kao normalnu pojavu. Iz tih razloga veoma bi bilo korisno upoznati roditelje sa osobinama darovite djece i preporučiti im odgovarajuće programe kao pomoć za povoljniji i adekvatniji tretman njihovog djeteta. Prosvjetni radnici, kao što su učitelji i drugi, mogu, takođe, dati korisne podatke o sposobnostima i osobinama ličnosti svojih učenika. Iako i nastavnici mogu da pogriješu u identifikaciji darovitih i kreativnih pojedincima u razredu, njihova mišljenja su veoma važna i treba ih uzimati u obzir prilikom takvih procjena. Pri ovome je važno da se darovito dijete identificuje što ranije kako bi što ranije i od samog početka dobilo i adekvatniju podršku i tretman za razvoj sposobnosti do optimalnog nivoa.

Važan izvor sistematskih podataka u cilju identifikovanja darovitih jeste i međusobno opažanje učenika i njihovi izvještaji o darovitim i kreativnim pojedincima u grupi. Pošto su kontakti među djecom brojniji i raznovrsniji, kako u školi tako i van nje, djeca mogu imati i neke korisne informacije o svojim darovitim drugovima koje su nastavnicima nedostupne. Ta zapažanja djece o svojim vršnjacima se takođe mogu dobiti različitim upitnicima, sociometrijskim postupcima i sličnim tehnikama.

Kada su u pitanju percepcije učenika o darovitim i kreativnim pojedincima u školi, potrebno je imati na umu i drugu činjenicu. Naime, poznato je da se među vršnjacima intelektualni uspjesi pojedinaca u školi i njihovi uspjesi u učenju u školi loše primaju od drugih u razredu. Takvi intelektualno obdareni pojedinci nazivaju se od strane svojih drugova "štreberima" i slično. Zato i nije rijedak slučaj da takva darovita djeca prikrivaju svoje sposobnosti i namjerno ne daju sve od sebe u učenju i postizanju boljih rezultata. Ali, često se dešava i obrnuto, da se u školi i školskom učenju od pojedinaca koji se smatraju darovitim u pravilu traži više od ostalih, bez obzira na to da li oni to stvarno i uvijek mogu dati ili postići.

Zato, koliko je god bitno da takvo dijete ima što adekvatniju sliku o sebi, tj. adekvatno saznanje o svojim sposobnostima i osobinama ličnosti, isto je toliko važno da takva adekvatna saznanja o sposobnostima i osobinama ličnosti djeteta imaju i drugi, tj. roditelji, vaspitači, nastavnici.

Treba imati u vidu da proces identifikacije, ma kako bio organizovan i ma kako bili dobri i kvalitetni postupci i instrumenti, uvijek jedan znatan procenat darovitih biva neotkriven i obrnuto, među nadarenim se često nalaze i oni koji to zaista nisu.

Ova poteškoća javlja se i zbog same dinamike razvoja i što se kod različitih pojedinaca razvoj sposobnosti odvija individualnim tempom, pa kod jednih dolazi ranije do izražaja a kod drugih kasnije. Zato se često i događalo da veliki broj pojedinaca koji su rano identifikovani kao daroviti nisu kasnije ispunili ta očekivanja i pored toga što su uložena znatna materijalna sredstva (posebno ako je u pitanju homogeno grupisanje, tj. izdvajanje darovitih i kreativnih učenika u posebne škole, posebna odjeljenja za darovite) za izradu programa, spremanje nastavnika i nabavku sredstava za opremu kabineta i učionica. Osim toga, većina savremenih modela podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti putem nastave nastoje da izrade takve programe koji bi zadovoljili potrebe svih učenika u razredu.

Prema Torensovom ispitivanju izvršenom na 23 odjeljenja osnovne škole u cilju poređenja podataka o ličnostima darovitih djevojčica i dječaka na bazi inteligencije, pola, uzrasta i mišljenja nastavnika, utvrđene su tri osnovne karakteristike prema kojima se razlikuju kreativni i daroviti učenici od onih koji to nisu:

- kreativna i nadarena djeca mnogo češće produkuju fantastične i "luckaste" ideje;
- teže da rješavaju probleme i zadatke na različite i nove načine i ne kreću se poznatim i utvrđenim putevima;
- njihov rad se karakteriše humorom i zabavnošću.

Ispitivanja su takođe pokazala da nadarene i kreativne ličnosti imaju više povjerenja u svoj vlastiti sud i svoje vlastite procjene u radu. To su osobe sa nezavisnim i kritičkim mišljenjem, a često i sa osjećanjem samodovoljnosti. Iz tih razloga, neke osobine nadarenih i kreativnih osoba doprinose njihovoj popularnosti u grupi, pa postoji opasnost da se zbog toga udalje od vršnjaka, roditelja i nastavnika. Sada ćemo navesti i rezultate ispitivanja B. Rakića i I. Dizdarevića (1971) o tome kako nastavnici percipiraju ponašanje učenika koji su identifikovani kao stvaraoci.

Ovim istraživanjem autori su nastojali utvrditi koje vidove ponašanja zapažaju nastavnici kod djece stvaralaca i da li na tu njihovu procjenu značajno utiču faktori inteligencije i školskog uspjeha.

Takođe je jedan od ciljeva tog istraživanja bio i da se vidi kakvo je slaganje između procjena nastavnika i rezultata dobijenih na testovima kreativnosti.

Oni su pokušali da utvrde da li nastavnici uočavaju elemente stvaralaštva i kakav im značaj pridaju. Ili pak, ako ih ne zapažaju, šta je uzrok tome? Tu se pokušalo doći i do odgovora na pitanje da li postoje razlike u percepciji osobina učenika stvaralaca u matematici, literaturi i tehničkom konstruisanju i oblikovanju.

Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici kod izrazito nadarenih učenika percipiraju mnogo više manifestacija kreativnog ponašanja nego kod drugih grupa. Nastavnici takođe mnogo više preferiraju kognitivne osobine (inteligenciju) nego kreativne osobine. U opisu identifikovanih učenika nastavnici su isticali ove osobine: snalažljiv, dosjetljiv, iznalazi nova rješenja, posjeduje neki poseban nemir (kreativne osobine); brzo i pravilno zaključuje, logički misli, pametan, sklon pravilnom zapažanju i uočavanju, brzo shvata (inteligencija i njeni faktori); marljivost, sistematičnost, konstruktivnost i upornost da se zadatak riješi do kraja (odnos prema radu i marljivost); zainteresovanost, pažljivost, pedantnost, preciznost, tačnost (interesovanja i pedantnost), itd.

Obrazlažući podatke dobijene u ispitivanju, autori su došli do značajnih informacija. Tako su u percepciji osobina "literarnih stvaralaca" nastavnici percipirali manifestne vidove kreativnog ispoljavanja, koji su u suštini neki od bitnih preduslova za stvaralaštvo u oblasti literature ("ima dobar rječnik", "ima veće izražajne mogućnosti", "čita više od drugih", "lako daje sinonime i homonime" itd.), dok su kod identifikovanih matematičara izražajnije neke druge osobine ("brže se snalazi u novim zadacima", "originalan je kad pristupa nekom pitanju ili zadatku" itd.).

Naročito pada u oči da osobina "sposobnost da samostalno uči" ima visok rang preferencije u svim tabelama i najčešće zauzima prvo mjesto u sve tri mjerene oblasti (literatura, matematika i tehničko konstruisanje i oblikovanje), dok stavka "ima smisla za duhovitost", što je u suštini kreativna komponenta, po većini istraživača nadarenosti i kreativnosti ima neočekivano nizak rang u svim tim oblastima.

Sada ćemo detaljnije analizirati rezultate istraživanja o uticaju sposobnosti, osobina ličnosti i motivacije na uspjeh u školskom učenju koje su obavili R. Kvaščev i V. Radovanović 1977. godine. Tim istraživanjem je obuhvaćeno 1176 učenika osnovnih škola i 994 učenika srednjih škola. Ispitivanjem je obuhvaćeno i 365 nastavnika, jednim upitnikom pomoću kojeg su se procjenjivale osobine ličnosti učenika koje značajnije utiču na uspjeh ili neuspjeh u školskom učenju. U tom istraživanju je korišten veći broj instrumenata: testovi sposobnosti, testovi ličnosti, testovi motivacije, upitnici itd.

Rezultati tog ispitivanja su sljedeći:

1. preko 50% varijanse u školskom učenju može se objasniti razvojnim nivoom inteligencije;
2. uspjeh u školskom učenju najvećim dijelom zavisi od osobina ličnosti i sposobnosti učenika;
3. sa školskim postignućem su značajno povezane sljedeće osobine: kristalizovana inteligencija; snažan superego (savjest, nepokolebljivost, ozbiljnost, pridržavanje pravila); veoma snažan ego (emocionalna stabilnost, hladnokrvnost i zrelost); sklonost riziku, hrabrost, neinhibiranost, spontanost; razvijeno povjerenje u samog sebe i postavljanje visokih zahtjeva prema samom sebi; strpljivost, praktičnost, tolerantnost, široko razvijena interesovanja; postignuće putem nezavisnosti, zrelošću i intelektualnom sposobnošću; ekstroverzija i razvijena motivacija postignuća i motiv radoznalosti.

U ovim istraživanjima za nas su važni i podaci koji govore o razlikama u postignutom uspjehu u učenju. Nađeno je da na školski uspjeh odličnih i vrlo dobrih učenika bitno utiču sljedeće sposobnosti i osobine ličnosti:

- otvorenost, bezbrižnost, sposobnost lakog uključivanja u društvo;
- kristalizovana inteligencija;
- savjesnost, prihvatanje obaveza, nepokolebljivost, ozbiljnost;
- sklonost riziku, neinhibiranost, spontanost;
- staloženost i samouvjerenost;
- samodovoljnosc (samostalno donošenje odluka);
- visoka kontrola spoljašnjeg ponašanja;
- visoka tenzija, napregnutost;

- razvijena motivacija za postignućem;
- dominantnost i samopouzdanje;
- prihvatanje samog sebe;
- odgovornost i nezavisnost;
- marljivost, skromnost, samosvjesnost;
- razvijena samokontrola, strpljivost, praktičnost i tolerantnost;
- samostalno postizanje određenih ciljeva i nezavisnost;
- intelektualna efikasnost;
- motivacija za stvaralačkim učenjem i intelektualnom autonomijom.

Ovdje je potrebno navesti da su autori ovog istraživanja obuhvatili cijelokupnu populaciju učenika osnovne i srednje škole, a ne samo darovite, pa su analizirali i osobine ličnosti učenika koje su povezane sa slabijim školskim postignućem. To su sljedeće osobine:

- nedovoljna razvijenost sposobnosti za učenje;
- zabrinutost, bojažljivost i depresivnost;
- frustriranost, inhibiranost i rigidnost;
- nerazvijenost motivacionih osobina i odsustvo radnih navika;
- loše integrisana ličnost;
- odsustvo radne discipline i neodgovoran odnos prema radu, malodušnost i neistrajnost;
- neprilagođenost i konformizam.

Ovdje je interesantno istaći i istraživanja Irene Impeliceri (Irene H. Impellizzeri, 1961), koja se interesovala za uzroke neuspjeha darovitih učenika. Ona je svojim istraživanjem obuhvatila uzorak od 4.900 sposobnih učenika srednjih škola, od kojih je skoro polovina imala tako niske rezultate u učenju da je doveden u pitanje i njihov dalji nastavak školovanja. Iz tog cijelokupnog uzorka izdvojena je grupa od 255 sposobnih i intelektualno darovitih, ali sa slabim školskim postignućem i nađeno je da je neuspjeh u učenju bio povezan sa sljedećim faktorima:

- slaba motivacija i slabci uslovi rada (30% ispitanika);
- snažno naglašene situacione reakcije kao što su bolest, problemi sa nastavnicima i slično (10% ispitanika);
- relativno ozbiljni i neurotični problemi (50% ispitanika);
- teži problemi kao što su depresija, delinkventno ponašanje i promiskuitet, što zahtijeva neposrednu brigu (10% ispitanika).

Potrebno je ovdje istaći i rezultate istraživanja o istom problemu do kojih je došla Bosiljka Đorđević (1979) analizirajući veći broj studija iz te oblasti. Tu su posebno interesantni podaci o porodici i problemima neuspjeha. Neke studije pokazuju da neuspješni učenici dolaze iz porodica čiji roditelji imaju niže obrazovanje od roditelja uspješnih učenika. Takođe je nađeno da roditelji neuspješnih učenika imaju rigidan i netolerantan odnos kad su u pitanju porodična klima i porodična vaspitna praksa, dok roditelji uspješnih učenika pokazuju veću tolerantnost i sklonost ka ohrabruvanju i podsticanju na uspjeh.

Pogrešne predstave i pogrešna vjerovanja o darovitim -

U Termanovom istraživanju o darovitoj djeci (Terman, 1944. i 1958) nađeno je da su darovita djeca (IQ iznad 140) superiornija u odnosu na ostalu populaciju svojih vršnjaka i u pogledu fizičkog zdravlja i fizičke konstitucije. Takođe je nađeno da su ona i emocionalno stabilnija i socijalno zrelija. Imaju šira i razvijenija interesovanja, a školsko postignuće im je znatno ispred njihovog uzrasta. Rječnik im je bogatiji, a mišljenje i pamćenje razvijenije. Rezultati ovog Termanovog istraživanja su imali značajnu ulogu u opovrgavanju nekih pogrešnih vjerovanja i pogrešnih shvatanja o odnosu darovitosti i mentalnog zdravlja (patološka teorija sposobnosti – gdje se smatralo da darovitost u oblasti intelektualnih sposobnosti obavezno podrazumijeva neki nedostatak u drugim aspektima ličnosti, kao npr. socijalnu neprilagođenost, emocionalnu nestabilnost, ili čak neki fizički nedostatak). Takva pogrešna shvatanja i pogrešna vjerovanja našla su svoj izraz u *načelu kompenzacije*. Termanova istraživanja su opovrgla takva shvatanja i postavila novo načelo odnosa sposobnosti, osobina ličnosti i mentalnog zdravlja.

To je *načelo korelacije*. Ali, i pored naučno utvrđenih činjenica u toj oblasti, još ima sredina u kojima su se održala ta pogrešna vjerovanja. Navodimo neke od njih:

- darovita djeca su fizički slabija, a često imaju i fizičke nedostatke;
- takva djeca su obično i emocionalno nestabilna;
- roditelji intelektualno zaostale djece ne mogu imati darovitu djecu;
- darovita djeca su nesocijabilna i nesamokritična (hvalisava i imaju ograničena interesovanja);
- većina poznatih naučnika i stvaralaca su bili samo prosječni ili još češće slabi učenici;
- daroviti i kreativni učenici su to samo u jednoj oblasti, a nikako u više;
- daroviti učenici tendiraju da se osjećaju superiornije u odnosu na vršnjake;
- nastavnici nisu dobri procjenitelji sposobnosti i osobina ličnosti darovitih učenika;
- identifikaciju darovitih učenika i djece ne treba započinjati prije desete godine;
- darovitoj i kreativnoj djeci ne treba posvećivati posebnu pažnju od strane društva, jer će ona uvijek naći načina da realizuju i razviju svoje potencijale;
- obogaćivanje redovnih programa u radu sa darovitim u redovnim razredima ne daje nikakve posebne efekte;
- roditelji darovite djece su uvijek uobraženi;
- postojeći testovi inteligencije su jedini pravi instrument za identifikovanje darovite i kreativne djece;
- razvoj društva i njegov napredak malo zavisi od njegovih najspasobnijih i najdarovitijih članova, jer ih je malo;
- sposobnost pamćenja je najbolji indikator razvijenosti ljudske inteligencije;
- interesovanje za darovitu i talentovanu djecu je novijeg datuma i započinje prije dvije decenije.

Bosiljka Đordović (1979), u svom istraživanju o identifikaciji darovitih, sakupljala je relevantne podatke o darovitim učenicima, od njihovih vršnjaka, razrednog starještine i nastavnika. Od svih njih je traženo da kažu koji učenici, po njihovom mišljenju, uče brzo i lako, bez obzira na školski uspjeh, i koji učenici imaju neobične i zanimljive ideje u različitim školskim situacijama. Iskusni nastavnici, na osnovu svoje dugogodišnje prakse, mogu da procjenjuju svoje učenike (kao i da se učenici međusobno procjenjuju) na osnovu činjenica:

- ko u razredu predlaže najviše ideja;
- ko u razredu ima najoriginalnije i najneobičnije ideje;
- ko najčešće u razredu pronalazi nove i različite puteve rješavanja zadataka;
- ko najčešće u razredu pronalazi i izmišlja nove funkcije predmeta i sadržaja.

U jednom takvom istraživanju, nastavnici su sastavili listu relevantnih osobina za identifikaciju darovitih učenika:

- radoznalost (istraživanje, manipulacija itd.);
- originalnost u mišljenju i radu;
- nezavisnost u mišljenju i radu;
- samostalno sastavljanje i dovršavanje priča;
- proizvodnja mnogih ideja i eksperimentisanje;
- fleksibilnost ideja u mišljenju;
- eksperimentisanje idejama i predmetima;
- konstruisanje i građenje;
- dosada u rutinskom radu;
- osjetljivost za probleme;
- sposobnost i razvijanje plana istraživanja i eksperimenta.

Prema Torensu (1962), većina roditelja visoko nadarene djece ovako opisuju njihovo ponašanje:

- mentalno i fizički veoma aktivna;
- pretjerano radoznala;
- imaju razvijen smisao za humor;
- dosta čitaju;
- vole da istražuju;

- uživaju u imaginativnoj igri;
- osjetljivi su za probleme.

B. Klark (1979) je u svom istraživanju našla da vaspitači i nastavnici mogu biti veoma uspješni u procjeni sposobnosti osobina ličnosti darovite i talentovane djece i učenika. Ona navodi najčešće indikatore u ponašanju djece koji mogu biti lako zapaženi od strane vaspitača i nastavnika koji se interesuju za to i dobro poznaju sposobnosti i osobine ličnosti darovitih.

To su sljedeći indikatori:

- posjeduju samodisciplinu i nezavisnost;
- postavljaju mnogo pitanja;
- pokušavaju da urade zadatke na neuobičajen i imaginativan način;
- imaju mnogo informacija o različitim stvarima;
- žele da otkriju kako se nešto dešava ili kako stvari funkcionišu;
- kritikuju druge za glupe ideje;
- ponekad vole da budu sami i dosadno im je ako ništa ne rade;
- imaju česta dnevna sanjerenja;
- posjeduju smisao za humor i pokazuju lakoću razumijevanja;
- vole rješavati probleme i zagonetke;
- obično imaju svoje vlastite ideje o tome kako bi nešto trebalo da bude urađeno;
- otporni su na pritisak grupe i zauzimaju vlastite stavove, nezavisni su u mišljenju;
- posjeduju visok stepen razvijenosti divergentnog mišljenja;
- imaju i snažniju motivaciju i posjeduju veća opšta znanja u odnosu na svoje vršnjake.

U mnogim istraživanjima je takođe nađeno da su darovita i kreativna djeca otvoreni za nove ideje i nova iskustva u odnosu na većinu populacije. Ona su zainteresovana kako za spoljašnji tako i za svoj unutrašnji svijet. Da bi se otkrivene sposobnosti i osobine ličnosti darovite i kreativne djece razvile do optimalnog nivoa, preporučuje se roditeljima, vaspitačima i nastavnicima sljedeće:

- poštovati dječije mišljenje i ideje i omogućiti im da istražuju okolinu;
- uvažavati privatnost djeteta i ne dovoditi ga u ponižavajuće situacije;
- omogućiti im da što češće uče vlastitim traganjem i eksperimentisanjem, bez straha da će biti ukoreni ili kažnjeni ako pogriješe;
- ohrabriti i podsticati njihovo samozražavanje i samoinicijativu;
- omogućiti djeci da postavljaju što više pitanja;
- prezentovati im što više nekompletnih i nedovršenih situacija – kako bi ih oni sami dovršili i slično;
- ohrabriti ih da izrađuju i konstruišu nove predmete i da pronalaze što više novih i različitih funkcija predmeta i sadržaja;
- dozvoliti djetetu da izrazi svoju individualnost i ono što zaista jeste, a ne ono što bi trebalo da bude po nečijoj želji;
- ličnost djeteta ne čine samo njegove intelektualne sposobnosti – već je ono mnogo više i tu su još emocije, interesi, stavovi, navike i sve to skupa čini jednu cjelinu;
- pomoći djeci da što adekvatnije zadovolje svoje potrebe za sigurnošću, samopouzdanjem i pripadanjem;
- pokazivati im kako je moguće priznati i prihvati sopstvene greške i da to može da služi unapređivanju i razvoju ako se to radi na adekvatan i primjerен način.

Za nas je veoma interesantna i skala o karakteristikama kreativnog ponašanja darovitih učenika koju su izradili Renzuli i Hartman (Renzulli i Hartman, 1983) i namijenjena je nastavnicima koji dobro poznaju svoje učenike. Na ovoj skali nastavnik procjenjuje intenzitet ispoljavanja kreativnog ponašanja svojih učenika na deset skala (procjenjuje se deset osobina), a ukupan skor se dobije sabiranjem svih procjena na tih deset skala. Na osnovu ovih procjena, moguće je napraviti i profil kreativnog ponašanja učenika.

Iskusniji vaspitači i nastavnici, kao i svi oni koji se interesuju za probleme razvoja darovite djece, lako prepoznaju darovite u grupi i razredu. U jednom ispitivanju Gecela i Džeksona, oni su naveli sljedeće karakteristike darovitih učenika:

- lako i brzo uče,
- koriste se puno zdravorazumskim i praktičnim znanjima,
- brzo otkrivaju suštinske odnose među pojavama,
- imaju dobro razvijeno pamćenje,
- interesuju se i znaju za mnoge stvari o kojima drugi ništa ne znaju,
- imaju razvijen rječnik i njime se služe precizno i lako,
- mnogo čitaju, čak i mnoge knjige koje nisu predviđene za njihov uzrast,
- uživaju da rješavaju teške i složene misaone zadatke,
- imaju veliku radoznalost i vole da istražuju kako funkcionišu stvari i pojave.

Roditelji mogu pružiti korisne podatke o ranim karakteristikama ispoljavanja darovitosti svog djeteta, tj. o ispoljavanju darovitosti i prije polaska u školu još u predškolskom periodu. Tako se od roditelja mogu dobiti sljedeći podaci:

- Da li je dijete prohodalo i progovorilo ranije nego većina njihovih vršnjaka?
- Pokazuje li izrazito razvijen rječnik za svoj uzrast?
- Da li je pokazalo rano interesovanje za čitanje i kada?
- Pokazuje li izrazitije interesovanje za neke stvari i koje?
- Pokazuje li tendenciju da se druži i sa djecom starijem uzrasta?
- Pokazuje li dobro pamćenje i rezonovanje?
- Da li pokušava da nadmaši sebe i druge u nekoj aktivnosti?
- Može li se duže vremena koncentrisano baviti nekom aktivnosti, a da ne pokazuje dosadu?
- Pokazuje li istrajnost u rješavanju teškoća sa kojim se susreće?
- Pokazuje li više smisla za humor nego što je to karakteristično za njegov uzrast?
- Pokazuje li osjetljivost za osjećanja drugih?
- Voli li da sastavlja priče i rješava zagonetke?

Rezultati većine istraživanja su pokazali da u porodicama darovitih učenika koji postižu dobar uspjeh u školi preovlađuje sljedeća porodična klima i porodična vaspitna praksa:

- roditelji su više zainteresovani za svoju djecu i prate njihov rad u školi i razvoj u cjelini;
- oba roditelja imaju podjednaku ulogu u razvoju djeteta;
- roditelji obično imaju veći nivo aspiracije u pogledu postignuća i budućnosti njihovog djeteta;
- takve porodice su obično sa manjim brojem članova i viši je nivo obrazovanja roditelja;
- uvažavaju privatnost djeteta i ne dovodi ga u nezgodne situacije;
- svojim primjerom pokazuju djeci kako je moguće priznati i prihvati sopstvene greške;
- roditelji ohrabruju i podržavaju samoinicijativu djeteta i omogućavaju mu iznošenje vlastitih stavova i mišljenja;
- omogućuju djetetu da izrazi vlastitu individualnost i ono što zaista jeste, a ne ono što bi ono trebalo da bude prema nečijoj zamisli;
- ne porede svoju djecu sa drugima, pogotovo kad je u pitanju poređenje u negativnom smislu, jer su svjesni individualnosti i individualnog toka razvoja svakog djeteta.

Za razliku od toga, u porodicama čija djeca postižu slab uspjeh u školi, iako su intelektualno napredna i darovita, dominira sljedeća socijalno-emocionalna klima i porodična vaspitna praksa:

- roditelji najčešće postavljaju nerealne ciljeve i dijete se osjeća kao da je ono tu samo da ispunjava njihove želje;
- takvi učenici se u znatno manjem procentu identifikuju sa svojim roditeljima;
- takva djeca su u porodici pretežno usmjerena na kooperaciju sa majkom;
- otac je dominantan, sa karakteristikama agresivnosti u ponašanju i ne pokazuje toplinu i afektivnu vezanost za dijete;
- obično u takvim porodicama postoje duboki emocionalni i socijalni problemi;

- otac je manje aktivan u pružanju podrške učeniku, za razliku od majke koja sve pokušava da se situacija za dijete poboljša i u porodici i u školi;
- oba roditelja su u prosjeku više dominantna i restriktivna u poređenju sa roditeljima čija darovita djeca postižu zadovoljavajuće i zapažene rezultate u školi;
- često ih porede sa drugom djecom i kritikuju ih za neuspjeh itd.

Ako bi se sumirali rezultati većine istraživanja koja su se bavila intelektualno darovitom djecom koja postižu slab uspjeh u školi, vidjelo bi se da su tim istraživanjima otkrivene sljedeće osobine ličnosti takvih učenika:

- u većini istraživanja je nađeno da takva djeca imaju nepovoljnu sliku o sebi. Često se osjećaju inferiornom i ugroženom, pa otuda potiče i njihova agresivnost i neprijateljstvo prema drugima;
- obično se osjećaju odbačenom od strane porodice i da su roditelji nezadovoljni njihovim postignućem i njima u cijelini;
- zbog osjećanja bespomoćnosti često ništa ne preduzimaju da poboljšaju uspjeh u školi i svoj položaj u cijelini;
- posebno ispoljavaju agresivnost i nepovjerenje prema odraslima i autoritetima;
- često se osjećaju kao žrtve okolnosti u kojima žive i rade;
- obično ne vole školu i svoje nastavnike i imaju negativne stavove prema učenju i radu uopšte;
- bune se i bore protiv ustaljenih normi i autoriteta;
- slabija im je motivacija postignuća;
- imaju nerazvijene radne navike i nisu istrajni u radu;
- izražavaju tendenciju da se povlače iz bilo kakve razredne situacije ili razredne aktivnosti i ne žele da preuzimaju zadatke i odgovornosti koji tu spadaju;
- u cijelini pokazuju manju zrelost i manje mogućnosti samodiscipline;
- nisu istrajni u radu da se neki zadatak završi i veoma su impulsivni i nerado se susreću sa težim situacijama i neprijatnom realnošću;
- pokazuju slabo lično prilagođavanje i češće se žale da su sputani u svojim aktivnostima;
- rijetko imaju hobije ili druge aktivnosti kojima bi se rado bavili u slobodno vrijeme;
- obično imaju znatno manji stepen aspiracije nego intelektualno daroviti učenici sa visokim školskim postignućem;
- nemaju ni jasne ideje o svojim profesionalnim ciljevima u budućnosti i rijetko razmišljaju o tome.

Na osnovu većeg broja istraživanja može se izvesti jedinstven zaključak da su darovitost i kreativnost značajna svojstva ličnosti, ali kao takvi nisu sami sebi dovoljni za postizanje zapaženih rezultata u učenju, radu i životu u cijelini.

Rezultati mnogobrojnih istraživanja su pokazali da na natprosječna postignuća u bilo kojoj oblasti života i rada djeluju (i to veoma značajno) i mnoge druge komponente ličnosti, kao što su motivacija, interesi, navike, uslovi rada itd.

Dakle, u cijelini se može zaključiti da veće intelektualne sposobnosti i intelektualna darovitost predstavljaju samo potencijalnu mogućnost da se postignu željeni rezultati, a da li će do toga zaista i doći i kada – zavisi i od mnogih drugih svojstava i osobina ličnosti. Da je to tako, na najbolji način su potvrđili rezultati istraživanja o faktorima koji značajnije djeluju na školsko postignuće. Iako se sve doskora smatralo da opšte intelektualne sposobnosti (inteligencija) predstavljaju najbitniju komponentu školskog postignuća, pa samim tim i egzaktnog predviđanja rezultata školskog uspjeha – savremena istraživanja u toj oblasti nisu to potvrdila.

Glavni uzrok leži u tome što testovi inteligencije direktno ne sadrže pravu i realnu situaciju procesa školskog učenja. I zaista, taj nedostatak je lako uočljiv, ako se ima u vidu sama odredba pojma *učenje* – koji se, prema većini autora, i shvata kao promjena u djelatnosti koja nastaje kao rezultat instrukcije i vježbanja, tj. samog procesa učenja. Osim toga, test inteligencije se daje samo jedanput, i to obično kratko vrijeme, te kao takav ne sadrži ono što je bitno za proces učenja: napredovanje uslijed vježbanja. Takođe, većina ispitivanja nije pokazala da postoji neka opšta (zajednička za sve oblasti) sposobnost za učenje, kao što je to slučaj sa inteligencijom u oblasti kognitivnih sposobnosti, već rezultati tih ispitivanja prije upućuju na postojanje niza specifičnih sposobnosti za učenje, kao što su: sposobnosti

za učenje jezika, sposobnosti za učenje matematike, sposobnosti za učenje istorije itd. Naravno, niko od istraživača toga problema ne poriče postojanje jake veze između inteligencije i sposobnosti za učenje, već se samo tvrdi da ti pojmovi nisu istovjetni i da jačina njihove veze zavisi, pored ostalog, i od oblika učenja, složenosti zadatka i uzrasta ispitanika. Iz tih se razloga za različite oblike učenja i ne može kazati da su u istom stepenu povezani sa inteligencijom. Sigurno je da su viši oblici učenja, kao što su učenje principa i učenje putem rješavanja problema uviđanjem, u većem stepenu povezani sa inteligencijom nego niži oblici učenja, kao što su učenje različitih nizova asocijacija verbalne i motorne prirode itd.

Mnoga istraživanja i naših i stranih autora su pokazala da testovi sposobnosti za učenje imaju veću prediktivnu vrijednost za školski uspjeh nego testovi inteligencije (Radonjić, Kvaščev, Makej, Vernon i drugi). Zato se i došlo do zaključka da je u cilju efikasnijeg predviđanja školskog uspjeha i efikasnijeg upravljanja procesom nastave i učenja bolje ispitivati mišljenje u akciji i na materijalu koji je sasvim sličan onome koji se uči u školi, a ne ispitivati uspješnost mišljenja uopšteno.

Svi ti razlozi su i doveli do pronalaženja novih i adekvatnijih načina mjerjenja sposobnosti za učenje. Jedan od najjednostavnijih načina je da se ispitaniku zada da nešto uči (određeni uzorak školskog gradiva) i da se prati tok, brzina napredovanja i krajnje postignut uspjeh. Takvom eksperimentalnom imitacijom situacije školskog učenja možemo adekvatnije procjenjivati sposobnosti za učenje nego što je to moguće činiti putem postignutih rezultata na testovima inteligencije. Potvrdu navedenih činjenica imamo iz svakodnevnog iskustva, što se može zapaziti i u školskom učenju. Podatke o kreativnom ponašanju učenika moguće je dobiti i od njih samih na bazi samovrednovanja i samoprocjenjivanja. Takve liste osobina i skale za samoprocjenu kreativnog ponašanja do sada su radili mnogi autori (Davis, 1975; Davis i Subkoviak, 1978; Rimm i Davis, 1979; Rimm i Davis, 1983).

15.1. Procjenjivanje kreativnosti

U svijetu je do sada urađen veliki broj programa i testovnog materijala za identifikovanje i podsticanje darovitosti i kreativnosti putem nastave na bazi Gilfordovog modela strukture intelekta. I sam Gilford je sa svojim saradnicima dosta radio na takvim programima i testovima koji mjere stvaralačke sposobnosti ličnosti. Posebno se tu ističu testovi stvaralačkog mišljenja (divergentna funkcija), koji služe ne samo identifikaciji darovitosti i kreativnosti u nastavi već i za evaluaciju nastavnih programa koji su namijenjeni u te svrhe.

Po mišljenju Gilforda (1971) i njegovih saradnika, sadržinu stvaralačkog mišljenja čine sljedeće sposobnosti: originalnost, spontana i adaptivna fleksibilnost, fluentnost ideja, izražajna fluentnost, asocijativna fluentnost, fluentnost riječi, redefinicija, osjetljivost za probleme i elaboracija.

Tu je originalnost određena kao sposobnost proizvođenja neobičnih, rijetkih i duhovitih odgovora. Originalnost se, prije svega, odnosi na sposobnost da se proizvedu ideje koje su statistički rijetke u populaciji čiji je određeni ispitanik član. Dakle, originalna ideja ili odgovor jeste onaj koji je neobičan ili statistički rijedak. Na primjer, u testu slobodnih asocijacija, gdje se koristi 50 stimulus riječi, od ispitanika se traži da odgovori prvom riječju koja mu padne na pamet kad čuje zadatu riječ. Ocenjivanje odgovora se vrši na sljedeći način: najprije se nađe učestalost (frekvencija) u cijelom ispitiom uzorku. Odgovori iz prve petine najrjeđih odgovora dobijaju pet bodova, odgovori iz druge petine četiri poena, odgovori iz posljednje petine najčešćih odgovora dobijaju jedan poen. Tako dobijeni individualni bodovi za originalnost interpretiraju se kao „rijetki i neobični“.

U testu formiranja pojmovea prezentuje se dvadeset različitih crteža sličnih objekata i od ispitanika se zahtijeva da se formiraju male klase od po dva člana. Rijetkost i neobičnost načina na koji je svaka klasa formirana u uzorku je osnova za procjenjivanje originalnih odgovora ispitanika.

Druga bitna odlika originalnosti odnosi se na udaljenost asocijacija. Pretpostavlja se da više originalne ličnosti pronalaze udaljenije veze između stvari i ideja nego što je to slučaj sa drugim osobama, koje pronalaze očigledne odgovore i veze između stvari i ideja.

Treća karakteristika originalnosti se odnosi na davanje duhovitih odgovora. Tu se kao originalna ideja ili odgovor smatra onaj koji se od ocjenjivača smatra duhovitim. U jednom od testova duhovitosti,

od ispitanika se traži da za dvije kratke priče napiše što veći broj naslova. Uputstvom se zahtijeva da naslovi odgovaraju sadržaju priče, a ne da odgovori budu duhoviti. Tu se samo procjenjuje duhovitost ideja. Gilford čak prepostavlja da se faktor originalnosti izražava kao osobina temperamenta i motivacije.

U ispitivanju Kvaščeva (1972) nađeno je da postoji jedan stav originalnosti, koji može biti manje ili više karakterističan za jednu ličnost ili trenutnu situaciju i koji upravlja misaonim procesima u pravcu traženja neočekivanih i originalnih odgovora. Tu je bitna spontana fleksibilnost kao karakteristika mišljenja i originalnosti i ona se odnosi na spontano mijenjanje usmjerenosti mišljenja, u cilju pronalaženja što različitijih i originalnijih puteva rješenja problema. Moguće je prepostaviti da je ta „spontana fleksibilnost“ (koja se tako naziva zato što ispitanik pokazuje fleksibilnost po sopstvenoj inicijativi, tj. samoinicijativno) svojstvo temperamenta ili motivaciono svojstvo, prije nego sposobnost. To bi, dakle, mogla biti jedna dispozicija da se ponavljanje izbjegava, ili podstrek da se ponavljanje varira. Tu se, na primjer, u jednom testu traži od ispitanika da za pet minuta nabroji najrazličitije načine na koje se može upotrijebiti list papira. U procesu traženja rješenja spontano se mijenja tip odgovora. Dakle, spontana fleksibilnost je sposobnost proizvođenja različitih ideja u relativno nestrukturiranim situacijama.

Adaptivna fleksibilnost se opisuje kao sposobnost mijenjanja usmjerenosti mišljenja u situaciji kad se nameću promjene uslova i rješavanja zadatka na različite načine i kao sposobnost napuštanja starih asocijativnih veza i upotrebe novih veza. Tu se traži da se u procesu rješavanja problema odbace poznati i već naviknuti (ustaljeni) putevi i da se pode u jednom novom i neuobičajenom pravcu. Bitna odlika kreativnosti odnosi se i na sposobnost adaptiranja i mijenjanja aktivnosti na osnovu instrukcije.

Prema nekim autorima (Džekson i Mesik), koji su razmatrali različite kriterijume kreativnosti i osobine kreativnih ličnosti, kriterijum *n e o b i č n o s t i* je među prvima. Tu se neki produkt ocjenjuje kao kreativan na osnovu upoređivanja sa produktima iste klase ili iste vrste, da bi se vidjelo kolika je njegova učestalost. Za takvo upoređivanje treba odabratи adekvatnu osnovu ili grupne norme prema kojima se može suditi o neobičnosti stvaralačkog djela ili čina. Tako se, na primjer, o neobičnosti dječijih crteža može suditi samo upoređivanjem sa crtežima druge djece, ali ne i odraslih. Proizvodi moraju biti novi prije nego što ih možemo nazvati originalnim. Rijetkost odgovora je relativna norma koja se može pripremiti kao standard suđenja o neobičnosti odgovora. Dakle, upoređivanje neobičnosti je prva etapa u ocjenjivanju kreativnosti.

Drugi kriterijum procjenjivanja kreativnih odgovora je *p r i k l a d n o s t*, tj. da produkt pristaje uz kontekst, da se uklapa u njega. Kod složenijih produkata razlikuje se spoljašnja i unutrašnja prikladnost. Ova druga vrsta se odnosi na unutrašnje elemente stvaralačkog produkta koji moraju da obrazuju skladnu cjelinu. Takav produkt treba da je u skladu sa logičkim i psihološkim zahtjevima. Logički zahtjevi dolaze iz spoljašnjosti situacije, a psihološki se nalaze u stvaraocu. Ta dva navedena kriterijuma prikladnosti se primjenjuju zajedno, a ne odvojeno. Drugim riječima, istovremeno sa utvrđivanjem neobičnosti treba odrediti i prikladnost produkta i time isključiti sve absurdnosti tvorevine.

Treći kriterijum kreativnosti je *t r a n s f o r m a c i j a*, koja se odnosi na transformaciju ideja i na prevazilaženje konvencionalnih ograničenja. Pod transformacijom se ne podrazumijeva samo promjena oblika, već promjena koja dovodi do nastajanja novih formi iz prvoribnih. Transformacija uključuje i radikalne promjene i zahtjeva novu kombinaciju elemenata. Prema Gilfordu (1967), semantička transformacija podrazumijeva promjenu značenja riječi, reviziju interpretacije pripovijetki i situacija i mijenjanje upotrebe objekata. Transformacija se odnosi na mijenjanje značenja pojmoveva i pronalaženja novih značenja datih informacija.

U jednom svom radu Kvaščev (1972) je identifikovao sljedeće faktore transformacije:

- otkrivanje novih značenja podataka,
- izvođenje novih relacija i ideja,
- originalnost i fluentnost ideja,
- mijenjanje, redefinisanje znanja i nova interpretacija datih informacija.

Cetvrti kriterijum stvaralaštva je *kondenzacija* (sažetost). Ovaj kriterijum zadovoljavaju samo vrhunska umjetnička i naučna djela. Kondenzacija se odnosi na jedinstvo i koherenciju koje sadrži jedan

stvaralački produkt u kome su objedinjeni jednostavnost i složenost. Takva djela su ona koja na prvi pogled djeluju jednostavno, a u stvari su kompleksna.

Džekson i Mesik smatraju da se navedeni kriterijumi redaju po složenosti i teškoći procjenjivanja. Najlakše je utvrditi da je jedan produkt neobičan, a najteže da je kondezovan, tj. jedinstveno sačinjen od složenih i jednostavnih elemenata. Svaki naredni kriterijum je sadržan i u prethodnom, tako da kriterijum kondenzacije objedinjuje sve prethodne kriterijume. Pomenuti kriterijumi se mogu shvatiti i kao kvaliteti koji karakterišu kreativno djelo. Pri susretu sa takvim djelom, osoba – posmatrač ga neizbjegno doživjava, tj. kod nje se javljaju estetske reakcije na svaki od ovih kvaliteta, odnosno kriterijuma. Ovi kriterijumi, kad su zadovoljeni, postaju izvor različitih estetskih reakcija. Na primjer, neobični produkti bude *iznenadnje* kod posmatrača. Ako su ti produkti još i prikladni, javiće se i osjećaj *zadovoljstva*. Produkti koji zadovoljavaju i kriterijum transformacije kod posmatrača izazivaju osjećaje *stimulisanosti*, koje se odnosi na podsticanje osobe da izmjeni svoje shvatanje svijeta.

Sve ove emocije se javljaju istovremeno kada se nađe na produkt koji zadovoljava kriterijum kondenzacije. U takvom produktu se *uživa*, vraća se na njega i uvijek se doživjava na nov način.

Veoma važan kriterijum kreativnosti su i osobine ličnosti stvaralaca. Za kreaciju neobičnog produkta, osoba koja ga stvara treba da bude originalna i tolerantna na dvosmislenosti i neodređenosti, da bude osjetljiva na probleme i zahtjeve situacije, kao i da bude fleksibilna u mišljenju, otvorena duha i širokih vidika.

Već smo istakli da je i sam Gilford sa svojim saradnicima konstruisao veliki broj validnih mjernih instrumenata (testova) za mjerjenje kreativnosti i osobina ličnosti stvaralaca. Ovdje ćemo ukratko navesti samo one koji su do sada najviše korišteni u svijetu i kod nas.

- *Test davanja naslova pročitanim pričama i karikaturama* ispituje i mjeri originalnost ispitanika, tj. jedan aspekt originalnosti – duhovitost. U prvom testu su date dvije priče i od ispitanika se zahtijeva da daju što više odgovarajućih naslova pročitanim pričama. Naslovi treba da su povezani sa sadržajem priča. Tu postoje dvije vrste odgovora: duhoviti i obični. Prvi mjeri jedan aspekt originalnosti – duhovitost, a drugi fluentnost ideja. Test davanja naslova karikaturama sadrži seriju karikatura i od ispitanika se zahtijeva da daju što veći broj naslova koji će odgovarati sadržini karikatura. I u ovom testu postoje dvije vrste odgovora – duhoviti i obični. Obični mjeri fluentnost ideja.

- *Test dosjetljivosti*

U testu se daje niz problema koje ispitanici treba da riješe dosjetljivo i na neuobičajen način. Uspješno rješavanje problema zahtijeva od ispitanika da otkriju nove puteve rješavanja problema.

- *Test alternativne upotrebe predmeta ili stvari*

Ovaj test ispituje spontanu fleksibilnost, tu se od ispitanika traži da pronađu što više neuobičajenih upotreba predmeta u odnosu na njihovu klasičnu upotrebu. Neklasične upotrebe predmeta moraju se međusobno razlikovati i odgovori moraju ukazivati na mogućnost potpuno nove upotrebe predmeta. Ovaj test ilustrovaćemo primjerom: *ključ* – klasično značenje: služi za zaključavanje brave. Moguća nova značenja ovog predmeta jesu: može imati funkciju viska za zidanje, funkciju tega kod pecaljke, vadičepa, amblema stražara, zavrtnja, funkciju kliješta, funkciju poluge i slično.

- *Test upotrebe*

Zadaci u testu zahtijevaju od ispitanika da navedu što više upotreba određenih predmeta. Na primjer, moguće upotrebe cigle su: može imati funkciju tega, alatke, ukrasa, podupirača, oružja, boje, olovke, strme ravni itd. Odgovori u ovom testu se boduju ne prema fluentnosti ili ukupnom broju upotrijebljenih kategorija već prema broju promjena u mišljenju (promjene direkcije mišljenja) do kojih je došlo za vrijeme rješavanja testa. Svaki odgovor se boduje u vezi sa odgovorima prije njega. Ako odgovor pokazuje pristup upotrebi ili korištenju predmeta koja se razlikuje od prethodnih odgovora, tretira se kao dobar ili tačan.

- *Test imenovanja predmeta*

Ovaj test mjeri sposobnost ispitanika da spontano prede na novu klasu odgovora. U testu je dato ime jedne klase predmeta i od ispitanika se zahtijeva da napiše što više imena predmeta iz te klase. Primjer: data klasa je definisana kao *fluidi*. Ispitanici mogu napisati: mlijeko, voda, kvasac, pivo, vino, viski, benzin, gas, sirup, krv, čaj itd. U stvari, ispravni odgovori su oni koji predstavljaju prelazak na novu klasu. Zahtjev

se sastoji u tome da se diferenciraju ispitanici koji perseveriraju u okviru jedne kategorije i koji teže da je iscrpe, od onih ispitanika koji obuhvataju mnogo raznih kategorija. Već smo istakli da su mnogi autori u svijetu, ali i kod nas, uspješno koristili ove Gilfordove testove za potrebe svojih ispitivanja. Međutim, mnogi od njih su, na bazi modela strukture intelekta, konstruisali i nove testove za mjerjenje kreativnosti i stvaralačkih procesa. Od naših autora tim se najviše bavio R. Kvaščev, koji je za potrebe svog ispitivanja o podsticanju i sputavanju stvaralačkog ponašanja ličnosti (1975), uz korištenje navedenih Gilfordovih testova, konstruisao i sljedeće: test edukacije, test promjene principa, test proizvođenja ideja za rješavanje problema, test kategorizacije izreka, test mijenjanja principa sastavljanja zadatka, test otkrivanja novih značenja pojmova, test udaljenih i neobičnih veza, test oslobođanja relacija starih odgovora, test semantičke rigidnosti, test sastavljanja i završavanja pripovijetki. Svi ovi testovi ispituju najvažnije komponente originalnosti kao najvažnije karakteristike stvaralaštva.

- Test promjene principa

Zadaci u testu zahtijevaju od ispitanika da date podatke klasifikuju na različite načine i da otkriju uvijek nove principe klasifikacije. Na primjer, data je veća grupa riječi i instrukcija „Grupišite dvije, tri ili više riječi u različite klase na različite načine! Upotrijebite različite principe klasifikacije za svaku grupu.“ Na primjer, date su riječi:

1. osjećanja, 2) strah, 3) parnica, 4) voljeti, 5) naočit, 6) skupljati, 7) bogat, 8) gnjev.

	<i>Princip klasifikacije</i>
I grupa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	simboli raspoloženja
II grupa 1, 2, 4, 8	ljudi
III grupa 1, 2, 3, 8	imenice
IV grupa 4, 6	glagoli
V grupa 5, 7	pridjevi
VI grupa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	pisani govor
VII grupa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	kostur priče

U drugom zadatku od ispitanika se traži da grupišu dva, tri ili više pojmova u različite klase i na različite načine i da pri tome upotrijebe različite principe klasifikacije, za svaku grupu pojmljiva. Na primjer, date su riječi:

- 1) kosmonaut, 2) rijeka, 3) vatra, 4) hemičar, 5) poezija, 6) radio tehničar, 7) dnevna štampa, 8) rudarstvo.

	<i>Princip klasifikacije</i>
I grupa 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	pojmovi
II grupa 2, 3, 8	izvori energije
III grupa 1, 5, 6, 7	komunikacija
IV grupa 1, 4, 5, 6, 8	istraživanja novih znanja
V grupa 2, 3	izvori života
VI grupa 1, 4	pozivi
VII grupa 1, 4, 5, 6, 7	proizvodi ljudskog uma

- Test kategorizacije izreka

Test sadrži veliku grupu izreka, na primjer: „Kukavice nikad i ne polaze na put, a slabi nikad ne stižu do cilja“, „Životno me je iskustvo naučilo da nikad u životu nisam imao neprilika zato što nešto nisam kazao“, „Opraštam ljudima kad ne dijele moje mišljenje, ali im ne mogu oprostiti kad imaju svoje mišljenje“, „Ljudima naročito smeta ako nad njima vladaju oni koji se od njih ni po čemu ne razlikuju“ itd. Od ispitanika se zahtijeva da date izreke svrstaju u što više različitih kategorija. Neophodno je da daju ime svakoj kategoriji i da u okviru određene kategorije svrstaju one izreke koje po svom sadržaju neophodno i logički ulaze u okvir određene kategorije. Za indeks rigidnosti uzimaju se šablonizovane i stereotipne kategorizacije izreka, a za indeks fleksibilnosti neuobičajene i nove kategorizacije izreka.

- Test mijenjanja principa sastavljanja zadatka

U ovom se testu od ispitanika zahtijeva da izmjene principe sastavljanja zadatka, tj. da na drugi način sastave i rješe zadatke koristeći se istim materijalom koji je dat. Na primjer: „Prije sedam godina“

– kaže otac sinu – „bio sam sedam puta stariji od tebe, a prije šest godina bio sam šest puta stariji od tebe“. Koliko je godina ocu, a koliko sinu? Rješenje: otac ima 42 godine, a sin 12 godina. Instrukcije: Promijenite princip sastavljanja navedenog zadatka, tj. na drugi način sastavite i riješite zadatak.

- *Test otkrivanja novih značenja pojmova*

Zadaci u testu zahtijevaju od ispitanika da otkriju nova značenja datih pojmovima. Na primjer: „Imate na raspolaganju bocu napunjenu topлом vodom. Šta treba učiniti da voda u boci proključa, pod uticajem polivanja boce hladnom vodom?“ Rješenje: Treba smanjiti pritisak, jer tečnosti pod smanjenim pritiskom ključaju na nižoj temperaturi.

- *Test semantičke rigidnosti*

U ovom testu od ispitanika se zahtijeva da otkriju nova značenja datih podataka. Na primjer: „Dva potpuno ista voza kreću se jednakom brzinom u suprotnim smjerovima, jedan sa istoka na zapad, a drugi sa zapada na istok. Ako bismo postavili pitanje koji je od ova dva voza teži, morali bismo odgovoriti da su iste težine, jer su potpuno jednakih, tj. imaju isti broj vagona koji imaju jednaku težinu i iste lokomotive. Pokušajte da dokažete da ovo nije tačno.“ Rješenje: Voz koji se kreće sa istoka na zapad je teži zbog uticaja obrtanja zemlje oko svoje osi i zbog toga što se suprotstavlja uticaju centrifugalne sile.

- *Test oslobođanja relacija starih odgovora*

Zadaci u ovom testu zahtijevaju od ispitanika da obične zadatke riješe na nov i neuobičajen način. Na primjer: Nađi zbir: $1+2+3+4+5+6+7+8 = (36)$

Riješite zadatak na neuobičajen način. Moguće rješenje: primjećujemo da su zbirovi simetričnih članova 9, a takvih zbirova imamo 4, dakle $4 \times 9 = 36$.

- *Test udaljenih i neobičnih veza*

Zadaci u testu zahtijevaju od ispitanika da otkriju zajedničke i udaljene veze između različitih pojmovima. Na primjer: „Otkrijte zajedničke veze između sljedećih pojmovima: neartikulisani glas, zvuk, linija, tačka.“ Moguće zajedničke veze su: simboli, promjenljivost, otvorenost sistema, komponente koje mogu poslužiti za pronalaženje novog sistema komuniciranja između ljudi itd.

- *Test zagonetki*

U ovom testu se od ispitanika zahtijeva da riješe seriju zagonetki. Obrazloženi su principi rješenja prve tri zagonetke i ispituje se u kojoj mjeri ispitanici u toku rješavanja narednih zagonetki pokušavaju da primijene isti ili sličan metod rješavanja kao u prve tri, ili traže nove puteve rješenja narednih zagonetki. Ovdje se boduju pokušaji ispitanika da otkriju nove puteve rješavanja narednih zagonetki i da se oslobode uticaja prethodnih metoda rješavanja.

Mada postoje brojna istraživanja o efikasnosti primjene SI modela (Gilfordovog modela strukture intelekta) za podsticanje i razvijanje darovitosti i kreativnosti putem nastave, ipak se još uvijek traga ili se traže bolji odgovori i na sljedeća pitanja:

- Koji je to optimalni nivo uzrasta (kalendarskog uzrasta) za vježbanje svakog od 120 faktora SI modela? Većina istraživanja o efektima primjene tog modela nisu tražila odgovor na to pitanje, a u onim istraživanjima koja su to i pokušala, dobijeni su nesaglasni rezultati.

- Kakvo to vježbanje treba da bude i koliki je to optimalni vremenski interval u kome treba izvesti vježbanje?

- Ne postoje ni pouzdani komparativni rezultati o tome kakve efekte daje SI model u radu sa darovitim učenicima i učenicima normalne populacije (redovne nastave) u smislu poređenja tih efekata. Mnogobrojna istraživanja koja su se bavila primjenom i verifikacijom SI modela u praksi ne daju dovoljno podataka o tome koliki je bio vremenski interval trajanja te primjene. Takođe se često ne vidi na koji način su sve kontrolisane mnogobrojne sposobnosti, kao što se jasno ne vidi na koji je sve način izvršena individualizacija procesa nastave i vježbanja. Ne postoje ni dobro razrađeni programi za sve školske uzraste, jer je najveći broj vježbanja izveden samo sa ispitanicima određenog uzrasta, za koje su i urađeni dobro strukturirani programi, sadržaji i priručni materijal.

- Takođe, poteškoću u uopštavanju zaključaka o efektima primjene SI modela predstavlja i to što je najčešće primjenjivan samo parcijalno, tj. najčešće su se vježbale samo određene sposobnosti i još nema takvih istraživanja koja su se bavila eksperimentalnom verifikacijom efekata primjene SI modela u razvijanju darovitosti i kreativnosti u cijelini.

- Veći broj autora zamjera Gilfordu da je stvorio jedan vještački model koji kao takav u realnosti ne postoji, tj. da je faktorskom analizom moguće dokazati postojanje 120 sposobnosti, ali da tako nešto ne funkcioniše u realnom životnom prostoru u kome se inteligencija ispoljava i djeluje.

- Neki istaknuti psiholozi faktoristi kritikovali su SI model i njihove su najčešće zamjerke sljedeće:
- a. moguće je razviti i drukčiji teorijski model prirode inteligencije kojim će se dokazati i drukčiji broj mogućih kombinacija;
 - b. nisu sve moguće kombinacije jednakov vrijedne, te treba nastojati da se otkriju i identifikuju „prirodno“ postojeće sposobnosti, a ne konstruisati ih vještački koristeći se posebnim izborom ispitanika, testova i faktorskih postupaka.

Na osnovu toga, može se izvesti zaključak da je Gilfordov model strukture intelekta samo jedan od mogućih načina klasifikovanja postojećih sposobnosti, a glavni mu je nedostatak što konstruiše, a ne izučava realnost.

Katel (Cattel, 1971) takođe smatra da je model strukture intelekta neadekvatan i da sadrži mnogo proizvoljnih karakteristika. Na primjer, mnogi produkti klase mogu se zamijeniti drugima, koji su isto tako dobri.

Bukvić (1973) analizira i kritikuje neka protivrječja SI modela i kaže:

„Kad odnose između pojedinih intelektualnih kategorija u morfološkom modelu podvrgava logičko-psihološkoj analizi, sam Gilford ističe njihovu logičku zavisnost; ali kad raspravlja o njihovim statističkim odnosima, on nalazi dokaze o njihovoj statističkoj nezavisnosti. Ova vrsta kontradikcije stalno je prisutna u njegovim obrazloženjima, i nama se čini da upravo ona dovodi u pitanje celu njegovu teoriju. Potkrepićemo to i s nekoliko primera. Razmatrajući redosled kategorija na dimenziji „operacije“, Gilford kaže sledeće: ... Isto tako kod operacija, kognicija je bazična za sve druge vrste, ako nema kognicije nema memorije, ako nema memorije nema ni produkcije, u oliko stvari koje se produkuju isključivo dolaze iz memorije. Ako nema niti kognicije niti produkcije, onda nema ni evaluacije. Idući od prednje strane modela ka začelju, postoji, onda, sve jača zavisnost jedne vrste operacija od druge.“

Ovaj citat upravo ukazuje da intelektualne kategorije u okviru dimenzije „operacije“ nisu logički međusobno isključive već međusobno zavisne. Ako je tako, onda postoji mogućnost za njihovu drukčiju klasifikaciju: kada bismo, na primjer, spojili kategoriju „kognicije“ sa kategorijom „konvergentne produkcije“, a za to ima argumenata – nastala klasa sigurno bi bila šira u odnosu na klase iz kojih je nastala. Nesporazum oko pitanja broja kategorija sa kojima treba opisivati intelektualnu aktivnost javlja se upravo zbog toga što istraživači bazičnih sposobnosti upotrebljavaju principe klasifikacije koji su veoma uski i konkretni. Posljedica toga je opisivanje intelektualne aktivnosti sa velikim brojem faktora i izrada testova koji registruju uske segmente intelektualne aktivnosti.

Ipak, može se kazati da Gilfordov model strukture sposobnosti predstavlja značajnu novinu i daje veliki doprinos podsticanju i razvijanju darovitosti i kreativnosti putem nastave.

- Postoji, prije svega, dobro razrađen sistem vježbanja i materijala (testovi, radni materijal i priručnici), što se uz odgovarajuću i stručnu adaptaciju može koristiti na svim nivoima obrazovanja. Pruža se mogućnost i roditeljima da se uključe u vaspitno-obrazovni proces u cilju pružanja pomoći svojoj djeci, koristeći isti materijal i sadržaje.

- Posebna je prednost modela SI što omogućuje uspješnu individualizaciju nastave i učenja (kroz vježbe, testove i sadržaje). Radeći na istom materijalu sa djecom, roditelji mogu bolje upoznati svoju djecu i njihove sposobnosti, ali i svoje, takođe. Na taj način će se moći formirati i realnija slika o sebi kod djece, kad su u pitanju njihove sposobnosti i sklonosti.

- Gilford takođe sugerire da je moguće da nastavnici koji žele da primjenjuju i koriste SI model u svom radu, u cilju podsticanja darovitosti i kreativnosti putem nastave, i ne moraju da poznaju opise i sadržinu svih 120 vrsta sposobnosti. On smatra da je dovoljno da nastavnik poznaje opise i sadržinu oko petnaest vrsta procesa, operacija i sadržaja, i da poznaje kako one mogu biti kombinovane, pa da se uradi sasvim solidan program za podsticanje darovitosti i kreativnosti putem nastave. To, naravno, podrazumijeva da se razradi i sistem vježbanja i sistem zadataka datih u vidu testova, obrazovnih materijala i igara kojim se mogu realizovati postavljeni ciljevi i zadaci programa.

- Potrebno je istaći da je Gilfordov model SI inspirisao i velik broj i stranih i naših autora (R. Kvaščev, B. Đorđević, P. Stojaković) da razrađuju programe vježbanja i konstruišu radni i testovni materijal za njihovo primjenjivanje u nastavi, u cilju darovitosti i kreativnosti u školi i podizanja nastave na jedan viši i kvalitetniji nivo u cjelini. Posebno su u tom pogledu inspirativni radovi Kvaščeva (1969, 1975. i 1981), u kojima je razvio originalan sistem vježbanja stvaralačkih sposobnosti ispitanika pomoću vježbanja subjekata da se razvije opšta shema kreativnog procesa. Takva shema je dosta široka i omogućava manifestovanje različitih stvaralačkih sposobnosti. On je ostvario svestrano razvijen i teorijski dobro zasnovan sistem vježbanja, koji je istovremeno uticao na razvijanje različitih sposobnosti stvaralačkog mišljenja kod učenika.

- Model strukture intelekta, ako se dobro razradi i konkretizuje kroz odgovarajuće vježbe i zadatke, stavlja učenikovu misao u akciju, gdje kroz postupke istraživanja i eksperimentisanja dolaze do izražaja kako konvergentne tako i divergentne operacije mišljenja. Takav način rada, takođe, omogućuje učenicima da biraju modele učenja koji su u saglasnosti sa njihovim mogućnostima i koji im najviše odgovaraju. Zato se preporučuje nastavnicima da učenici učestvuju ne samo u realizaciji programa već i u njegovoj pripremi. Ako se tako radi, učenik biva na vrijeme upoznat sa svim zadacima i načinom rada, što mu omogućuje da pravovremeno reaguje i vrši izbor načina rada koji mu najviše odgovara. Na taj način on postaje svjestan i ciljeva kojima teži, i može da vrši samokontrolu svoga rada uz minimalnu pomoć nastavnika. Posebna važnost Gilfordovog modela je i u tome što u svim svojim elementima omogućuje podsticanje različitosti, što i jeste suštinska odlika programa za podsticanje darovitosti i kreativnosti putem nastave. Nastava i vježbanje zasnovani na ovom modelu omogućuju ispoljavanje i razvijanje različitih sposobnosti, posebno sposobnosti divergentne produkcije, koja i jeste osnova stvaralaštva i kreativnosti u cjelini.

- **Odnos znanja i kreativnosti**

Znanje može imati različite uloge u podsticanju i razvijanju darovitosti i kreativnosti, bilo da ih podstiče ili sputava te fenomene. Ponekad se događa da su sami putevi i procesi dolaženja do znanja važniji za kreativnost nego samo znanje. Dakle, mnogo zavisi i od toga na kakav način se to znanje stiče. Ako se znanje stiče samo na jedan način i na malom broju primjera i procesa mišljenja, onda su takva znanja pretežno uska, fiksirana i rigidna i zato teže primjenjiva na nove situacije. Takvo znanje ne samo da ne koristi već sputava kreativnost i kreativne procese u nastavi. Suprotno tome, znanje steceno uz učešće većeg broja različitih procesa mišljenja i različitih vrsta sadržaja – preduslov je kreativnosti. Aktivne metode rada u nastavi sadrže produktivno i kreativno mišljenje, ali i druge talente rasuđivanja. Mnogi učenici, i to svih uzrasta, spremniji su, a da ni sami nisu toga svjesni, da koriste nekoliko svojih potencijalnih talenata učešćem u tekućim dobro pripremljenim istraživačkim programima i projektima, ali i da započinju sopstvene manje istraživačke projekte, čak i poslije samo kratkih iskustava u prethodnom istraživačkim aktivnostima.

Jedan univerzitetski profesor (Jablonski, 1964) vodio je jedan istraživački projekat tokom ljeta u okviru srednjih škola u Pittsburghu, gdje je omogućio svim zainteresovanim učenicima da i u toku ferija nastave svoja istraživanja prema Tejlrovom modelu. Jablonski je pri tome otkrio da učenici mlađih razreda srednje škole imaju znatno više uspjeha u tome nego učenici starijih razreda. U mnogobrojnim situacijama je zapaženo da su učenici mlađeg (osnovnoškolskog) uzrasta mnogo spremniji za istraživanje od starijih učenika srednjih škola. Učenici osnovnoškolskog uzrasta pokazivali su očiglednu prednost u svim aktivnostima i procesima mišljenja u odnosu na starije kolege u srednjoj školi. Na osnovu toga, Jablonski je izvukao zaključak: ako se mlađoj osobi omogući da se koristi svojim kreativnim potencijalima putem istraživačkih metoda rada i učenja, one će tu tedenciju i takav način rada zadržati tokom cijelog školovanja, pa i kasnije. Stvar je u tome da se takvim načinom rada formira jedna šira i fleksibilnija strategija učenja (stil učenja), koja omogućuje učenicima da zauzimaju aktivan i misaono kritičan stav prema činjenicama i informacijama koje im se prezentuju ili do kojih sami dolaze. Tu se ističu sljedeći psihološki uslovi uspješnog mišljenja i rješenja problema: stav uzdržavanja od prebrzog

suđenja i zaključivanja; obraćanje pažnje na manje bitne činjenice, kao i činjenice koje su u suprotnosti sa našim hipotezama; stav opreznosti u tumačenju činjenica; otpornost mišnjenja za neobične hipoteze, kao i pristup problemu koji se rješava na nove i različite načine. Jablonski zato smatra da je u procesu školskog učenja i razvijanja višestrukog talenta bitno sljedeće:

- podsticanje učenika da u procesu školskog učenja koriste više i istraživačke oblike učenja, što omogućuje optimalan razvoj kako konvergentnih tako i divergentnih procesa mišljenja;
- dovođenje onog što se uči u školi u vezu sa stvarnim životnim situacijama;
- razvijanje opštih metoda mišljenja i rješavanja problema;
- podsticanje učenika na što veći stepen originalnosti u učenju i rješavanju problema itd.

Tejlor, takođe, tvrdi da kreativne i talentovane osobe teže podliježu frustracijama, očajanju i porazu. Teške situacije u svom životu kreativne osobe često pretvaraju u izazov i povoljnu priliku za provjeru i dokaze svojih sposobnosti da izađu na kraj sa problemima života i rada. Da je to tako, svjedoče nam i mnogobrojne situacije iz rada i života velikih naučnika i stvaralaca. Oni traže provjeru sebe upuštajući se u rizik i avanture duha i ne teže da nađu udobno sklonište do kraja života. Njihov um se brani radoznašljivošću i provjerom.

Za uspješnu primjenu i realizaciju modela višestrukog talenta u nastavi veoma je važna i sama ličnost nastavnika, tj. njegova stručnost, lični kvaliteti i sposobnosti, ali i odgovarajuće psihološko-pedagoško obrazovanje. U američkoj državi Ajova (Iowa), gdje je takođe u većem broju škola primjenjivan model višestrukog talenta u podsticanju darovitosti i kreativnosti putem nastave, nađeno je da nastavnici koji su prošli obuku i kurseve za uspješnu primjenu modela višestrukog talenta u svom nastavnom radu postižu ne samo veći uspjeh u nastavi, već i kod sebe samih poboljšavaju sliku o sebi, a ne samo kod svojih učenika. Na to je vjerovatno imalo uticaj i to što su mnogih od njih dobili i mnoga vrijedna priznanja za svoj uspješan rad u nastavi. U programima za obuku nastavnika za primjenu modela višestrukog talenta posebna pažnja je posvećena osposobljavanju za darovitost i kreativnost. Poslije tako efektno izvedene pripreme i obuke nastavnika za takav način rada u nastavi, nakon samo godinu dana rada ustanovljena je kod učenika koji su pohađali nastavu kod tih nastavnika daleko veća razvijenost produktivnog i stvaralačkog mišljenja nego kod učenika u kontrolnim odjeljenjima. Osim toga, i sami nastavnici su poboljšali svoje sposobnosti samousavršavanja, samoučenja i samoobrazovanja, što je takođe važan efekat primjene modela višestrukog talenta.

• NEKE KARAKTERISTIKE SAVREMENIH MODELA U PROUČAVANJU I RAZVIJANJU DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI

Šta su modeli?

Većina naučnika danas (Shampas, Radonjić, Kvaščev) definiše modele kao analogije, tj. objekte koji su analogni nekim drugim objektima. Imajući to u vidu, model može da ima funkciju teorije, funkciju sredstva saznanja, funkciju sredstva zaključivanja i funkciju vizuelnog prikazivanja. Modeli za koje je zainteresovana pedagoška psihologija imaju funkciju ne samo da prikažu određene teorijske pojmove i empirijske činjenice, već i da unaprijede saznanja u oblasti vaspitno-obrazovnog rada i njegovog podizanja na jedan viši i kvalitetniji nivo. Ovo su najčešće formalni modeli (modeli zaključivanja), koji nastaju u jednoj oblasti (na primjer, u oblasti teorija sposobnosti ili u oblasti teorija učenja itd.), a primjenjuju se na drugu oblast, tj. u ovom slučaju na oblast vaspitno-obrazovnog rada, u cilju njegovog unapređivanja i podizanja na viši nivo.

U našem radu (Stojaković, 2000) detaljnije se govori o modelima podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti – te nam ovo može poslužiti i za objašnjenje nastavnih modela uopšte.

Na osnovu uvida u rezultate istraživanja u ovoj oblasti, može se kazati da je do sada identifikovano preko sto modela koji su na neki način u vezi sa podsticanjem i razvijanjem darovitosti i kreativnosti. Svi oni bi se prema nekim svojim karakteristikama mogli svrstati u tri velike grupe.

a) *Modeli socijalne interakcije* se baziraju na činjenicama odnosa pojedinca i društva, pojedinca i grupe kojima pripada cijeli život, i u kojima ostvaruju svoj rast, razvitak i određene socijalne interakcije. Ovi modeli nastoje da iznađu optimalne nivoe funkcionisanja pojedinca u grupi. U ovom slučaju to se odnosi na uspješno ostvarivanje socijalne interakcije učenika u razredu i školi u cjelini. Efikasnost te interakcije najčešće ovisi o vrsti socijalno-emocionalne klime koja preovlađuje u razredu, načinu rukovođenja grupom i slično.

b) *Modeli traženja i obrade informacija* su usmjereni na pronađenje efikasnih puteva dolaženja do novih informacija i novih znanja (činjenica, ideja, pojmove, zakona, principa itd.), ali i proizvodnje novih ideja i strategija sticanja, gdje glavnu ulogu imaju procesi vrednovanja, klasifikovanja i korištenja tih ideja i strategija u novim i različitim situacijama. Sve je to i u nizu vezi sa razvijanjem sposobnosti za učenje radi sticanja efikasnih tehniki mišljenja i rješavanja problema, gdje posebnu ulogu imaju sljedeći kognitivni procesi: analiza, sinteza, evaluacija, elaboracija, primjena, konvergentna i divergentna produkcija itd. Svi ti procesi leže i u osnovi razvijanja darovitosti i kreativnosti.

c) *Modeli ličnosti i modifikacije ponašanja* usmjereni su na razvijanje pojma o sebi, samopouzdanja, samopoštovanja, samoaktualizacije i optimalnog ispoljavanja svih sposobnosti i osobina ličnosti u užem i širem smislu.

Prema našem uvidu, najveći broj modela spada u drugu grupu (modeli traženja i obrade informacija), što je i razumljivo ako se ima u vidu da je škola još uvijek najvećim dijelom usmjerena na realizaciju svojih obrazovnih zadataka. To je podstaknuto i samim pravcima razvoja društva i civilizacije, gdje sve više dolazi do izražaja pojačana tražnja za znanjem i sposobnostima. Zato ova grupa modela zahtijeva ne samo poznavanje i razvijanje efikasnih tehnika i postupaka traženja i obrade informacija, već i razvijanje određenih sposobnosti, prije svega kognitivnih sposobnosti, koje i jesu osnovni preduslov efikasne obrade informacija (vrednovanja, klasifikovanja, korištenja i proizvođenja novih na osnovu datih). Ovi modeli, dakle, imaju zadatku ne samo da omoguće sticanje kvalitetnog znanja, već i razvoj određenih opštih i specifičnih sposobnosti, sposobnosti učenja, kritičkog i stvaralačkog mišljenja u osnovi kojih leže procesi kognitivne i divergentne produkcije. Sve je to od velike važnosti za cjelokupni vaspitno-obrazovni rad u školi, posebno za rad u podsticanju darovitosti i kreativnosti u razredu. I modeli podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti, o kojima ćemo mi govoriti, takođe, spadaju u ovu drugu grupu.

Ipak, prethodnu podjelu modela u tri velike grupe treba više shvatiti uslovno. Ta klasifikacija je uslovljena više metodološkim razlozima i pokušajima da se unese više reda u toj oblasti. Jer, teško bi bilo naći neki nastavni model koji je klasifikovan u jednu od tri navedene grupe koji ne ispunjava i poneku funkciju iz druge dvije grupe modela kojima ne pripada. Sve je to i razumljivo ako se ima u vidu da se ličnost učenika razvija kao cjelina, a praćenje i podsticanja bilo kog aspekta njegovog razvoja (kognitivnog, emocionalnog, socijalnog, fizičkog) ima uticaje i na druge. Na primjer, kad govorimo o modelima kognitivne obrade informacija (druga grupa modela), potrebno je uzimati u obzir činjenice i zakonitosti koje su utvrđene i u okviru prve i treće grupe modela koji se odnose na ličnosti i razvoj sposobnosti efikasnog ponašanja i snalaženja u užoj i široj socijalnoj sredini. Zato kad govorimo o modelima nastavnog rada, imamo prvenstveno u vidu šta u tom modelu preovlađuje (koja teorija i koja vrsta teorijskih pojmove su osnova modela, koji metodi i tehnike primjene i verifikacije preovlađuju, koje se vrste kognitivnih procesa angažuju u vježbanjima i programima modela itd.). Razlike među njima ponekad mogu biti samo u dubini i širini teorijskih pojmove koji se koriste ili ispituju. Što su programi nekog određenog modela širi i jače teorijski zasnovani, to više taj model može da pretenduje na fleksibilnost, kompleksnost i mogućnost primjene na velikom broju različitih slučajeva. To mu takođe omogućuje da se može uspješno kombinovati (u cjelini ili u nekim svojim dijelovima) sa drugim modelima. Ti kriterijumi kompleksnosti, fleksibilnosti i primjenjivosti i jesu najvažniji kriterijumi dobrih i kvalitetnih modela. Isto tako, modeli nastavnog rada treba da imaju i podatke o svojoj eksperimentalnoj verifikaciji od strane samog autora ili drugih autora koji su se bavili tim radi primjene modela u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim ili njegove eksperimentalne verifikacije kao takve. Svaki takav nastavni model treba da ima svoju eksperimentalnu verifikaciju, ako ne u cjelini, onda bar pojedine njegove najvažnije dijelove.

Prema Radonjiću (1968), riječ *model* najčešće ima sljedeća dva značenja i može da se definiše na sljedeći način: model je predmet koji se *imitira* ili *predmet koji imitira*. Očigledno je da bilo koji od ova dva načina definisanja pojma *model* u psihološkoj nauci podrazumijeva izvjesnu *analogiju* (slikarski modeli, model aviona, model broda, model čovječjeg tijela, model oka i slično), tj. uvijek postoji djelimični identitet između modela i modeliranog objekta.

Zato i nije slučajno što neki naučnici, kao Čapais (Shampas) i definišu modele kao analogije, tj. objekte koji su analogni nekim drugim objektima. Shodno tome, model može da ima funkciju teorije, funkciju sredstva saznanja, funkciju sredstva zaključivanja i funkciju vizuelnog prikazivanja.

Modeli o kojima ćemo govoriti imaju funkciju ne samo da prikažu određene teorijske pojmove i empirijske činjenice, već i da unaprijede saznanje u oblasti rada sa darovitom djecom i učenicima, tj. u jednoj novoj oblasti na koju se model primjenjuje. Ovo su najčešće tzv. formalni modeli (modeli zaključivanja), koji nastaju u jednoj oblasti (na primjer u oblasti teorija sposobnosti), a primjenjuju se u drugoj oblasti (vaspitno-obrazovnoj praksi) s ciljem unapređivanja znanja i kvaliteta rada.

U ovom slučaju model ima i funkciju posrednika između teorije i prakse. On treba da omogući efikasniju primjenu teorije (ili pojedinih dijelova te teorije – zakona, principa, postupaka i slično) na oblast podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Dakle, ovdje najčešće imamo deduktivni put nastanka, primjene i verifikacije modela: od teorije, preko modela, do empirijskih činjenica koje nam govore o efikasnosti primjene modela u određenoj oblasti rada.

Radonjić (1968) je izvršio naučno argumentovanu i preciznu klasifikaciju modela u psihologiji i podijelio ih u četiri grupe, o čemu i želimo sada nešto detaljnije govoriti.

Prema Radonjiću, u *prvu grupu modela* spadaju uzori iz neke druge nauke koji se imitiraju u psihologiji. Tu uzor može biti neka teorija čiji osnovni principi važe ne samo u izvornoj nauci, već i u domenu psiholoških pojava. Takođe, uzor može biti i neki opšti princip ili zakon iz neke druge nauke koji se primjenjuje u psihologiji. Radonjić kao primjer ove grupe modela navodi model elementarizma i model polja.

Model elementarizma kao uzor je psihologija našla u hemiji, gdje je jedno vrijeme glavni zadatak te nauke bio pronalaženje najjednostavnijih elemenata iz kojih se sastoje složenije cjeline. Tada se smatralo da taj naučni model treba da slijedi i psihologija, gdje su takođe utvrđeni osnovni elementi – osjeti i opažaji, za koje se smatralo da svojim kombinacijama čine svu složenost psihičkog života. I zaista u to vrijeme glavni zadatak psihologije je i bio da složenije psihičke pojave razlaže na elementarne. Na primjer, složeni ukusi su takvom analizom konačno raščlanjeni na četiri elementa: slatko, slano, kiselo i gorko. Slično se postupalo i u drugim oblastima psihologije.

Model polja: poznato je da među ostalim psihološkim sistemima značajno mjesto zauzima i geštalt psihologija, ili tzv. psihologija polja. Ova psihologija predstavlja suprotnost tzv. psihologiji atomizma, elementarizma i asocijacionizma. O tome Radonjić kaže: "Osnovni pojam te psihologije je pojam geštalta (cjeline). Geštalt je svojerodna cjelina koja se ne može svesti na sumu dijelova, i koja ne nastaje nekakvim asocijacijama, već se zasniva na sasvim drukčijim dinamičkim procesima u mozgu. Psihički i odgovarajući fiziološki procesi u mozgu nisu izolovani i nezavisni jedni od drugih, mozaični; oni se najbolje mogu opisati pomoću pojma polja. Pojam polja preuzet je iz fizike, iz oblasti magnetizma. Pol magneta ima široko dejstvo i van mjesta na kome se nalazi. Gvozdjeni opiljci na papiru ispod koga se nalazi magnet rasporediće se tako da nam pokažu široko polje dejstva magnetnih sila. U psihologiji bitno je ovo značenje pojma polja: proces koji se odigrava na jednom mjestu polja nije izdvojen i nezavisan od onoga što se odigrava u drugim dijelovima polja. Model polja geštaltisti primjenjuju na sve oblasti psihologije".

Navešćemo za to nekoliko primjera. Ličnost čovjeka nije prosta suma osobina. Na primjer, inteligencija dvije različite osobe nikad nije ista, ne samo zbog nikad ponovljenog nasljeda, kako to kaže Olport, već i zbog toga što je ona kod različitih osoba različito spojena sa drugim crtama, sposobnostima i osobinama ličnosti, što daje i različite efekte, čak i kad bi bila ista. Dakle, svaka osobina, pa i inteligencija, ima svoj poseban i različit sklop (povezanost sa drugim aspektima ličnosti, kao što su motivi, stavovi, emocije, navike, itd.) kod različitih osoba. Neće mnogo koristiti visokorazvijene intelektualne sposobnosti ako ne bude ostvaren povoljan sklop tih osobina, tj. visoke intelektualne sposobnosti daće i zapažene i odgovarajuće rezultate tek ako budu podržane i od drugih aspekata ličnosti, posebno onih nekognitivnih, kao što su već navedeni: istrajnost i upornost, motivisanost, emocionalna stabilnost, razvijene radne navike itd. Tu se možda i nalazi odgovor na pitanje zašto neki očigledno inteligentni ljudi ne postižu očekivane rezultate u učenju, radu i životu uopšte. Odgovor se vjerovatno mora tražiti i u tim vankognitivnim činiocima, tj. kvalitetu odnosa tih činilaca sa inteligencijom i visokim intelektualnim sposobnostima. Ali, to isto važi, ili je jednako važno i u obrnutom smjeru. Zato i možemo ne samo pretpostaviti već i sa pouzdanošću tvrditi da, na primjer, živahan temperament utiče i na druge osobine ličnosti, kao što su: postupci i tehnike intelektualnog rada, vrsta socijalnih interakcija, vrsta interesovanja, istrajnost i navike rada i slično. Može se reći da svaka posebna osobina dobija svoje specifično određenje ("boju") u sklopu svog odnosa sa drugim sposobnostima i osobinama ličnosti.

Prema Radonjiću, *modeli druge grupe* se izučavaju umjesto originala i oni imaju tu funkciju da preko njih saznajemo nešto o originalu. Naravno, u pogledu odnosa modela i originala, uvijek se moramo držati stava "kao da": elektronski računar funkcioniše "kao da" je mozak. Ovim se hoće reći da

“elektronski mozak” nije isto što i pravi mozak, već on samo izvršava neke operacije kao i mozak. Ovdje se, dakle, radi samo o djelimičnoj sličnosti ili sličnosti u nekim funkcijama. I tu teškoće nastaju samo onda ako se o tome ne vodi računa. Imajući u vidu te karakteristike ove druge grupe modela, može se reći da oni imaju funkciju sredstva istraživanja originala. O svemu ovome Radonjić kaže sljedeće:

“Model je ovde predmet koji ‘imitira’ neki uzor; model je neki *veštački ili prirodni predmet*, a original ili ‘modelirani objekt’ – živo biće, nervne funkcije ili psihičke funkcije. Između modela i modeliranog objekta postoji *delimičan identitet svojstava ili funkcija*. Primeri modela – veštačkih predmeta su ‘elektronski mozak’, koji vrši različite računske operacije, rješava probleme igre, šaha, itd., percepton koji imitira funkcije vizuelnog sistema i različite druge kibernetičke mašine koje se ponašaju kao nervni sistem. Neki autori napominju da ovakve mašine ne služe uvek kao modeli. Na primer, ako nam percepton služi kao sastavni deo nekog računara, on nije model, on je model samo onda ako na njemu ‘imitiramo’ i studiramo funkciju viđenja, tj. preko njega saznajemo nešto o modeliranom objektu, originalu“.

U treću grupu spadaju tzv. “*formalni modeli*”, koji imaju funkciju zaključivanja i oni nam omogućuju da od nekih polaznih, držeći se pravila zaključivanja, dođemo do završnih stavova i na osnovu toga do predviđanja izvjesnih empirijskih činjenica. Primjeri ovih modela su različite matematičke discipline (tzv. formalne discipline), teorija informacija, račun vjerovatnoće itd. Ali, kao “sredstvo zaključivanja”, pored formalnih disciplina, mogu biti i izvjesni empirijski zakoni, utvrđeni u jednoj oblasti psihologije, ako se oni koriste kao modeli zaključivanja u drugoj oblasti psihologije. Radonjić ističe da je veoma važno uvidjeti razliku između I i III grupe modela. Vidjeli smo da u ovoj trećoj grupi modela (formalni modeli) empirijski zakoni iz jedne naučne oblasti služe kao sredstvo zaključivanja u drugoj naučnoj oblasti i stav “kao da“ karakteriše njihovu primjenu (pošto je razlika između modela i teorije iz koje je izведен). S druge strane, modeli prve vrste imaju funkciju teorije i oni nam daju saznanje o onakvoj kakva ona jeste.

Navodimo mišljenje Kvaščeva (1977) o problemima definisanja i primjene treće grupe modela. On ilustruje treći tip modela (kad utvrđeni empirijski zakoni iz jedne oblasti psihologije imaju funkciju zaključivanja i predviđanja u drugoj psihološkoj oblasti) pomoću Ajzenkovog modela ličnosti koji služi kao model zaključivanja u oblasti psihologije na taj način što omogućuje da se vrši egzaktnije predviđanje budućeg ponašanja ličnosti u različitim i novim situacijama. Sadržina Ajzenkovog (H. Eysenck) modela ličnosti mogla bi se ukratko opisati na sljedeći način:

- Model ima četiri nivoa organizacije ponašanja. Najniži i najmanje uopšteni način ponašanja jesu specifični odgovori SR1, SR2, SR3,... SRn. To je tzv. prvi nivo ponašanja. Tu se polazi od činjenice da svaka osoba reaguje na sasvim specifičan način u situacijama u kojima se nalazi. Ponekad su ti odgovori tipični za osobu, ali ponekad i nisu.
- U drugi nivo ponašanja ličnosti spadaju stvorene navike u ponašanju, tj. naviknuti odgovori HR1, HR2, HR3,... HRn. Za ovaj nivo ponašanja ličnosti u istim situacijama kažemo da je dosljedno, tj. ponašanje ličnosti je isto u istim situacijama.
- Treći nivo ponašanja čine osobine ličnosti T1, T2, T3,... Tn, čiju sadržinu čine naviknuti načini ponašanja. Tu nekoliko srodnih navika čini sadržinu odgovarajućih osobina. Na ovom nivou ličnost se ponaša na isti način u istim i sličnim situacijama. Osobine mogu biti sljedeće: srdačnost, otvorenost, spontanost, nezavisnost, iskrenost, kooperativnost, socijabilnost, impulsivnost, razdražljivost, istrajnost, urednost, kritičnost, itd. Osobine su grupni ili primarni faktori, jer se baziraju na interkorelacijama između brojnih i različitih naviknutih odgovora.
- Četvrti nivo organizacije ponašanja čini opšti ili sindromni tip. Tu se radi o istovremenom postojanju grupe određenih osobina koje se mogu svesti na neku zajedničku osnovu. Na taj način sindromni tip predstavlja još širu generalizaciju ponašanja pojedinca nego što to pokazuju opšte osobine. Na tom nivou organizacija ponašanja se takođe bazira na stepenu povezanosti između različitih osobina koje mogu činiti sadržinu opštег ili sindromnog tipa ponašanja. U primjeru koji je naveden u grafičkom prikazu Ajzenkovog modela ponašanja i osobina ličnosti, navedene su osobine: socijabilnost, impulsivnost, živahnost, aktivnost, uzbudljivost – jer interkoleriraju između sebe i čine jedan opšti konstrukt.

Očigledno je da iz tako postavljene Ajzenkove teorije ličnosti možemo izvesti modele opšteg, posebnog i pojedinačnog, a samim tim i egzaktnije predviđati ponašanje ličnosti u istim i različitim situacijama. Dakle, Ajzenkov model ličnosti nam tu služi kao sredstvo zaključivanja, na osnovu kojeg i vršimo predviđanje ponašanja. Iz Ajzenkove teorije ličnosti i modela ponašanja, koje je izradio na bazi svoje teorije, vidimo da sindromni tip obuhvata široku generalizaciju ponašanja pojedinca u nekoj oblasti ponašanja, širu nego što to omogućuju opšte osobine. Kvaščev (1977) ističe da pojedinci koji imaju razvijen sindromni tip ponašanja ekstroverziju ispoljavaju ne samo u istim i sličnim, već i u veoma različitim situacijama osobine: socijalnost, impulsivnost, živahnost, otvorenost, prilagodljivost, spremnost za saradnju sa drugima, samouvjerenost, nezavisnost itd. Ove osobine povlače i razvijenost navika, kao što su: rado se sastaju sa poznanicima, rado sarađuje sa drugima u grupi, teže da pomognu drugima itd.

Razvijenost navedenih osobina i navika povlači za sobom i razvijenost sljedećih specifičnih reakcija: otvoreno kažu što im se ne dopada u toku rada sa drugima, imaju svoje stavove i mišljenja o pročitanoj knjizi ili gledanom filmu, na času iznose mišljenja koja su suprotna shvatanju nastavnika itd.

Ličnosti koje imaju razvijen sindromni tip ponašanja ekstroverziju ispoljavaju navedene osobine, navike i specifične reakcije u istim, sličnim i različitim situacijama. Zato se ponašanje ovih ličnosti u istim, sličnim, pa i različitim situacijama može dosta tačno predvidjeti. Ipak, predviđanje na nivou osobina ličnosti je egzaktnije nego na nivou navika, a predviđanje na nivou navika je tačnije nego na nivou specifičnih reakcija.

Prema Radonjiću (1994), u **četvrtu grupu modela** spadaju **slikovni modeli**, kojih ima dvije vrste. Jedni najčešće predstavljaju original u minijaturi, a drugi su samo simbolički reprezentanti originala. Dobar primjer ove druge vrste slikovnih modela je i Levinov topološki ili grafički prikaz frustracije i konflikata.

Na osnovu svega do sada navedenog o modelima može se vidjeti da oni mogu imati funkciju teorije, funkciju sredstva zaključivanja i saznavanja i funkciju vizuelnog prikazivanja. Između modela i originala ne postoji potpuna podudarnost već su samo neke funkcije i osobine zajedničke. Upravo za te zajedničke funkcije i osobine interesuju se oni koji koriste model. O tim najbitnijim osobinama i funkcijama modela podsticanja i razvijanja darovitosti već smo govorili. Posebno smo istakli sljedeće:

- široka teorijska zasnovanost i primjenjivost modela,
- razrađenost sistema pojmove, vježbanja i instrumenata,
- primjenljivost modela i mogućnost njegove kombinacije (ili njegovog jednog dijela) sa drugim modelima ili njihovim dijelovima itd.

Razvijenost navedenih osobina i navika povlači za sobom i razvijenost sljedećih specifičnih reakcija: otvoreno kažu što im se ne dopada u toku rada sa drugima, imaju svoje stavove i mišljenja o pročitanoj knjizi ili gledanom filmu, na času iznose mišljenja koja su suprotna shvatanju nastavnika itd.

Ličnosti koje imaju razvijen sindromni tip ponašanja ekstraoverziju ispoljavaju navedene osobine, navike i specifične reakcije u istim, sličnim i različitim situacijama. Zato se ponašanje ovih ličnosti u istim, sličnim, pa i različitim situacijama može dosta tačno predvidjeti.

Ličnosti koje imaju razvijen sindromni tip ponašanja ekstroverzija ispoljavaju navedene osobine, navike i specifične reakcije u istim, sličnim i različitim situacijama. Zato se ponašanje ovih ličnosti u istim, sličnim, pa i različitim situacijama može dosta tačno predvidjeti. Ipak, predviđanje na nivou osobina ličnosti je egzaktnije nego na nivou navika, a predviđanje na nivou navika je tačnije nego na nivou specifičnih reakcija.

Prema Radonjiću (1994), u četvrtu grupu modela spadaju slikovni modeli, kojih ima dvije vrste. Jedni najčešće predstavljaju original u minijaturi, a drugi su samo simbolički reprezentanti originala. Dobar primjer ove druge vrste slikovnih modela je i Levinov topološki ili grafički prikaz frustracije i konflikata.

Na osnovu svega do sada navedenog o modelima, može se vidjeti da oni mogu imati funkciju teorije, funkciju sredstva zaključivanja i saznavanja i funkciju vizuelnog prikazivanja. Između modela i originala ne postoji potpuna podudarnost već su samo neke funkcije i osobine zajedničke. Upravo za te

zajedničke funkcije i osobine interesuju se oni koji koriste model. O tim najbitnijim osobinama i funkcijama modela podsticanja i razvijanja darovitosti već smo govorili. Posebno smo istakli sljedeće:

- široka teorijska zasnovanost i primjenjivost modela,
- razrađenost sistema pojmova, vježbanja i instrumenata,
- primjenljivost modela i mogućnost njegove kombinacije (ili njegovog jednog dijela) sa drugim modelima ili njihovim dijelovima itd.

16.1. Kriterijumi dobrog modela u identifikovanju i razvijanju darovitosti i kreativnosti

Najčešće se navode sljedeće karakteristike dobrog modela u pedagoškoj psihologiji (opet ćemo kao primjer uzeti karakteristike modela u oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti) kao važnom području pedagoške psihologije).

Prvo, model je dobar ako se može u cijelosti ili u većem svom dijelu primijeniti na određenu oblast psihološkog saznanja. Na primjer, model kreativnog rješavanja problema je dobar ako omogućuje sticanje kvalitetnih znanja razvijanja sposobnosti za učenje (efikasne tehnike intelektualnog rada) i kreativne osobine ličnosti.

Dруги критеријум доброг modela je njegova obuhvatnost i kompletност. Ovo podrazumijeva dobro razrađen sistem teorijskih pojmova, kao i razrađen sistem programa, vježbanja i instrumenata za verifikaciju.

Treća odlika dobrog modela je fleksibilnost, u smislu da se on može primjenjivati kako sam za sebe i u cjelini tako i u svojim pojedinim dijelovima, u kombinaciji sa nekim drugim modelima ili dijelovima tih modela.

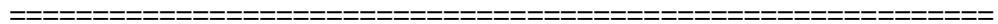
Četvrto, model treba da ima i funkciju unapređivanja znanja u oblasti na koju se odnosi. U ovom konkretnom slučaju svaki od izabranih modela treba, pored ostalog, i da unapređuje znanja u oblasti podsticanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Ovdje je riječ o primjeni principa, zakona i teorija iz oblasti psihologije sposobnosti i stvaralaštva na oblast vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima. Dakle, tu je model posrednik između teorije i prakse, on tu ima i funkciju sredstva saznavanja i funkciju verifikacije teorije. Da bi se sve to postiglo, potrebno je stvoriti programe rada koji su konkretizovani preko određenih sistema vježbanja. Oni programi treba da budu pravljeni tako da vode računa o potrebama, sposobnostima i osobinama ličnosti darovitih učenika. To ne znači da takve učenike treba obavezno izdvajati iz redovnih odjeljenja, jer je moguće napraviti i takve programe koji se mogu primjenjivati za sve kategorije učenika u razredu, što bi imalo i višestruku prednost. Važno je da takav program efikasno podstiče različite procese mišljenja putem samostalnog traganja, otkrivanja i eksperimentisanja od strane samih učenika. U tom slučaju, u sticanju znanja presudnu ulogu imaju viši kognitivni procesi, kao što su: konvergentna i divergentna produkcija, analiza, sinteza, evaluacija itd.

Peto, važan činilac izbora određenog modela je i postojanje podataka o njegovoj verifikaciji (eksperimentalnoj) i efikasnosti primjene. Tu eksperimentalnu verifikaciju efikasnosti u praksi mogao je da uradi sam autor modela ili drugi autori koji su se bavili njegovom primjenom i daljom eksperimentalnom razradom u realnim školskim situacijama. Ovo se posebno odnosi na novije modele koji još nisu postali toliko poznati i opšteprihvaćeni od strane vaspitno-obrazovne prakse u oblasti rada sa darovitim.

Kada je u pitanju fleksibilnost modela, onda se tu misli i na to sa koliko se uspjeha on može primjenjivati i u uslovima našeg vaspitno-obrazovnog sistema i postojeće vaspitno-obrazovne prakse. Tu se misli i na osposobljenost nastavnika za takav način rada i na opremljenost škole potrebnim prostorom i sredstvima. Fleksibilnost nekog modela u podsticanju i razvijanju darovitosti u nastavi može se procjenjivati i po tome koliko takav model uvažava individualne razlike među učenicima. Isto tako, odlika fleksibilnosti nekog modela je da se može uspješno kombinovati u cjelini ili u pojedinim svojim dijelovima sa drugim modelima ili njihovim dijelovima. Ovo je tim prije važno istaći imajući u vidu da je zaista malo modela koji bi mogli udovoljiti svim naprijed postavljenim zahtjevima. Ali, to predstavlja i olakšicu za nastavnike ukoliko imaju poteškoće da ovlađaju modelom u cjelini, što ponekad zaista i može

biti teško ako model ima složenu teorijsku osnovu i aparaturu za mjerjenje i verifikaciju, ili je pak teško raditi programe vježbanja za primjenu. Kao primjer za to možemo uzeti Gilfordov model strukture intelekta, koji se odlikuje složenom teorijskom zasnovanošću i kompleksnošću, i bilo bi teško ne samo za nastavnike već i za veliki broj psihologa da se bave primjenjivanjem i razvijanjem preko 80 intelektualnih faktora. I sam Gilford, uviđajući tu teškoću, smatra da je za nastavnika sasvim dovoljno ako poznaje oko 15 faktora (operacija, produkata i sadržaja) da se može uspješno baviti primjenom modela. Ili, što je još važnije, ponekad je dovoljno da nastavnik dobro ovlada faktorima konvergentne i divergentne produkcije iz Gilfordovog modela sposobnosti i da to uspješno kombinuje sa nekim drugim srodnim modelom darovitosti i kreativnosti ili pojedinim njegovim dijelovima koji mu više leže.

Fleksibilnost modela podrazumijeva ne samo uvažavanje individualnih razlika među učenicima istog uzrasta već i da li je toliko i dovoljno široko teorijski i praktično zasnovan da se uspješno može primjenjivati na različitim uzrastima i starosnoj dobi učenika, na primjer, da je model dovoljno teorijski i praktično zasnovan da se uspješno može primjenjivati ili prilagoditi za sve učenike srednjoškolskog uzrasta itd. Nije potrebno ovdje ni isticati kakva treba da bude sposobnost nastavnika za takav način rada.



- **JEDAN INTERAKTIVNI MODEL RAZVIJANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA KAO VAŽNE KOMPONENTE DAROVITOSTI I KREATIVNOSTI**

UVOD: Zašto je uvijek aktuelno i potrebno govoriti o kritičkom mišljenju i njegovom značaju za razvoj efikasnih sposobnosti učenja?

Zašto da slušamo još jedno predavanje ili da čitamo još jedan članak ili još jednu knjigu više o kritičkom mišljenju, pored ovogliko već objavljenih? – gotovo po pravilu, uvijek bi me pitala većina studenata master studija programa psihologije. Ali, razlozi za to su još uvijek mnogobrojni. Psiholozi, pedagozi, nastavnici i mnogi drugi su se i do sada dosta bavili istraživanjima kritičkog mišljenja i njegovom podsticanju i razvijanju u samom procesu vaspitno-obrazovnog rada. To je i zbog toga što smo svi postali više svjesni važnosti te sposobnosti za razvoj i pojedinca i društva u cjelini. Vrijeme koje je ispred nas će još više naglasiti njen značaj. Svaki vaspitno vaspitno-obrazovni rad, i to od najranijih dana i svih godina školovanja (od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja) još više će naglasiti i isticati značaj i potrebu njegovanja atmosfere i onih oblika i metoda rada sa djecom i mladima koje pogoduju podsticanju i razvijanju sposobnosti kritičkog mišljenja svakog pojedinca. To je i zbog toga što je kritičko mišljenje važna komponenta efikasnih sposobnosti za učenje, kao i uspješnog života u cjelini. Zato kritičko mišljenje i razvijene sposobnosti učenja predstavljaju najvažnje komponente permanentnog ili doživotnog obrazovanja. Permanentno ili doživotno obrazovanje se i određuje kao obrazovanje i učenje na svim životnim uzrastima i u svim životnim situacijama. Ovo tim prije treba imati u vidu ako se zna da je čovjek po svojoj prirodi i suštini i nezavršeno i nesavršeno biće i da zato sebe može da izgrađuje samo konstantnim i permanentnim učenjem.

Ali, sposobnosti za efikasno učenje i kritičko mišljenje ne mogu se stići samo jednim ili dvama predavanjima na temu: *Kako učiti ili efikasno misliti*, jer je to plod dugotrajnog i napornog rada tokom svih godina školovanja, i to od najranijih dana. Zato se danas sve češće kaže da je čovjek osuđen ne samo da bude slobodan, već i na doživotno (permanentno) učenje.

Savremeno obrazovanje treba da pomogne i djeci i odraslima u tome kako se uspješno traže informacije; kako da klasifikuju činjenice i ideje i kako da adekvatno procjenjuju njihovu vrijednost; kako da usvoje efikasne tehnike mišljenja i rješavanja problema i razviju svoje sposobnosti za učenje do optimalne granice. Da bi se u tome uspjelo, savremena škola trebalo bi da sve više postaje laboratorija za sticanje znanja "iz prve ruke", tj. kroz postupke istraživanja i provjeravanja od strane samih učenika. Zato školsko učenje treba sve više pomjerati sa učenja činjenica na *učenje učenja* i tako osposobljavati mlade za permanentno učenje i samoobrazovanje kroz cijeli život. Moramo se konačno odreći iluzije o školi kao završnici učenja. Gledano na taj način, obrazovanje bi bilo više ulaganje u budućnost nego u sadašnjost. Zato zalaganje da se rezultati promjena u obrazovanju vide odmah, ili već sutra – može prouzrokovati višestruke negativne posljedice koje se kasnije teško otklanjaju. Ovo naročito dolazi do izražaja ako se uslijed žurbe prave programi, pišu udžbenici i priručnici, pripremaju kadrovi itd. Suština unutrašnje reforme obrazovanja (psihološko - pedagoške reforme) treba prvenstveno da bude izražena u promjeni načina obučavanja, a ne u prostoj zamjeni učenja jednih učenjem drugih činjenica.

Postoje i ogromna literatura, kako ona popularna, tako i ona naučna o tome kako razvijati sposobnost kritičkog mišljenja. Mnogi naši i strani autori su se bavili ovom problematikom i pisali o tome što je to kritičko mišljenje i kako se ono može podsticati i razvijati u nastavnom i naučnom radu. Posebno su pisali o tome zašto je potrebno uvijek naglašavati veliku ulogu kritičkog mišljenja u razvijanju efikasnih sposobnosti za učenje. Pored mnogobrojnih razloga koje su isticali mnogi autori mi navodimo i sljedeće:

- Prvo, svi ćemo se složiti da je XXI vijek – vijek učeće civilizacije i vijek višestrukih sposobnosti učenja i višestrukih modela saznanja. Isto tako, sigurni smo da je ovo je i vijek u kome će se

riječ *promjena* najčešće pominjati, upotrebljavati i navoditi, i to u bilo kojoj oblasti rada i stvaranja i u bilo kojoj vrsti zanimanja kojima se savremeni čovjek bavi ili će se uskoro baviti. Ove promjene su tako brze da onaj koji se bavi nekim zanimanjem i samo kratko ne vodi računa o tim promjenama i ne usavršava se, tj. za kratko vrijeme prekine proces učenja i usavršavanja, ne može više da se kvalitetno bavi svojim zanimanjem. Nekad to nije bilo tako, jer su promjene bile spore i toliko rijetke da je pojedinac, recimo prije jednog vijeka, mogao da završi neki fakultet ili školu i čitavog svog radnog vijeka da radi svoj posao, a da nije morao pročitati nijednu novu knjigu ili usvojiti neku novu vještina ili inovaciju. Naučna otkrića su tada bila rijetka, a kad se nešto i otkrije prolazilo je puno vremena dok to nađe svoju šиру primjenu. Recimo jedan običan grafskop, ta tako obična i jednostavan sprava – koja je u svojem vrijeme pronašla puno značila za unapređenje nastavnog procesa i njegovu efikasnost (i koja je danas u eri digitalne civilizacije prevaziđena i nije više u upotrebi) trebalo je da prođe skoro pola vijeka da bi se neko sjetio da bi ta sprava mogla biti korisno sredstvo u nastavi. Danas to više nije tako i promjene su tako brze i otkrića tako česta, a primjena još brža. Sve što se danas otkrije i pronađe, pa bila to i najsloženija tehnološka inovacija, već sutra je pronađena i njena efikasna proizvodnja i efikasna primjena. Brzina je prosto tolika da vaspitno-obrazovni rad to teško i prati i ima problema kako da izvrši selekciju onih najbitnijih novoootkrivenih informacija. Bez razvijene sposobnosti kritičkog mišljenja te velike promjene nije moguće pratiti niti vršiti njihovu selekciju (u smislu šta je bitnije ili važnije u datom trenutku) i primjenu. Danas svaki student treba da zna da će i kad završi studij u toku svog radnog vijeka promijeniti i po nekoliko zanimanja od koji mnoga od njih neće imati puno veze sa onim što je on učio u toku svog osnovnog studija (to znači moraće se usavršavati i prekvalifikovati po nekoliko puta), a svoju radnu karijeru mogu čak završiti sa zanimanjem koje danas uopšte i ne postoji niti se za njih još zna. Zato čim upiše osnovne studije svaki student treba da zna da pored sticanja osnovnih znanja u oblasti svoga studija odmah treba da i dalje nastavi svoj rad na samom sebi, na samouzgrađivanju i razvijanju sposobnosti kritičkog mišljenja i efikasnih sposobnosti učenja jer će mu to najviše i trebati kasnije u toku njegovog radnog vijeka. Samo razvijeno kritičko mišljenje i efikasne sposobnosti za učenje mogu mu pomoći da se snađe u eri brzih promjena i gdje će u toku svog radnog vijeka promijeniti i po nekoliko zanimanja, a među kojima mogu biti i ona za koja on nije nikad ni čuo ranije niti su ona postojala u vrijeme njegovog osnovnog studiranja. Zato je u eri ovako brzih promjena važnije za studente da ovladaju uspešnim tehnikama i strategijama kritičkog mišljenja i efikasnim sposobnostima učenja nego li da ovladaju velikim brojem informacija koje će i onako vrlo brzo biti prevaziđene i nekorisne.

- Drugo, sposobnosti kritičkog mišljenja su posebno važne u današnje vrijeme, tj. u vrijeme "*eksplozije informacija*". Već danas smo svjesni da se količina informacija udvostručuje svake četvrte godine (otprilike koliko traju i osnovne studije) i da se zato vaspitno-obrazovni programi moraju mijenjati, osavremnjavati i inovirati. Naravno, kad govorimo o eksploziji informacija uvijek moramo imati na umu da mnoge od tih informacija nisu uvijek ni tačne niti potrebne. Zato svako treba da bude sposoban da prepozna koje su mu informacije najpotrebnejše i najbitnije, a koje su mu nepotrebne, nekorisne i netačne. "Da se odvoji žito od kukolja" kako se to kaže u narodu. Upravo, da izvršimo uspješnu selekciju bitnih od nebitnih informacija pomaže nam razvijena sposobnost kritičkog mišljenja. Ali, sposobnost kritičkog mišljenja, ne može se formirati na brzinu ili samo jednim ili dva predavanja ne temu "Kako efikasno učiti ili kritički misliti?" već je to plod dugotrajnog i napornog rada i to tokom svih godina školovanja i kasnije. Sposobnost kritičkog mišljenja nam, takođe, pomaže da se uspješnije snalazimo u ogromnom broju objavljenih psiholoških publikacija o kritičkom mišljenju od kojih mnoge predstavljaju samo nenaučnu i pseudo literaturu koja nudi recepte za sve, pa i to kako na brzinu da se naučimo efikasno kritički misliti, kako na brzinu naučiti neki strani jezik, ili kako se na brzinu oslobođiti neuroza i drugih bolesti itd., zaboravljajući čak i na onu narodnu izreku "Da sve što se dugo stiče i dugo traje - dugo se i liječi" itd. Naravno, kritičko mišljenje nam može pomoći da bolje upoznamo i sebe i druge i kako da razumijemo bolje i svoje ponašanje i ponašanje drugih i motive koji stoje u osnovi različitih vidova ponašanja itd.

- Treće, kritičko mišljenje nam pomaže da se oslobođimo mnogih pogrešnih predstava, stavova, zaključaka, predubrđenja i predrasuda o drugima i svemu što je različito. Ono zahtijeva od nas da ne donosimo prebrze i površne zaključke i da analiziramo i uzimamo u obzir i one činjenice sa kojima se ne

slažemo, ili su čak u suprotnosti sa našim početnim uvjerenjima i hipotezama. Ova opasnost prebrzog i površnog zaključivanja je pogotovo danas prisutna jer smo svakodnevno bombardovani hiljadama i hiljadama informacija (u štampi i drugim audio vizuelnim vidovima komunikacije) i nemamo vremena da se detaljnije posvetimo kritičkoj analizi svih tih sadržaja koji se nude u "eri eksplozije informacija". Ako tako postupamo i naviknemo se da budemo površni i da suviše simplifikujemo i pojednostavljujemo stvari i događaje i na brzinu donosimo zaključke o svemu (i promjenama koje se dešavaju) onda je i veća mogućnost da donosimo površne i pogrešne zaključke o sebi i drugima (kao što su predubjeđenja i predrasude), štetne ne samo po nas same već i za druge, jer se tako najlakše formiraju pogrešni stavovi i predrasude prema drugima i svemu što je različito i što se ne uklapa se u našu kognitivnu strukturu. Karakteristike koje se najčešće spominju i dovode u vezu sa razvijenim sposobnostima kritičkog mišenja su najčešće ove: Uvijek imati u vidu stav opreznosti od površnog gledanja na stvari i događaje i prebrzog donošenja zaključaka. Kritičko mišljenje se odlikuje fleksibilnošću i može da toleriše nejasnoće i neizvjesnosti. Ono nam omogućuje da uočimo suštinu pojava i da odvojimo bitno od nebitnog ili manje bitnog. Kritičko mišljenje, takođe, uvijek sadrži i jednu dozu opreznosti u donošenju (prebrzih) zaključaka i uzima u obzir i razmatra i one činjenice koje nam ne idu u prilog i koje mogu biti u suprotnosti sa našim početnim zaključcima i hipotezama. Ovo se radi kako se ne bi izgubile iz vida ili prebrzo odbacile neke važne činjenice za koje smo mislili u početku da su nebitne ili manje važne. Dakle, kritičko mišljenje nam omogućuje da analiziramo i uzimamo u obzir sve raspoložive činjenice i detaljnije ih analiziramo prije izvođenja generalizacija i konačnih zaključaka. Ono nam pomaže da suviše ne pojednostavljujemo stvari i događaje i da ne budemo površni i prebrzi u donošenju zaključaka.

Pitanje - kao kritičko preispitivanje stvarnosti i traganje za saznanjem -

Psiholozi humanisti tvrde da je čovjekova težnja za smisom osnovna motivaciona snaga čovjeka, a ne princip zadovoljstva ili težnja za moći - kako to tvrde psihanalitičari. Potreba i potraga za smisom života danas je izraženija nego ikad prije, jer su i razvojne i društvene krize kroz koje današnji čovjek prolazi jače i izazovnije nego ikad ranije.

Današnji čovjek se susreće sa problemima kojih prije nije ni bilo i koji se javljaju sve češće kako materijalna i tehnička postignuća rastu. Želja i potraga za smisom života je gotovo najjača sila koja pokreće čovjeka ističe V. Frankl u svom poznatom djelu *Nečujni vapaj za smisom*. Danas je, međutim, ta želja ili volja za smisom frustrirana i sve je veći broj ljudi koji traže psihološku pomoć žaleći se na besmislenost i ispraznost svakodnevnog života.

Ali, odgovor na pitanje o smislu života je nešto što je potpuno individualna stvar i svako od nas mora uložiti određen napor kako bi sam dobio odgovor na to pitanje. Dakle, svako je od nas pojedinačno odgovoran za ulaganje napora u nalaženju toga smisla, jer se on (taj smisao) i ne može dobiti od nekog drugog kao neki opšti recept (kao što se radi u medicini gdje se daje isti recept ili lijek za sve one koji boluju ili pate od neke iste boljke – iste infekcije, upale, prehlade itd.). To se u ovom slučaju ne može uraditi tako, jer ne postoji neki opšti smisao, već samo konkretni smisao određene osobe, u određenoj konkretnoj situaciji i u određenom trenutku gdje svako pojedinačno, treba da postane svjestan svoje odgovornosti i slobode izbora, i to u svakom aktu i svakom trenutku svoga života, u ma kakvim teškim okolnostima se nalazio i ma kako ciljevi kojima teži bili daleki i teško ostvarivi. Humanisti zato kažu da onaj ko zna *zašto* živi taj je u stanju da podnese i *svakojako kako* živi. Dakle, smisao je nešto što sami stvaramo i to svako sam za sebe. Za dijete bi to mogao biti pokušaj i strepnja da se prvi put samostalno uspravi i načini prvi samostalan korak u svom životu, ili drhtavo i sa strepnjom postavljanje posljednje kocke na visoku kulu ili toranj koji samo gradi; za atletičara je to rušenje vlastitog rekorda i pomjeranje vlastitih granica u smislu samonadrastanja i samoprevazilaženja, za planinara da se ispne na neki vrh ili greben koji do tada nije osvojio. Za učenika ili studenta da dobro položi ispit, završi uspješno godinu i na kraju diplomira, za književnika da napiše svoje najboje djelo, za ratara da ima najbolje usjeve u polju, za naučnog radnika da uradi dobro istraživanje i objavi naučnu monografiju, za profesora da napiše dobar udžbenik itd. Sve su to pitanja razvoja, samonadrastanja i samoprevazilaženja. Za svaku osobu postoji na hiljade takvih prilika tokom života čak i onda kad boluje od teške, pa i neizlečive bolesti. Dakle, smisao život je nešto što svako za sebe stvara i to se ne može kopirati od drugih ili dati kao recept jednak za sve. Zato svaki učenik, svaki student, naučni radnik i svako ko teži postignuću i unapređenju treba da postavi

ciljeve koje želi da ostvari u svojoj bližoj ili daljoj budućnosti. Svojim kritičkim prosuđivanjem svako će odrediti složenost i mogućnost ostvarivosti tih ciljeva i podciljeva, koji vremenski okvir mu je potreban za njihovu realizaciju, koji načini i koliko truda će mu biti potrebno da realizuje te ciljeve i podciljeve itd.

Pitanje je jedan od najčešćih načina ljudske komunikacije i ima funkciju traženja smisla i sticanja znanja o životu, boljem razumijevaju sebe i drugih i okoline u kojoj živimo. Ono je ujedno i stvarna i suštinska prepostavka početka istraživanja, kritičkog preispitivanja stvarnosti i zadovoljenja naše radoznalosti. Pitanje je takođe i najvažnije sredstvo aktivnog učenja i nastavnog rada uopšte. Suština samog učenja se i sastoji u tome, i prirodno je, da pita onaj koji ne zna, a odgovore daje onaj koji zna: nastavnici, vaspitači, roditelji, vršnjaci, knjiga, kompjuter itd. Zato se i može kazati da proces učenja i nije ništa drugo nego proces interakcije i komunikacije u čijoj osnovi стоји pitanje na koje se traži odgovor. Skoro da i nema ljudske aktivnosti u kojoj se ne vodi računa o pitanju kao sredstvu saznavanja i unapređenja znanja. Pitanje je važno i prilikom zapošljavanja gdje poslodavac intervjuje prijavljene kandidate i postavlja im pitanja kojima želi dobiti što adekvatniji uvid o ličnosti svakog kandidata. U tom razgovoru ili direktnoj komunikaciji može se doznati ne samo ono o čemu intervjuisani želi da govori, već i ono o čemu ne želi da priča i šta zaobilazi itd. Pitanje kao sredstvo komunikacije je važno u svim oblastima ljudske djelatnosti: nastavni i vaspitno-obrazovni rad u cjelini, medicinska i klinička djelatnost, kriminalistika, reklama i propaganda, trgovina, pravna i sudska praksa. itd. Sjetimo se samo slavnih filmskih detektiva kako su oni vodili razgovore i postavljali pitanja koja su ih usmjeravala do razrješenja najkomplikovаниjih slučajeva. Postavljanje adekvatnih pitanja je od velike važnosti i u liječenju bolesnika, savjetodavnom radu itd. Svaki čovjek tokom svoga razvoja postavi sebi na hiljade pitanja. Pitanja pomažu čovjeku u traganju za smislim života i dolaženju do novih saznanja, da izgađuje svoju misao i sposobnosti za učenje. U osnovi njegove radoznalosti i čuđenja nalazi se pitanje. Zar i malo dijete ne postavlja sebi na hiljade i hiljade takvih pitanja, jer je radozna, jer želi da uči, jer mu je svijet koji ga okružuje suviše složen, nepoznat i nerazumljiv. Sve to kod djeteta izaziva čuđenje, veliku radoznaost i želju da se ta neizvjesnost i nejasnoća razriješi, da se nađe smisao u svemu tome. Zato čim dijete progovori i ovlađa samo sa nekolike riječi ono može da postavlja i pitanja. Svaka izgovorenna riječ je ustvari i pitanje koje dijete postavlja sebi i drugima kako bi razriješilo zagonečni svijet koji ga okružuje. Kako dijete raste i bogati svoj riječnik i njegova pitanja postaju mnogobrojnija i izdiferenciranija. Ono postaje neumorni istraživač i sebe i svijeta oko sebe, ne plaši se nepoznatog, a osnovno sredstvo njegovog istraživanja i saznanja su pitanja koja postavlja (Zašto sunce sija? Zašto pada snijeg? Otkuda mrak napolju? Kako nastaje duga? Zašto drveće ima lišće? Zašto je nebo plavo? Kako nastaje kiša? Zašto mjesec nestaje preko dana? Zašto vjetar duva? Kako nastaje grmljjava? itd). Ova pitanja i dječiji odgovori na njih su prema teorijama kognitivnog razvoja povezana sa dosegnutim nivoima u razvoju mišljenja djeteta. Dijete postavlja ovakva i slična pitanja kako bi upotpunilo svoja saznanja o sebi i svijetu koji ga okružuje. Ono formira i upotpunjuje svoje pojmove ne samo prostim posmatranjem pojava, već ih ono stiče, upotpunjuje i postavljanjem kritičkih pitanja o stvarima koje su mu nejasne, složne, pred kojima postaje začuđeno i iznenadeno pojavama koje ne razumije i za koje nema odgovore.

Do danas su u svijetu razradene mnogobrojne tehnike postavljanje efikasnih pitanja u različitim oblastima rada, posebno u oblasti vaspitnog, nastavnog i naučnog rada. Od nekoliko taksonomija koje su razradili psiholozi i pedagozi, a koje pomažu postavljanju efikasnih pitanja i zadataka u nastavi (i to od najnižeg do najvišeg nivoa znanja i kritičkog mišljenja), još uvjek je najpoznatija Bloomova (B. Bloom, 1986) taksonomija vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području sa šest glavnih i 22 podkategorije. Glavni naslov ovog našeg rada određuje područje od izuzetne važnosti za nastavnu i vaspitno-obrazovnu djelatnost u cjelini. Iskusni nastavnici znaju koja to pitanja podstiču kvalitetnu interakciju u redu i pomažu produktivnoj razrednoj atmosferi i doprinose sticanju kvalitetnog značaja, razvoju sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja. Da bi se ostvarili ovi kognitivni ciljevi nastave od izuzetne važnosti su divergentna pitanja jer ona najviše "nagone" učenike da promišljaju, kritički rezonuju i traže različite puteve rješavanja problema i zadataka učenja. Za divergentna pitanja je karakteristično da se tu ne traži samo jedan tačan i najbolji odgovor, kao i konvergentnom mišljenju i konvergentnim zadacima, već je naglasak na pronalaženju različitih puteva rješavanja problema i zadataka čime se razvijaju kritičko i stvaralačko mišljenje i stvaralačko rješavanje problema. Divergentna pitanja su više

prihvatljiva i za učenike i studente (ne plaše se da će biti neuspješni, jer tu i nije cilj da se pronađe samo jedan tačan i najbolji odgovor, kao što se to čini u konvergentnim zadacima) jer je cilj da učenici i studenti u prvoj fazi rješavanja nekog zadatka ili problema produkuju što više različitih odgovora i tako se omoguće različiti putevi i različiti procesi mišljenja. Na taj način se divergentnim pitanjima podstiče angažovanje i razvijanje viših kognitivnih procesa (metakognicije, kritičkog i stvaralačkog mišljenja) i razvijanje efikasnih sposobnosti učenja u cjelini. Za odgovore na divergentna pitanja učenici i studenti trebaju i više vremena kako bi imali mogućnosti da testiraju svoje polaze hipoteze i direkcije u mišljenju, tj. koja od njih bi imala više šansi za uspjeh. Skoro sva otvorena pitanja i zadaci esejskog tipa su divergentnog karaktera, tj. omogućuju divergentne odgovore. Nasuprot tome, pitanja gdje su unaprijed ponuđen jedan najbolji odgovor (pitanja višestrukog ili dvočlanog izbora među kojima su ponuđeni tačni odgovori, kao i pitanja tipa "da – ne" ili "tačno – netačno" itd.) su pitanja konvergentnog tipa i angažuju samo konvergentne procese mišljenja ali ne toliko kritičke i stvaralačke procese mišljenja kao što to čine pitanja divergentnog karaktera. Dakle, pitanja i zadaci konvergentnog karaktera nisu toliko pogodna za razvijanje kritičkog mišljenja i stvaralačkih sposobnosti učenika kao pitanja otvorenog tipa (divergentna pitanja) gdje odgovori nisu unaprijed ponuđeni i omogućuju na taj način različite puteve rješavanja što se u psihologiji sposobnosti i psihologiji stvaralaštva naziva divergentna produkcija. Pitanje, dakle, nije samo jedan od najčešćih vidova komunikacije, traženja smisla i sticanja saznanja o sebi i svijetu koji nas okružuje, već je ono ujedno i stvarna i suštinska pretpostavka početka istraživanja i zadovoljenja naše radoznalosti, zadovoljenja naše potrebe i neprekidnog traganja za smislim i saznanjem. Pitanje je takođe i najvažnije sredstvo aktivnog učenja i nastavnog i naučnog rada uopšte. Pitanjem dijete započinje istraživanje svoje okoline kako bi našlo odgovore na ono što ne razumije i tako našlo smisao u svijetu koji ga okružuje. Istraživanje i proučavanje nekog naučnog problema, takođe, nije ništa drugo nego pitanje na koje se traži odgovor. Od kolike je važnosti pitanje u razvoju svakog pojedinca i to od najranijih dana (u njegovom traganju za saznanjem i traganju za smislim života i kritičkog preispitivanja stvarnosti) govori nam i to da su još čuveni starogrčki filozofi, posebno Sokrat, dosta posvećivali pažnje ovom problemu (problemu postavljanja pitanja i istraživanja u cilju dolaženja do saznanja ili bolje rečeno do istine i smisla života) u svom filozofskom učenju. Njegov čuveni metod postavljanja pitanja i vođenja dijaloga sa sagovornikom ostao je upamćen do danas. Sokrat je među prvima uočio ogromnu važnost pitanja za sticanja znanja o sebi i drugima i svemu što nas okružuje. On svojim pitanjima nije imao namjeru da sprječi dolazak do znanja, kako su mnogi tada mislili, već se držao pitanja kako bi istakao vlastito neznanje i želju da *sazna*. Smatrao je da samo pitanjima sebi i drugima je moguće stići uvid u vlastito neznanje i početak mukotrpnog puta ka istinskom znanju, koje se temelji na "*umnom zajedništvu*" kroz dijalog sa drugima. Sokrat je govorio da je pitanje čovjeku dato ili prirođeno. To je jedini prirodni i istinski put saznavanja. Pitanje je srž egzistencije i ono čovjeku izgleda toliko prirodno, kao što mu je prirodno da diše, kao što mu je dato da misli - kaže Sokrat. Upravo, Sokrat je svojom metodom pitanja, dijaloga i primjenom induktivno - deduktivnog puta spoznaje i dolazio do onoga što mi danas možemo nazvati Sokratovo "*lukavstvo uma*"- koje se sastojalo u tome da putem svog prividnog neznanja, ispoljenog u obliku pitanja, ubijedi drugog da ne zna ni ono što mu se činilo da sigurno zna i što mu se činilo izvjesnim. Sokrat je volio istinu i pitanja su mu bila osnovno sredstvo dolaska do istine i osnovno sredstvo djelovanja u životu uošte. Sokrat se svojom metodom pitanja borio protiv dogme, a za istinu i istinsko znanje. Zato su ga i dogma i dogmatičari optuživali da ne vjeruje ni u najsvetije, da čak svojim sumnjama i istraživanjima štetno djeluje na mladež. Na kraju se može kazati da ga je to njegovo istražavanje na istini do koje je dolazio svojim pitanjima na kraju i odvelo u smrt. Bio je osuđen da popije otrov, jer je bio optužen da kvari mladež. Sokratov primjer je za svakog umnog čovjeka bolan i poučan jer upozorava i opominje na prokletstvo izbora i da je ono najsvjetije uvijek treba da bude muka pitanja i tegoba istraživanja koje vodi ka istini i saznanju. Dolaženje do istine ili put do istine je uvijek put ka saznanju, bez osvrтанja i gledanja na to kolike žrtve su za to potrebne. Istina je, prema Sokratu, ono teško, ali zato je istina za Sokrata vrhovna ljepota i ono najsvetije. I zaista, da bi se čovjek obreo na putu istine on prvo mora znati pitati, jer samo umijećem ispitivanja može sebi prokrčiti put ka istinitom odgovoru i nastaviti svoje traganje za smislim života. Zato Sokratova smrt i jeste jedna od najpoznatijih u istoriji i jedna od najljepših uspomena čovječanstva. Da bi pobijedio u traženju istine, morao je da umre. Kod

Sokrata je *pitati* značilo *misliti*. I drugi veliki antički mislilac i Sokratov učenik, Platon, je istraživao istinu u dijaloškoj formi. I kod njega je pitanje bilo sredstvo i prepostavka dijaloga. I on je navodio svoje sagovornike majeutičkim pitanjima da dođu do odgovora. Pitanjem se započinje istraživanje, pitanjem započinje put ka istini - kaže Platon. Platon je govorio o Sokratu da je živio tako kao da je bio opsjednut sumnjom u sve. U osnovi te sumnje bila su pitanje. Sa pitanjem se rađamo, ono nam je dato i prirođeno nam je. Ono se nameće, opsjeda. I sam Sokrat je govorio da ga je izgleda zapala neka čudna sudbina, sudbina da vazda luta i sumnja, da ga je zadesila klet koju mora izdržati ako shvata značenje poslovice prema kojoj je sve što je lijepo ujedno i teško. Teškoća je pratile svakog istinskog traženja, traženja istine i traženja smisla života. Zato je za Sokrata istina vrhovna ljepota za koju vrijedi i stradati i život dati. Za velike antičke filozofe Sokrata, Platona i Aristotela izvor i početak filozofije je u čuđenju. Tu funkciju ima i pitanje, jer je i ono proizvod i čuđenja i mišljenja. Pitati znači misliti. U osnovi čuđenja je pitanje. Za Aristotela je čuđenje početak filozofije i saznanja. Zato se može kazati da i pitati znači željeti znati. Pitanje je težnja ka saznanju, potraga za smisлом. Postaviti pitanje ili pitati nekog za savjet, za pomoć, za uslugu ili bilo šta drugo danas je svakodnevница i od toga zavisi i umijeće življenja. I u Bibliji je zapisano: "Pitaj i kazće ti se." Pitanja su sastavni dio svakodnvenog života kao: "Kako mogu ovo uraditi bolje?" ili "Kako mogu riješiti to i to...?", "Šta bi se moglo dogoditi ako...?" itd. Ovo su otvorena (divergentna) pitanja i ona omogućuju davanje različitih puteva rješenja (divergentnih odgovora). Otvorena pitanja imaju i tu prednost što se njima može dobiti više informacija o subjektivnim stanjima pojedinca, što je posebno važno u medicini i medicinskoj praksi, savjetodavnem, terapijskom i kliničkom radu, ali i u vaspitno- obrazovnom radu itd. Takva pitanja obično počinju kao: „Šta misliš o tome i tome...?” ili „Šta osjećaš prema...?” itd. Može se slobodno kazati da je pitanje u osnovi svekolikog ljudskog saznanja i da je ono isto toliko staro koliko i prvo ljudsko saznanje o sebi i prirodnim pojavama. Od kolikog je značaj pitanje za učenje i saznanje vidi se i po tome što je i veliki grčki mislilac Aristotel ustvrdio da i porijeklo filozofije treba tražiti u pitanjima. On je govorio da su znatitelja i čuđenje odlučujući pokretači koji utiču na čovjeka da traži odgovore na pitanja u filozofskom posmatranju života. Prvo čuđenje čovjeka o prirodi i prirodnim pojama koje nije mogao da razumije i nije ništa drugo nego praiskonsko pitanje. Pitanja su prvo postavljana u vezi sa još uvijek nerazumljivim pojavama u prirodi i svemiru kao što su postojanje sunca, zvijezda, vaseljene itd. Iz ovog se vidi da Aristotel zastupa stav da pitanje stoji u osnovi svih spoznaja o stvarima i svega što se uči. Za Aristotela su ljudi po prirodi željni znanja, a pitanja su u osnovi tih želja. Bilo koja komunikacija i interakcija između čovjeka i njegove okoline ne može se ni zamisliti ni ostvariti bez pitanja čak i kad ono nije postavljeno eksplikite. Ako filozofima pripadaju početna proučavanja uloge i značaja pitanja za cijelokupni proces saznanja onda psiholozima i pedagozima pripada praktična primjena psiholoških i pedagoških saznanja u nastavnom procesu i procesu učenja i poučavanja u cjelini. Veliki ruski psiholozi, a pre svih L. Vigotski i S. Rubinštajn su tvrdili da je pitanje djeteta prvi znak početka njegove misaone aktivnosti i rađanja pojmove i povezanosti pitanja i mišljenja, mišljenja i govora. Cilj mišljenja je odgovor na pitanje, tj. mišljenje i počinje pitanjem - tvrdili su oni. I švajcarski psiholog Ž. Pijaže se bavio psihologijom mišljenja djeteta sa stajališta njegovih (dječijih) pitanja. Dijete je neumoran istraživač i ono se ne plaši novina i nepoznatog. I po cijenu bola ono će se upustiti u istraživanje nepoznate okoline koja ga okružuje. Pijaže je proučavajući pitanja sa psihološkog stajališta došao do zaključka da je svako pitanje vezano za određen uzrast ili grupu djece istog uzrasta. Pijaže su posebno intresovala pitanja koja se odnose na uzroke i posljedice (Zašto? Zbog čega? Kako? U koju svrhu itd). On je postao poznat i po tome što je proučavao i moralni razvoj i moralno suđenje djece pomoći posebno odabranim pitanja i moralnih dilema gdje je od djece tražio odgovore na pitanja: Šta je loše? Šta je dobro? Šta je gore? Šta je bolje? Je li to dobro ili ne? Da li je trebalo tako uraditi ili ne? itd. Ovdje je potrebno kazati da najveći broj psiholoških istraživanja i objavljenih studija (teorijskih, empirijskih i eksperimentalnih) o procesima kritičkog mišljenja kao po pravilu, govore i o stvaralačkom mišljenju. I obrnuto, veoma je teško naći neko istraživanje koje se bavi procesima stvaralačkog mišljenja, a da istovremeno ne govori i o procesima kritičkog mišljenja. Ovo može da upućuje na to da su ova dva pojma veoma bliskog značenja (u nekim istraživanjima čak se koriste i kao sinonimi), ali se ne mogu u potpunosti izjednačiti. O tome nam govore i naši autori (R. Kvaščev i drugi) i strani autori (J. P. Guilford, S. Parnes, B. Bloom i drugi). Te razlike između

stvaralačkog i kritičkog mišljenja su posebno jasno istaknute u Blumovom modelu taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području (gdje u kategoriji *evaluacije* imamo veću prisutnost metakognicije i kritičkog mišljenja, kritičkog suđenja i vrednovanja), a u kategoriji *sinteze* više stvaralačkog mišljenja i imaginacije) kao i u Gilfordovom modelu strukture intelekta (gdje se govori o konvergentnoj i divergentnoj produkciji ili konvergentnom i divergentnom mišljenju) o čemu će se govoriti u ovom radu kasnije.

Jedan interaktivni model razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom radu -

Ovim našim pilot programom mi smo pokušali razraditi jedan interaktivni model podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu na bazi kritičkog čitanja objavljenih članka (naučnih i stručnih rada i istraživačkih studija) u oblasti *psihologije darovitosti i kreativnosti* (izborni predmet u drugom ciklusu studija programa psihologija). Na osnovu ovog rada pokazalo se da je naš program razvijanja kritičkog mišljenja moguće jednako efikasno primijeniti i realizovati i u kompjuterskoj labaratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Program pomaže studentima da kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne smo u oblasti programa psihologije darovitosti i kreativnosti već i u oblasti školske psihologije iz koje su isti studenti slušali nastavu narednog semesra.. Prema ovom programu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja u ne samo u oblasti izborognog predmeta *psihologije darovitosti i kreativnosti* već i u oblasti *školske psihologije*. Vremensko trajanje realizacije programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja trajalo je dva mjeseca. Nakon završetka realizacije razrađenog programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja se pokazalo da su studenti imali pozitivne stavove prema našem programu podsticanja i razvijanj kritičkog mišljenja u nastavnom procesu u smislu da im je program pomogao da unaprijede svoje znanje kao i da uspešnije i kričnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u oblasti školske psihologije. Studenti, ne samo na postdiplomskim, već i na dodiplomskim studijama trebaju da imaju razvijene sposobnosti kritičkog čitanja i kritičkog vrednovanja rezultata empirijskih i eksperimentalnih istraživanja. To je i zbog toga što je stil i stručni nivo pisanja o rezultatima nekog empirijskog ili eksperimentalnog istraživanja (objavljenog u nekom naučnom časopisu) daleko teži nego u udžbenicima koji su u svakodnevnoj upotrebi. Zbog toga su mnogi studenti zaplašeni i pretrpani izvještajima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja koje čitaju površno i bez razumijevanja. To se dešava i zbog toga što mnogi od njih veoma često čitaju samo argumente iznesene u uvodu rada i završnoj diskusiji (zaključke), a ne bave se kritičkom analizom i kritičkom procjenom i drugih ne manje važnih dijelova toga rada kao što su hipoteze, metode, ciljevi, zadaci i rezultati istraživanja. Sve ih to čini površnim i nesigurnim jer posjeduju samo parcijalna i nepovezana, a ne sistematska i cjelovita znanja o određenom istraživanju čiji su rezultati objavljeni u nekom naučnom časopisu. Zato kad dođe vrijeme da sami obavljaju svoja istraživanja i rade samostalno izvještaje i svoje seminarske i diplomske radnje, a kasnije i svoje master i doktorske teze, oni se često osjećaju nesigurno i zbunjeno.

Istraživanja pokazuju da u današnjoj nastavi dominiraju pitanja i zadaci koji počinju upitnim riječima: Šta, Ko, Gdje, Kako? Zašto? Itd. – koji se, prema taksonomiji, odnose na niže nivoe znanja i kognitivnog funkcionalisanja (pamćenje i shvatanje), a veoma malo ima onih pitanja koja se odnose na više i završne kategorije znanja u Blumovoј taksonomiji (primjena, analiza, sinteza, evaluacija) gdje se zahtijeva aktivno učešće učenika u procesu sticanja znanja i gdje dolaze do izražaja aktivne metode i oblici učenja kao što su učenje putem otkrića, eksperimentisanje i traganje, testiranje polaznih hipoteza i rad u laboratoriji itd.

Zbog toga što tih viših oblika učenja i kognitivnih aktivnosti veoma malo ima u nastavnom procesu za posljedicu imamo da nema ni takvih pitanja, zadataka i aktivnosti. Veoma je malo imaginativnih pitanja i zadataka koji bi podsticali učenika na aktivno učenje i na imaginativni i kreativan rad.

Imaginativna pitanja tipa: "Šta misliš da će se dogoditi ako...?" itd. podstiču učenike na aktivno učenje i razmišljanje, na eksperimentisanje idejama i sadržajima učenja. Ona podstiču imaginaciju,

kritičko suđenje, stvaralaštvo i vrednovanje. Aktivni metodi učenja i sticanja znanja (elaboracija sadržaja, učenje putem otkrića i rješavanje problema itd.) pomažu učeniku da smisao organizuje materijal koji uči, da eksperimentiše, provjerava i dokazuje hipoteze, tj. da sebi postavlja pitanja i traži odgovore na njih. Tu je u potpunosti zastupljena aktivna interakcija učenika sa materijalom koji se uči: podvlačenje, ilustrovanje, crtanje shema i dijagrama, eksperimentisanje i provjeravanje, postavljanje pitanja i traženje odgovora.

Dakle, kvalitetno učenje i efikasno sticanje trajnog i kvalitetnog znanja podrazumijeva i da učenik i student u toku procesa učenja sam sebi postavlja pitanja i na njih traži odgovore. Ta pitanja za učenika imaju dvostruku ulogu: prvo, da učenik na taj način može da utvrdi šta zna, a šta ne zna i drugo, to je aktivno učenje gdje se uspostavlja adekvatna interakcija sa materijalom koji se uči. Ako se tako radi, neće se desiti da je učenik iznenaden kako je dobio slabu ocjenu na nekom testu znanja, jer je po njegovom mišljenju «sve dobro znao». A kad se takvom učeniku postavi neko specifično pitanje o istom sadržaju, on ne zna odgovor i ubrzo uvidi da to zaista niti je dobro naučio niti razumio. Ovo se može dogoditi samo zbog toga što većina učenika ne primjenjuje aktivne metode rada i učenja i ne ulaže napor za aktivno samoprovjeravanje i postavljanje pitanja u samom procesu učenja kako bi se utvrdilo koliko zaista razumiju sadržaj, šta znaju dobro, šta malo i šta ne znaju uopšte. Takvi učenici najčešće imaju samo pogrešne predstave o tome da nešto znaju i zato prerano prestaju sa učenjem misleći da su već naučili dati sadržaj. Ovdje mislimo na to da učenici u procesu učenja trebaju sebi da postavljaju takva pitanja koja se odnose na dublju preradu materijala (primjena, analiza, sinteza, evaluacija) a ne samo prosto zapamćivanje činjenica. To su obično pitanja koja traže angažovanje viših kognitivnih procesa (analiza, sinteza, elaboracija, divergentna produkcija, kritičko rezonovanje i evaluacija).

Nastavnik, takođe, treba da postavlja takva pitanja koja vode ka višim nivoima saznanja i višim nivoima kognitivnih procesa. Najčešće su to pitanja otvorenog tipa kao:

- Koje su dobre a koje loše strane toga i toga...?
- Koje su razlike između i?
- Koje su sličnosti između i?
- Koji se zaključci mogu izvesti iz ...?
- Šta je glavna ideja u tekstu?
- Kakve i koje su posljedice određenog opita ili ogleda?
- Objasni za što i kako se to i to događa?
- Obrazložiti kako bi se moglo koristiti to i to...?
- Šta misliš da će se dogoditi ako?

Na primjer, kad se obrađuje tema o otkrićima novih zemalja i kontinenata, učenici mogu postaviti sami sebi pitanje (ili da to nastavnici urade): Koje godine je otkrivena Amerika? Takva pitanja se odnose na one jednostavnije i niže forme učenja i tu se najčešće traži da se upamte određene činjenice kako bi se one kasnije mogle reprodukovati.

Ali, ako bi se u okviru iste teme učenici zapitali: Zašto je Kolumbo rizikovao svoj život da bi pronašao pomorski put za Indiju? – onda odgovor na ovakva pitanja traži mnogo veće angažovanje viših kognitivnih procesa i procesa mišljenja gdje dominiraju operacije analize, sinteze, elaboracije, kritičko mišljenje i vrednovanje činjenica i datih društveno-ekonomskih okolnosti toga vremena. Dakle, ovo drugo pitanje je od mnogo većeg značaja za učenike i ima znatno veću informativnu vrijednost od onog prvog i ono traži viši nivo kognitivnog angažovanja i kritičkog pristupa.

Razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja u procesu univerzitetske nastave -

Uvijek se pokazuje se da su stečena znanja primjenljivija u novim situacijama ako su vaspitanici sami do njih došli, tj. kroz postupke vlastitog traganja i otkrivanja i ulaganja vlastitog kognitivnog napora. Dakle, da bi se sve navedeno postiglo, savremena škola trebalo bi da bude više laboratorija za sticanje znanja iz "prve ruke", tj. kroz postupke istraživanja i otkrivanja samih učenika i studenata, a ne da im se putem direktnog saopštavanja i objašnjavanja od samog nastavnika daje sve u gotovom vidu. Aktivni i viši oblici učenja kao što su učenje putem otkrića, učenje putem rješavanja problema uviđanjem i različiti heuristički postupci – mogu da prerastu u stil učenja ako se učenici vježbaju da ih koriste u svom radu. Tu

je riječ o generalizovanim efektima transfera učenja koji se mogu ostvariti ako se nastava organizuje kao serija istraživanja čiju sadržinu čine psihološki procesi: deduktivno rezonovanje, induktivno zaključivanje, postavljanje i dokazivanje hipoteza, upoređivanje, apstrahovanje itd. Takav način rada omogućuje učenicima da usvoje efikasan stil učenja, tj. *učenja kako se uči* i kako se koriste tehnike uspješnog mišljenja, pamćenja i rješavanja problema. Nastavnik, kao glavni realizator vaspitno-obrazovnih ciljeva škole, treba da vodi računa ne samo o tome da učenici i studenti ovlađaju određenim znanjima, vještinama i navikama, već i da razvija kod njih sposobnost da nalaze "izlaze iz teških situacija" - kroz postupke istraživanja i ulaganje vlastitog kognitivnog npora. Kako vidimo, pitanje da li će biti transfera u učenju, u velikoj mjeri zavisi i od ličnosti samih nastavnika i njihovog načina rada.

Ovdje ćemo ukratko prikazati naš *Pilot program za podsticanje i razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja i kritičkog čitanja* u okviru programa *psihologije darovitosti i kreativnosti i programa školske psihologije* sa studentima IV i V godine studija psihologije školske 2013/14.

Pitanje motivacije bilo na neki način riješeno samim tim što su studenti sami birali izborni program koji će slušati, a drugo, ovaj program ne bi ni bilo moguće realizovati sa velikim brojem studenata ako radi samo jedan nastavnik - jer zahtijeva veliku pripremu i indirektno učešće nastavnika u svim fazama rada sa studentima.

Zbog vremenskog ograničenja trajanja programa (samo jedan semestar) i male grupe od 12 do 15 studenata, podaci u ovom eksperimentalnom programu ne mogu se šire generalizovati i biće više riječ o kvalitativnoj analizi primijenjenog programa za razvijanje kritičkog mišljenja i sposobnosti za učenje. Kao jedan od aspekata realizacije programa psihologije darovitosti i kreativnosti javlja se i rad studenata i učešće studenata u pripremi njihovih prezentacija na određene teme, učešće u seminarским diskusijama i vođenje zabilješki i protokola o kritičkom čitanju naučne i stručne literature (naučnih i stručnih radova iz psiholoških časopisa, a koji se odnose na oblasti školske i pedagoške psihologije) gdje se primjenjuje individualni, grupni i interaktivni rad. Cijeli ovaj posao ima nekoliko faza.

I - Svaki student prvo izabere temu svoje *prezentacije iz programa školske psihologije* i to unaprijed za 15 dana kako bi imao dovoljno vremena da se pripremi za svoje izlaganje. To može biti bilo koja tema iz programa psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije za koju se student opredijeli na osnovu već unapred sastavljene liste od dvadesetak tema kao: *Model strukture intelekta i kreativnost, Teorija višestruke inteligencije i stilovi učenja, Modeli kreativnog rješavanja problema, Primjena saznanja iz oblasti teorije hijerarhije motiva na oblast nastave i vaspitanja; Primjena teorije višestrukih sposobnosti na oblast nastave i vaspitanja; Doprinos savremenih istraživanja u oblasti stilova učenja efikasnoj individualizaciji nastave; Savremena istraživanja u psihologiji čitanja; Brunerov (J. Bruner) doprinos razvoju pedagoške psihologije, Savremena istraživanja u razvoju sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja* itd.

Nastavnik pomaže studentu i daje savjete kako da pripremi svoje izlaganje, koje strategije pripremanja i izlaganja da primijeni, koju literaturu i druge izvore da koristi, kako da povezuje teoriju i praksu, kako da aktivira studente i koja im pitanja na kraju treba postaviti za razmišljanje i njihovo aktiviranje itd. Za pojedine obimnije i složenije teme određuju se po dva studenta. Nakon izlaganja vodi se diskusija o izloženoj temi i vrednuje se rad studenata koji su pripremili i izveli prezentaciju. Da bi vrednovanje i ocjenjivanje bilo što objektivnije, utvrđene su i zajednički dogovorene sljedeće pretpostavke i kriterijumi uspješnosti:

- Koliko je prezentacija bila interesantna i zanimljiva (zainteresovanost se gleda i sa aspekta broja studenata koji su se uključili u diskusiju nakon održane prezentacije);
- Koliko je prezentacija bila koncizna, jasna, kakva je bila preciznost korišćenih pojmoveva i generalizacija;
- Koliko su prezentovani sadržaji savremeni, koliko su potkrijepljeni eksperimentalnim i drugim činjenicama.
- Koliko je predavač uspio povezati to što je izložio i sa teorijom i praksom i može li to biti korisno za unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada u školi.
- Šta se naučilo iz navedenog izlaganja ili prezentacije, koliko ima novih informacija i slično.

- Procjenjuje se i vrednuje i entuzijazam i zalaganje samog predavača i procjena ukupnog rada od stvaranja plana do samog izvršenja (i da li je za ostale studente pripremljen dodatni materijal koji im je omogućio da lakše prate prezentaciju i steknu bolji uvid u temu o kojoj je riječ i koji su se izvori i literatura koristili).
- U vrednovanju i ocjenjivanju učestvuju svi studenti - i svako je motivisan da prisustvuje svakom predavanju i učestvuje u svim fazama ovog rada.
- U ovakovom načinu rada velike su obaveze i nastavnika i studenata. U uvodnom dijelu student samostalno traga za određenim informacijama koje su mu potrebne.

Ovakav način rada "tjera" ili "prisiljava" studenta da se već u toku studija osposobljava za korišćenje različitih izvora kao izvora saznanja, a ponekad i da se služi stranom literaturom i Internetom kako bi što bolje pripremio svoje izlaganje.

- Studenti se uče objektivnosti i objektivnom vrednovanju i svojih izlaganja i izlaganja drugih članova grupe.
- Navikavaju se da koriste različite i često kontradiktorne izvore, upoređuju različite činjenice i shvatanja i donose svoje samostalne sudove. Oni se uče da učestvuju u grupnom radu i daju svoje kritičke, ali konstruktivne diskusije. U ovakovom kooperativnom učenju on uči od drugih, ali i daje doprinos radu cijele grupe.

U II drugoj fazi podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja i sposobnosti učenja studenti imaju zadatak da svake druge sedmice (dva puta mjesечно) pripreme poseban izvještaj ili protokol kao neku vrstu praktikuma o nekom pročitanom naučnom članku iz nekog psihološkog časopisa (U ovom slučaju časopis *Psihologija*) ili nekog poglavљa iz neke psihološke monografije ili istraživačke studije koje se odnose na različite psihološke probleme u školi (problemi ponašanja, učenja, savjetovanja, ocjenjivanja, sposobnosti i osobina ličnosti nastavnika i učenika, problemi discipline i motivacije u razredu itd.). U cilju podsticanja i razvijanja sposobnosti kritičkog čitanja i sposobnosti učenja kod studenata izrađen je model po kom studenti rade na svakom članku ili poglavljju. I ovaj dio rada se sastoji od dvije faze: individualni (samostalni) rad studenata i nakon toga interaktivna nastava (rad u parovima i rad u malim grupama).

Individualni (samostalni) rad studenata i razvoj kritičkog mišljenja -

Kad se studenti ili grupa dogovore sa nastavnikom koji članak će se čitati i analizirati nakon toga svaki student prvo sam individualno radi na tom zadatku i vodi detaljan protokol o urađenom poslu kod kuće.

- Na prvoj stani lista protokola vode se *objektivna zapažanja* sa svim podacima o članku ili poglavljju (navodi se tačno ime autora članka - naslov članka, naziv stručno-naučnog časopisa i broj u kom je članak objavljen, ili ako je riječ o poglavljju iz neke monografije, onda se isti podaci navode i za monografiju: ime i prezime autora, godina izdanja, izdavačka kuća itd.).
- Nakon toga radi se kraći zaključak ili sažetak cijelog članka (šest do deset rečenica), ali tako da svako ko čita taj sažetak može da na brzinu stekne uvid o čemu se u članku govori. Kad se uradi sažetak ili sumarinje članka, onda se pronalaze tri do četiri ključne rečenice ili tvrdnje u članku i one se kao takve izdvojene zapisuju u protokolu.
- Na kraju se postavlja neko intrigantno pitanje vezano za probleme o kojima se govori u članku.

Na drugoj stranici istog lista porotokola daje se opis subjektivnih i refleksivnih zapažanja studenta o članku ili poglavljju. Ova subjektivna zapažanja povezana su sa svakom kategorijom o kojoj je bilo riječi u objektivnim zapažanjima o članku ili poglavljju na kome se radi.

- U subjektivnim i refleksivnim zapažanjima u desetak rečenica govori se o tome kakva osjećanja je članak pobudio kod čitaoca, kako je to o čemu se govori u članku povezano sa njegovim prethodnim iskustvom (da li je o tome nešto slično znao već ranije i gdje je o tome čitao, kakvo osjećanje mu je čitanje članka izazvalo (priyatne ili neprijatne emocije), šta ga je iznenadilo, šta je novo doznao, da se sjeti da li su još neki (i koji) govorili i pisali o tome).
- Nakon toga student je obavezan da daje svoje obrazloženje za tvrdnje ili rečenice koje je izabrao kao najvažnije u članku - zašto se opredijelio baš za te tvrdnje ili rečenice, zašto mu se one najviše

dopadaju ili ne dopadaju? Koliko se slaže ili ne slaže s onim što je u tim tvrdnjama kazano itd. Kakvu to važnost ima za školu i učenje itd.

- Student, takođe, daje i obrazloženje zašto se baš opredijelio za ono pitanje koje je postavio za vođenje diskusije sa autorom članka ili poglavlja ili diskusije sa samim tekstom. Tu je student dužan da obrazloži zašto je postavio baš to pitanje i zašto je ono za njega važno. Da li odgovor na to pitanje pomaže rješavanju nekog vaspitno-obrazovnog problema i problema nastave i učenja i na koji način? Gdje bi se mogli tražiti takvi odgovori itd?

U drugom dijelu ovog individualnog rada studenti su čitali odabrani članak iz časopisa Psihologija u kome se govori o empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju vezanom za teme iz oblasti Školske psihologije i Psihologije darovitosti i kreativnosti.

Ovim smo željeli da realizujemo jedan interaktivni model učenja i razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja i kritičkog čitanja objavljenih članka (izvještaja i studija) o rezultatima empririskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji. Model je moguće jednak efikasno primijeniti i u kompjuterskoj labaratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Model pomaže studentima da kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne smo u školskoj već i u psihologiji uopšte.

Prema ovom modelu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja. Mi smo izveli samo kvalitativnu evaluaciju (zbog malog broja studenata na IV godini studija) sa studentima psihologije koji su slušali sadržaje iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije, kao izbornog predmeta u četvrtoj godini studija psihologije – samo jedan semesmar. Studenti su imali pozitivne stavove prema modelu u smislu da im model pomaže da unaprijede svoje znanje kao i da uspješnije i kritičnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji, pa i u psihologiji uopšte. Ovdje navodimo uzorak pitanja na koja su studenti pokušali dati odgovore nakon pročitanog članka o nekom empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju vezanom za teme iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti i školske psihologije.

Poznavanje činjenica (pamćenje) i njihovo Pitanja kritičkog mišljenja shvatanje i primjena (analiza, sinteza i evaluacija)

Ko je radio istraživanje (autor)?

Odakle su došla pitanja za ovo istraživanje?

Gdje je objavljeno?

Da li je istraživanje važno? Zašto? ili Zašto ne?

Koja su pitanja i hipoteze istraživanja?

Da li su učesnici pogodni za ispitivanje?

Ko su učesnici u ispitivanju?

Koliko je nacrt istraživanja pogodan za problem istraživanja? Da li su mjere pogodne za utvrđivanje problema istraživanja?

Koje su mjere korištene?

Koji etičke probleme je bitno utvrditi? Da li su svi navedeni?

Koji je glavni rezultati istraživanja?

Mogu li rezultati istraživaanja da odgovore na problem istraživanja?

Kakav zaključci su izvedeni iz istraživanja?

Mogu li se rezultati generalizovati izvan konteksta te studije?

Kako je to o čemu se govori u članku povezano sa vašim prethodnim znanjem?
Da li su još neki autori pisali o tome? Koji?

Da li su zaključci važni? Zašto? ili Zašto ne?

Kakva osjećanja je članak izazvao (priyatna ili neprijatna?)

Šta si novo doznao i šta te je iznenadilo?

Interaktivno učenje i razvoj kritičkog mišljenja -

Kad se individualni rad na protokolu završi, onda se dalji rad na članku ili poglavlju nastavlja u grupi. U grupi su obično po četiri ili pet studenata i svako od njih dolazi na čas sa kompletno urađenim individualnim protokolom i rad počinje tako što se individualni protokoli međusobno razmjenjuju i na marginama se daje mišljenje o tome kako je protokol urađen, šta je dobro, a šta ne i zašto, itd. Šta se misli o zaključcima, šta o najvažnijim tvrdnjama u članku i šta o postavljenom pitanju (da li je ono adekvatno ili ne, koliko se odnosi na suštinu članka itd.). Na kraju kad svako u grupi pročita protokole ostalih, onda svako prepisuje u svoj protokol pitanja koja su individualno postavljena, tako da svako sada u svom protokolu ima pitanja svojih drugova iz grupe, četiri ili pet, u zavisnosti od toga koliko grupa ima članova. Kad se to uradi, ponovo se individualno prouče sva pitanja i grupa se odlučuje koje je pitanje formulisano najbolje i koje pitanje najbolje izražava suštinu sadržaja problema o kojima se govori u članku ili poglavlju. Kad tako urade sve grupe, svako to isto piše u svom individualnom protokolu. Tako sada svako u svom individualnom protokolu ima najvažnije ideje članka i najvažnija postavljena pitanja u grupi i svih grupa zajedno. Pokazalo se da ovakav način rada omogućuje produkovanje velikog broja ideja kako pojedinaca tako i grupa, što stvara i omogućuje povoljniju klimu za diskusiju i interakciju i traženje odgovora i rješenja na sljedećim časovima. Da bi rad u grupi na času bio uspješan, svaki student mora prisustvovati svim časovima i mora doći sa urađenim individualnim protokolom. Ako neki student izostane, ili ne dođe sa urađenim i pripremljenim protokolom, onda cijela grupa trpi jer ne može na vrijeme izvršavati postavljene zadatke i ne može slijediti tempo napredovanja ostalih grupa.

Za studente je bio posebno interesantan način rada na podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja i sposobnosti učenja kad smo izveli sljedeću vježbu: Nastavnik pripremi fotokopiran članak iz nekog naučnog časopisa (koji se obavezno odnosi na sadržaje iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti ili školske psihologije), ali tako da u tom fotokopiranom materijalu nema informacija o tome ko je autor, niti se zna broj i naziv časaopisa, kao ni godina izdanja. Posebno se vodi računa da se članak fotokopira bez rezimea na početku članka, bez glavnog naslova i podnaslova, kao i bez diskusije, zaključaka na kraju članka. Sve ovo onemogućuje studente da se ugledaju na rezime i zaključke stvarnog autora i da se njime koriste. Zahtijeva se potpuno samostalna aktivnost studenata, tj. da na bazi tako dobijenog nekompletnog teksta članka u praznom prostoru (gdje se nalazi rezime, naslov i podnaslovi, diskusija i zaključci stvarnog autora) a na osnovu kritičkog čitanja tako datog nekompletnog sadržaja članka napišu u taj prazan prostor svoj rezime tog članka, daju svoj naslov i podnaslove članka, daju svoju diskusiju i zaključke na kraju u prostoru predviđenom za to. Nakon takvog individualnog rada studenti radeći u parovima razmjenjuju svoje radne protokole i daju svoje kritičke opservacije jedni drugima i to zapisuju na marginama radova. Na kraju nastavnik daje studentima cijeli članak /u originalu/ koji sadrži sve potrebne podatke (Ko je napisao članak, u kom je časopisu objavljen i kada itd. Studenti porede, analiziraju i diskutuju svoj rad (svoje rezime, svoje naslove i podnaslove i svoje diskusije i zaključke u navedenom članku) sa onim kako je to napisao sam autor objavljenog članka).

Prednosti ovakvog načina rada studenata su višestruke. Zapaženo je da ovakav način rada i participacije studenti vole i rado prihvataju i to u svim njegovim fazama. Ovo ih takođe "prisiljava" da redovno dolaze na časove i urade svoje obaveze na vrijeme. Način na koji svaki student učestvuje u radu (prvo individualno pa onda u grupi) omogućuje mu da prođe sve faze potrebne za kritičko čitanje i sagledavanje sadržaja - čime se povoljno utiče i na razvoj efikasnih strategija i sposobnosti za učenje. Ovakav aktivni način rada omogućuje i formiranje jedne šire fleksibilne strukture mišljenja, učenja i rješavanja problema, kao bitnih komponenti razvijenih sposobnosti učenja i kritičkog mišljenja.

Uloga nastavnika u ovakovom načinu rada se mijenja i on je sada više koordinator i organizator, onaj koji pomaže studentima da pronalaze odgovarajuću literaturu, izvore, da formulišu i postavljaju probleme, da vode produktivne i konstruktivne rasprave i diskusije.

Ključ uspjeha u ovakovom načinu rada jeste dobra i pravovremena priprema i nastavnika i studenata. Student se uz pomoć nastavnika vježba i navikava da koristi informacije iz različitih izvora i on nije više "čovjek jedne knjige" i otvoren je prema različitim izvorima saznanja i različitim informacijama.

Sve ovo se može ostvariti ne samo za vrijeme pripreme i izvođenja prezentacije ili izlaganja na određene teme, već i prilikom izrade protokola i praktikuma rada na određenim naučno-stručnim

problemima čija su istraživanja objavljena u naučno-stručnim psihološkim časopisima ili naučnim monografijama.

Dobro pripremljene seminarske ili grupne diskusije pomažu svakom da bude aktivan učesnik u nastavnom procesu. Nastavnik tu treba da bude diskretan i nemetljiv, da sluša diskutante i sa što manje intervencija održava konstruktivnost i usmjerenost diskusije. On povremeno ili na kraju može da daje rezimee dotadašnjih diskusija, da otvara nova pitanja i na kraju, eventualno, iznosi i obrazlaže svoja stanovišta ili sumarinja cijelog rada na određenom problemu. Nastavnik je taj koji i kod studenata razvija smisao za postavljanje refleksivnih pitanja i davanje refleksivnih odgovora.

Refleksivna pitanja i refleksivni odgovori su u najužoj vezi sa samoregulacijom u učenju i razvijaju misao o nekom problemu i produžavaju diskusiju u učionici. Upravo kako nastavnik komentariše odgovore studenata u mnogom utiče i na kvantitet i kvalitet diskusije u učionici. Ovdje navodimo samo neke od primjera mogućih refleksivnih odgovora i komentara nastavnika koji podstiču diskusiju i kritičko mišljenje:

Da li ti misliš..... (Nastavnik parafrazira studentovu ili učenikovu tvrdnju)?

Ti kažeš da..... (Nastavnik parafrazira studentov ili učenikov odgovor)?

Šta misliš kako se i zašto to i to dogodilo?

Na šta te to podsjeća?

Vidiš li vezu između tog i?

Kako se još drukčije može pristupiti tom problemu?

Šta je za tebe bilo teško naučiti u ovoj lekciji?

O čemu još uvijek razmišljaš i šta si naučio danas na času?

Šta ti je bilo najlakše, a šta teško u ovom što smo danas učili?

O čemu želiš znati još više?

Šta te je iznenadilo u ovom što smo učili?

Koja pitanja i koji problemi su za tebe ostali još nerazjašnjeni?

Šta te je iz ovog što smo danas učili posebno podstaklo na razmišljanje?

Da bi se studenti vježbali u postavljanju refleksivnih pitanja i davanju refleksivnih odgovora i podsticanju diskusije u razredu oni se podijele u parove i jedan od njih preuzima ulogu nastavnika i vježba se u postavljanju refleksivnih pitanja i davanja odgovora refleksivnog tipa. Student postavlja pitanja svom partneru koja promovišu refleksivno mišljenje i podstiču i prodržavaju diskusiju, a ne zatvršavaju je kao što je to u slučaju kad se postavljaju pitanja zatvorenog tipa na koja se odgovara samo sa "DA" i "NE" itd. Ustvari, svi viši nivoi Blumove taksonomije u kognitivnom području (analiza, sinteza, evaluacija) omogućuju razvijanje refleksivnih odgovora i refleksivnog i kritičkog mišljenja. Na kraju semestra (poslije niza vježbaja) studenti su bili sposobni da ostvare samokontrolu, samorefleksiju i samoregulaciju vlasitih procesa učenja i sticanja znanja, ono što se danas obuhvata jedinstvenim terminom metakognitivna kontrola procesa učenja i sticanja znanja. To su postigli vježbajući se da u toku samog procesa učenja postavljaju sami sebi sljedeća pitanja u vezi sa određenom temom ili lekcijom koju su učili:

Primijetio sam.....

Iznenadilo me je.....

Posebno mi se dopalo.....

Posebno mi se dopalo, jer.....

Nije mi se dopalo.....

Nije mi se dopalo, jer.....

Naučio sam.....

Sada to bolje znam, jer.....

Vjerujem da će sljedeći pu uraditi ovo drukčije i bolje.....

Najvažnije riječi i rečenice u pročitanoj lekciji/predavanju.....

Sada mogu da objasnim ove nove događaje bolje.....

Sada znam gdje mogu potražiti odgovore i na pitanja koja su mi još nejasna...

Pitanje koje me je najviše zainteresovalo.....
Najviše teškoća i frustracija protekle sedmice imao sam učeći.....
U toku učenja pitanja koja sebi postavljam pomažu mi
Teško mi je pronaći i postaviti sebi dobro pitanje u toku učenja.....
Najvažnija stvar koju sam naučio iz ove lekcije/predavanja.....
Nešto što moram poboljšati u učenju kod sebe

Na ovakvim vježbama studenti, ne samo da su sticali efikasne tehnike i strategije učenja, već su bolje upoznavali sebe i svoje jače i slabije strane. Imali su veću sposobnost samoanalize i metakognitivne kontrole svojih kognitivnih procesa: pamćenja, mišljenja, učenja i rješavanja problema. To im je omogućilo da uočavaju propuste u svom pamćenju, mišljenju, učenju i rješavanju problema, da ih otklanjaju i tako unapređuju i dižu na jedan viši i kvalitetniji nivo sam proces kritičkog mišljenja i proces učenja i rješavanja problema u vaspitno-obrazonom radu u cijelini.

Zapaženo je da ovakav način rada i participacije studenti vole i rado prihvataju i to u svim njegovim fazama. Ovo ih takođe "prisiljava" da redovno dolaze na časove i urade svoje obaveze na vrijeme. Način na koji svaki student učestvuje u radu (prvo individualno pa onda u grupi) omogućuje mu da prođe sve faze potrebne za metakognitivno i kritičko čitanje i sagledavanje sadržaja - čime se povoljno utiče i na razvoj efikasnih strategija i sposobnosti za učenje. Ovakav aktivni način rada omogućuje i formiranje jedne šire fleksibilne strukture mišljenja, učenja i rješavanja problema kao bitnih komponenti razvijenih sposobnosti učenja. Ovo je bila samo prva faza razrađenog programa razvijanja kritičkog mišljenja kod studenata koji su učestvovali u tom programu.

Druga faza programa podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja zahtijevala je znatno više kognitivnog napora i veće učešće viših kognitivnih procesa (metakognicije, samoregulacije, kritičkog suđenja i vrednovanja). Pokazalo se da je ovo ujedno bio najefikasniji način podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu i radu sa studentima (master studij – studijski program psihologija) u okviru predmeta *Psihologija darovitosti i kreativnosti*. Čitav taj proces podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja kod studenata master studija programa psihologije odvijao se na sljedeći način:

Da bi se postavljeni cilj što bolje ostvario nastavnik preuzima na sebe da on pronađe neki naučni članak o nekom empirijskom ili eksperimentalnom istraživanju u oblasti Psihologije darovitosti i kreativnosti (ili Školske i pedagoške psihologije) koji je objavljen kod nas u nekom od naučnih časopisa u psihologiji (ili što je još bolje da nastavnik pronađe takav članak na nekom stranom jeziku koji poznaje (na internetu ili u nekom stranom psihološkom časaopisu) i da ga prevede, ali da ga studentima prezentuje bez imena autora, bez glavnog naslova i podnaslova, bez rezimea, zaključaka i literature) i da se u II fazi podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u toku nastavnog procesa takv članak fotokopira tako da on nema informacije o tome ko je autora, niti se zna broj i vrste časaopisa, kao ni godine izdanja. Posebno se vodi računa da se članak fotokopira tako da bude bez rezimea na početku članka i bez zaključaka na kraju članka i literature. Sve ovo onemogućuje studentima da se ugledaju na rezime i zaključke stvarnog autora i da se njime koriste. Tu se zahtijeva potpuno samostalna aktivnost studenta u izradi rezimea i zaključaka. Ne može neko dati naslov i podnaslove koji nedostaju ako nije pročitao dati materijal u cijelini i nije ga u potpunosti razumio. Isto tako nije moguće dati rezime i zaključke na ponuđeni tekst ako nije pročitao dati tekst i učinio napor (korištenjem svih konitivnih procesa prma kategorijama taksonomije pamćenja, shvatanja i primjene do analize, sinteze i evaluacije (metakognicije, samoregulacija, kritičkog suđenja i vrednovanja), da ga kritički osmisli uz želju da postavljeni zadatak uradi što bolje.

Univerzalnost taksonomije (i kriterijumski testova znanja za vrednovanje ishoda učenja) -

Do sada u pedagoškoj i školskoj psihologiji nije ništa jednostavnije otkriveno, a da sa se može tako efikasno primjenjivati na svim nivoima vaspitno-obrazovnog rada (od predškolskog do univerzitetskog - u svim predmetima i na svim uzrastima) i na sve vidove vaspitno-obrazovnog rada i procjenjivanje i vrednovanje ishoda toga rada i učenja u cijelini – ka što su to različiti vidovi taksonomija kako u kognitivnom tako i u afektivnom i psihomotornom području.

Ako se zadržimo samo na Blumovoj taksonomiji vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom području koja ima šest glavnih kategorija (pamćenje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza) i još 22 podkategorije, onda možemo vidjeti da se ona može efikasno primjenjivati kao model da se vidi kako teče proces sticanja znanja na svim uzrastima i u svim oblastima vaspitnoobrazovnog rada (od izrade najjednostavnijih testova znanja i mjerena ishoda učenja za sve kategorije znanja do izrade seminarskih radova, pa i diplomskih radova i master teza i doktorskih radnji). Svi ti vidovi rada prelaze isti put onako kako su kategorije znanja i kognitivnog funkcionisanja date u taksonomiji (od onih početnih i jednostavnih (pamćenje i shvatanje) pa do onih složenijih kao što su to primjena, analiza, sinteza i evaluacija gdje su više prisutni procesi imaginacije, kreativnosti, metakognicije i kritičkog mimšljjenja. Upravo metakognitivni procesi su i najzastupljeniji u kategoriji evaluacije i oni omogućuju da se kritički analiziraju sve prethodne kategorije znanja i kategorije kognitivnih aktivnosti koje su učestvovali u tom procesu.

Isto tako, ako želimo da adekvatno vrednujemo neku vaspitno-obrazovnu inovaciju (neki nastavni postupak ili nastavno sredstvo, program ili udžbenik), to ne možemo uraditi pomoću klasičnih (normativnih) testova znanja, već testovima čija se izrada zasniva na bazi neke od poznatih taksonomija vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području. Iz tih razloga takvi se testovi i nazivaju *kriterijumski testovi*. Očigledno je da se prvobitna namjena takvih testova sastojala u tome da bude suštinski kriterijum evaluacije programa učenja i ostvarivanja ciljeva vaspitno-obrazovne prakse, nastavnih inovacija i ishoda u učenja itd. Da bi evaluacija bila moguća, neophodno je unaprijed isplanirati i tačno utvrditi šta učenici u toku nastave treba da nauče i do kog stepena treba da to nauče (i koja vrsta kognitivnih procesa u tome da učestvuje). Poslije toga se izrađuju kriterijumski testovi znanja, kojima se ispituje u kojoj mjeri su učenici naučili ono što je bilo planirano. Znači, predušlov izrade kriterijumskih testova su unaprijed dobro formulisani vaspitno-obrazovni ciljevi nastave ili određenog nastavnog programa. Vaspitno-obrazovnim ciljevima je precizno i operacionalno utvrđeno šta učenici treba da znaju pošto se obradi neko gradivo i kakvog je kvaliteta to znanje. Pri tome se koriste različite taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva, od kojih je najviše razrađena i zato najviše korištena taksonomija koju je izradio B. Blum (B. Bloom) sa saradnicima. Pošto su vaspitno-obrazovni ciljevi operacionalno definisani i precizno određeni, za svaki cilj se izrađuju zadaci kojima se ispituje da li je cilj postignut ili nije. Da bi mjerjenje bilo validnije i pouzdano, u vezi sa svakim ciljem se izrađuje veći broj zadataka različitog stepena teškoće i složenosti prema nivoima taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadatka u kognitivnom području.

Matrica zadataka i pitanja – Šta radi učenik ili student u toku nastavnog procesa prema osnovnim kategorijama taksonomije

ZNANJE	1) odgovara, definiše	2) pamti, nabraja koliko?	3) prepoznaće: gdje? kad?	4) imenuje: šta? ko?
SHVATANJE	5) objašnjava	6) prevodi: zašto?	7) demonstrira: kako?	8) interpretira, pokazuje
PRIMJENA	9) priprema, otkriva, koristi	10) izrađuje, ilustruje	11) koristi, izvodi	12) primjenjuje, dokazuje
ANALIZA	13) rastavlja, dijeli, otkriva	14) odvaja, poredi, navodi	15) sortira, analizira	16) kategoriše i uopštava
SINTEZA	17) kombinuje, revidira,	18) organizuje, sumira, poredi	19) sastavlja, pronalazi,	20) integriše, konstruiše,
EVALUACIJA	21) diskutuje, kritikuje, klasificiše	22) kritički sudi, poredi i stvara nove pristupe	23) predviđa, ranguje, vrednuje	24) argumentuje, razvija nove kriterijume

Iz navedene klasifikacije vidi se da je saznajno (kognitivno) područje prikazano i podijeljeno na kategorije znanja i razvijanja sposobnosti koje učeniku omogućuju primjenu stečenog znanja. Sve kategorije i potkategorije (ciljevi i potciljevi) stoje u hijerarhijskom odnosu i međusobno su povezane. Prvo su date one koje se odnose na znanje pojedinačnih činjenica i njihovom reprodukcijom i razumijevanju, a zatim dolaze sve složenije kategorije koje označavaju više stepeni učenja (učenje pojmoveva, principa, generalizacije). Zatim, na tom kontinuumu dalje slijedi primjena znanja, analiza, sinteza i, na kraju, evaluacija (sposobnost učenika da kritički procijeni efikasnost svog načina učenja). Imajući to u vidu, prema tim ciljevima i njihovoj klasifikaciji se i konstruišu kriterijski testovi znanja, čiji zadaci (različite vrste) mjere koliko je sve navedeno ostvareno u realizaciji određenog programa. Važno je ovdje navesti i neke bitne razlike između normativnih testova znanja i kriterijumske testova znanja.

Normativnim testovima se prvenstveno ispituje *koliko* je učenik naučio, a kriterijumskim testovima *šta* je i na koji *način* učenik nešto naučio. Normativni testovi znanja se zasnivaju (kao i testovi sposobnosti) na psihologiji individualnih razlika i psihometrijskim principima, te se njihova izrada i tumačenje zasniva na pretpostavci da je znanje učenika raspoređeno po normalnoj krivulji. Iz tih razloga tako dobiveni podaci imaju samo relativnu vrijednost i kazuju nam koliko je učenik naučio u poređenju sa populacijom za koju je test konstruisan (ako je riječ o standardizovanom testu znanja), ili u odnosu na ostale učenike u razredu (ako je riječ o nestandardizovanom testu znanja, koji izrađuje sam nastavnik). Dakle, normativni testovi znanja su orijentisani na poređenje ispitanika s drugima, na osnovu koga se prave norme. Te norme pružaju podatke samo koliko je učenik naučio u odnosu na ostale učenike, a ne pružaju podatke *šta* je učenik iz određenog predmeta naučio i *kako* je to naučio. Tek, kriterijumski testovi znanja daju odgovor na pitanje *šta* su učenici naučili od onoga što se pretpostavlja da treba da znaju poslije obrade određenog gradiva i na koji način su to naučili i do kog nivoa. Iz tih razloga se postavljaju i operacionalno definišu vaspitno-obrazovni ciljevi, a kriterijumskim testovima se mjeri u kojoj mjeri su ti ciljevi ostvareni, tj. mjere se ishodi učenja. U vezi sa prethodno navedenim, ističe se i sljedeće: u normativnim testovima do normi se dolazi tek poslije sastavljanja prvog oblika testa i pilot ispitivanja, i tu se značenje svakog pojedinog rezultata može utvrditi tek poslije izrade normi, tj. kad je test već gotov i standardizovan. Međutim, u kriterijumskim testovima nastavni ciljevi i kriterijumi uspjeha moraju biti postavljeni prije izrade i upotrebe testa i tu je značenje svakog pojedinog zadatka unaprijed utvrđeno. U normativnim testovima se pretpostavlja da je znanje učenika raspoređeno po normalnoj krivulji i zato u njih ulazi najveći broj srednje teških zadataka, koje rješava 25-75% ispitanika, dok su lakši i teži zadaci znatno manje zastupljeni. Dakle, iz normativnih testova eliminisu se zadaci koje su rješili svi ispitanici i zadaci koje nije riješio nijedan ispitanik, jer se smatra da oni nemaju nikakvu diskriminativnu vrijednost, tj. da ne vrše nikakvu diferencijaciju u znanju učenika. U kriterijumskim testovima znanja diskriminativnost se računa drukčije i najdiskriminativniji zadatak u tim testovima je onaj zadatak koga na početku nekog programa učenja nije riješio nijedan ispitanik a na kraju ili završetku toga programa učenja rješavaju ga svi ispitanci. Dakle, ovaj podatak nam govori koliko je neki program učenja bio uspješan i kakvi su ishodi nekog procesa učenja na kraju toga procesa, tj. kad je on završen i gleda se koliko su unaprijed postavljeni ciljevi ostvareni.

U kriterijumskim testovima znanja ne pretpostavlja se normalna distribucija rezultata kao što je to slučaj u normativnim testovima znanja.. Tu se polazi od pretpostavke da će poslije obrade gradiva većina učenika postići vaspitno-obrazovne ciljeve, odnosno uspješno rješiti zadatke u testu. Zadaci će biti teški na početku procesa učenja i za vrijeme obrade gradiva, a laki poslije obrade. Što više učenika, poslije obrade gradiva, rješi što veći broj zadataka, to je bolje, jer znači da je nastava bila efikasna, da su postignuti nastavni ciljevi i ostvareni poželjni ishodi učenja. Zato se kriterijskim testovima ne odbacuju zadaci koje rješavaju svi učenici ni zadaci koje ne rješava nijedan učenik, jer prvi ukazuju na to što su učenici u toku nastave naučili, a drugi koje dijelove gradiva učenici uopšte nisu shvatili ni naučili. Zato takvi testovi i njihovi rezultati služe kao orijentacija za poboljšanje nastave kako bi se omogućilo da svi učenici savladaju i te dijelove gradiva.

Dok se u normativnim testovima znanja validnost može ispitivati poređenjem rezultata koje su učenici postigli na testu sa ocjenama koje im je dao nastavnik, i sadržinski gdje se logički upoređuju sadržaj testa znanja sa sadržajem na koji se test odnosi - dotle se validnost kriterijumske testova znanja

procjenjuje samo kroz sadržinsku validnost, tj. logičkom se analizom ispituje koliko zadaci pokrivaju čitavo gradivo i odgovaraju postavljenim vaspitno-obrazovnim ciljevima.

U normativnim testovima znanja rezultati su uvijek kvantitativno izraženi. U prvim godinama razvoja kriterijumskega testova pridavao se značaj samo njihovoj kvalitativnoj analizi. Međutim, danas se sve češće i rezultati na kriterijumskim testovima kvantifikuju i najčešće se izrazavaju preko procenta gradiva koje je učenik usvojio.

Kriterijumski testovi znanja nisu pogodni samo za evaluaciju nastavnih programa već i za eksperimentalno ispitivanje efikasnosti pojedinih postupaka nastavnog rada, nastavnih sredstava, udžbenika, efekata transfera u nastavi itd.

Sve naprijed navedeno nam govori da je u vrednovanju i ocjenjivanju učenika moguće smanjiti negativne efekte normativnog ocjenjivanja, gdje je i suviše naglašeno direktno poređenje učenika i takmičenje među njima. Nasuprot tome, kriterijsko ocjenjivanje omogućuje poređenje učenika sa samim sobom i tu se mjeri i prati koliko je učenik napredovao u odnosu na samog sebe, imajući u vidu stanje na početku nekog programa učenja i na kraju, kada se učenje završilo. Na ovaj način se povećava i intrinskička motivacija i želja da se uradi bolje drugi put. Bitno je i to da se standardi i ciljevi koji se žele postići postavljaju u odnosu na samog sebe (ono što pojedinac stvarno misli da može i treba ostvariti) i nisu nametnuti spolja kao što se to radi u normativnom ocjenjivanju, gdje je sve podešeno prema prosjeku od koga počinju sva poređenja i stepenovanja. Dakle, kriterijumsko vrednovanje i ocjenjivanje optimalno uvažava individualizaciju procesa nastave i učenja u skladu sa individualnim razlikama u sposobnostima i osobinama ličnosti učenika i studenata.

Očekivanja nastavnika su veoma važna. Zašto?

Na bazi svojih istraživanja Blum je primijetio da nastavnici počinju rad sa očekivanjima da će jedna trećina vaspitanika prilično dobro da uči, druga trećina kako-tako, a posljednja trećina neće postići željene ciljeve učenja. Ovakvi stavovi nastavnika su velika prepreka u postizanju boljih rezultata u nastavi, jer Blum vjeruje da se adekvatnom organizacijom i izvođenjem procesa učenja na višem i kvalitetnijem nivou školsko postignuće učenika može da ide čak i preko 90%. To obrazlaže jednostavnom činjenicom da će oko 4 - 5% učenika pokazati izuzetne rezultate u učenju (to su oni daroviti i kreativni). Otpriklike isto toliko (4 - 5%) imaće ozbiljnije poteškoće u učenju i svom školskom postignuću. Dakle, preko 90% učenika (posebno se ovo odnosi na niže uzraste) trebalo bi da uspješno razlikuju ciljeve učenja ako se proces nastave i učenja organizuju i izvode na odgovarajući način, uvijek vodeći računa o kvalitetnoj individualizaciji toga rada.

U istraživanjima je nađeno da mnogi vaspitanici ne postižu željene ili bolje rezultate u učenju, ne zbog toga što su im sposobnosti nerazvijene već zbog toga što se ne koriste efikasnim strategijama učenja (nisu još naučili kako da uče efikasno: ne koriste efikasne tehnike pamćenja, vođenja zabilježaka, uočavanje strukture i glavnih pojmoveva i ideja u datim sadržajima itd.). Tu je posebno važno da nastavnici imaju povjerenja u sposobnosti svojih vaspitanika da oni mogu ovladati sadržajima koji se uče uz veću ili manju pomoć. Vaspitanici veoma lako osjete da li nastavnici imaju povjerenja u njihove sposobnosti ili ne, pa se i to odražava na rezultate u učenju. Zato je veoma važno da nastavnici imaju pozitivna očekivanja i da imaju povjerenja u sposobnosti svojih učenika i studenata.

Potrebno je pomagati učenicima da izgrađuju povjerenje u svoje sposobnosti, tj. da mogu ovladati datim sadržajima. Teorija atribucije nam govori o tome da je veoma važno kako pojedinci opažaju sebe i gdje nalaze razloge za svoje uspjeha i neuspjeha (u sebi ili van sebe).

Dakle, značaj Blumove taksonomije, u oblasti kognitivnog područja, je ogroman, kako u sticanju trajnog i kvalitetnog znanja tako i za uspješnu individualizaciju procesa učenja i to za sve kategorije učenika: prosječne, ispotprosječne (koji imaju poteškoće u učenju) i darovite (one koji su po svojim sposobnostima i osobinama ličnosti iznad prosjeka). Već smo imali priliku da vidimo kako Blumova taksonomija pomaže u tome kako da se izrade dobri kriterijski testovi znanja i testovi sposobnosti za učenje kao i to da daju prave podatke na koji način treba izvršiti optimalnu individualizaciju. Taksonomija pomaže nastavniku da formuliše takve zadatke i pitanja koja će voditi računa o redoslijedu i o složenosti svih kategorija (nivoa) znanja i procesa mišljenja i rješavanja problema, počev od onih najjednostavnijih (znanje, shvatanje, razumijevanje, pamćenje) pa do onih najsloženijih kao što su

primjena, analiza, sinteza, evaluacija, gdje dolaze do izražaja viši kognitivni procesi, kao što su kritičko suđenje, konvergentno i divergentno mišljenje, kreativnost. U ovakvoj kategorizaciji znanja i ponašanja vaspitanika - uloga nastavnika pitanja i zadatka je veoma važna. Na osnovu Blumove taksonomije i njenih kategorija moguće je sastaviti takve vrste pitanja i zadatka koji će unaprijediti kvalitet učenikovih odgovora pa samim tim i kvalitet učenja i nastavnog procesa. Od svih modela podsticanja i razvijanja sposobnosti učenja, sticanja trajnog i kvalitetnog znanja, podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti - Blumov model je do sada najviše primjenjivan i testiran na djelu, tj. u praksi. Ako se pode od najnižih kategorija znanja (praćenje, prepoznavanje, shvatanje), pa preko interpretacije, aplikacije, analize, sinteze i evaluacije - moguće je za svaku od tih kategorija sastaviti i određen broj pitanja i zadatka koji bi bili indikator i mjerili to znanje i ponašanje koje je karakteristično za svaku od tih kategorija.

Zbog ovako velike važnosti kriterijumskega testova znanja u uspješnoj individualizaciji procesa učenja i nastave, njihov značaj za efikasnu evaluaciju ishoda učenja i vrednovanja udžbenika, programa, oblika i metoda nastavnog rada u mnogim razvijenim zemljama postoje posebni instituti koji se bave samo izradom kriterijumskega testova kojima se vrednuju ishodi učenja i postignuća vaspitno-obrazovnog rada u cjelini.

Gilfordov model strukture intelekta i kritičko mišljenje -

Suština Gilfordovog (J. P. Guilford) shvatanja inteligencije i kritičkog mišljenja mogla bi se ukratko svesti na sljedeće:

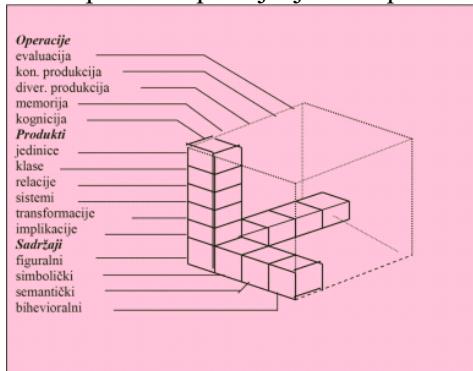
- Multidimenzionalni pogled na inteligenciju koja nije jedinstvena sposobnost. Postoji više vrsta inteligencije, za razliku od ranijih shvatanja, koja su zagovarala postojanje jednog generalnog faktora.
- Gilford ne posmatra kreativnost (pa i kritičko i stvaralačko mišljenje) odvojeno od inteligencije. Ona je samo jedan od načina njenog ispoljavanja i jedan od aspekata te vrste sposobnosti u cjelini. Prema Gilfordu, kreativne sposobnosti su koncentrisane na divergentnu produkciju i proekte transformacije gdje centralnu ulogu igraju procesi kritičkog i stvaralačkog mišljenja.
- On je podvrgao snažnoj kritici tradicionalne testove inteligencije, jer smatra da se njima mijere samo neke kognitivne operacije (memorija, kognicija i konvergentna produkcija itd.). Testovi kreativnosti i testovi kritičkog i stvaralačkog mišljenja, međutim, više mijere divergentnu produkciju i metakogniciju, koja se sastoji ne samo u kvantitetu, već i u kvalitetu odgovora.

Interesantno je i to da je Gilford u ranim svojim radovima u potpunosti izjednačavao darovitost i visoke intelektualne sposobnosti. Kasnije je razvio jedno modernije shvatanje o strukturi sposobnosti. Gilfordovo shvatanje strukture intelekta (SI) nastalo je kao pokušaj da se unese određen red u rezultate do kojih se došlo faktorskoanalitičkim metodama istraživanja sposobnosti.

On je konstruisao model sposobnosti koji ne samo da je sradio i organizovao dotadašnja znanja u toj oblasti, već je i ukazao na još empirijski neidentifikovane sposobnosti. To je predstavljalo i teorijsku smjernicu za dalja istraživanja Gilorda i saradnika u toj oblasti. Kasniji istraživači su na osnovu Gilfordovog modela i uz njegovu veću ili manju modifikaciju i doradu konstruisali još preko dvadeset drugih modela podsticanja i razvijanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja. Na primjer neki istraživači su kazali da nastavnik u školi ne može da ovlada sa svih 120 faktora koliko sadrži Gilfordov model (to se može raditi samo na doktorskim studijama) već je za nastavnika u školi dovoljno da ovlada sa deset do dvanaest faktora (tri do četiri operacije, tri do četiri sadržaja i tri do četiri produkta) i da može dosta efikasno podsticati kreativnost u školi i u okviru konvergentne i divergentne produkcije da posebnu pažnju posveti podsticanju i razvijanju kritičkog mišljenja i stvaralačkog mišljenja itd. Isto tako u programu za odvikavanje od štetnih navika (droga, cigarete, delinkventno ponašanje i slično) koristiće se nekih drugih 10 do 12 faktora itd.

SI model se, u stvari, predstavlja kao parelopiped sa tri ulaza, tako da je svaki faktor, tj. sposobnost, određen trostrukom interakcijom: sadržaja, operacija i produkata. Faktori su nezavisni, tj. nisu u korelaciji u široj populaciji, mada mogu biti u korelaciji kod pojedinaca. U osnovi ovog modela intelektualnih sposobnosti krije se važno zapažanje da mnogi do sada utvrđeni faktori intelektualnih sposobnosti imaju logički slične osobine. Na primjer, nekoliko faktora mogu se podvesti pod probleme koji se odnose na

figuralne relacije, dok se drugi faktori, mada zahtijevaju sličan proces – odnose na različite sadržaje. Na osnovu tih činjenica, Gilford zaključuje da psihološke operacije, kao što je, na primjer, kognicija, nisu iste ukoliko se obavljaju na verbalnom materijalu i kad se obavljaju na figuralnom materijalu. Gilfordov model predviđa postojanje 120 sposobnosti koje su međusobno relativno nezavisne.



Konvergentno i divergentno mišljenje (konvergentna produkcija i divergentna produkcija – vidjeti sliku). **Konvergentno mišljenje i konvergentno učenje** bazira se na sadržajima u kojima preovlađuju kompaktne strukture i relativno stabilni odnosi među elementima strukture.

Ovakvo učenje se bazira na rigoroznim pravilima logičkog mišljenja, tj. logički strogo uređenom slijedu intelektualnih radnji, čime se nužno dolazi do jedinog ispravnog rješenja. Ivić i saradnici (1997) navode kako se za primjer takvog učenja može uzeti algoritam za rješavanje neke klase matematičkih zadataka ili način na koji kompjuter rješava probleme (ili način na koji kompjuter igra šah). Sadržinu ovakvog učenja čini proizvođenje informacija na osnovu datih podataka i davanje odgovora koji su jednoznačni i konvencionalni. Pomoću ovog načina učenja i mišljenja mogu se objasnjavati i neki oblici naučnog rada prema algoritmčkim modelima.

Divergentno (kritičko i stvaralačko) mišljenje i učenje čine osnovu podsticanja i razvijanja darovitosti i kreativnosti u nastavi. Gilfordova teorija sposobnosti pruža nam dragocjene podatke o karakteru ovog načina učenja i mišljenja. U testovima divergentnog mišljenja i učenja traže se nekonvencionalni odgovori i rješenja, tj. neuobičajeni, rijetki i originalni odgovori. Ovdje se naročito ima u vidu raznovrsnost odgovora. Nađeno je da i u naučnom i umjetničkom stvaralaštvu značajnu ulogu ima i konvergentno i divergentno mišljenje. Prvo više u naučnom, a drugo više u umjetničkom i tehničkom stvaranju. U učenju putem rješavanja problema uviđanjem i u učenju putem otkrića dolaze do izražaja divergentni procesi mišljenja – gdje učenici teže da otkrivaju nove puteve rješavanja zadataka i oslobođaju se ustaljenih i stereotipnih načina učenja i rješavanja problema.

Divergentno mišljenje i učenje su osnova kreativnosti, čiju sadržinu čini proizvođenje što većeg broja novih i različitih činjenica i ideja na osnovu datih (poznatih) podataka i tu se naglašavaju različitost i originalnost. Ovaj oblik učenja češće se primjenjuje u umjetničkoj grupi predmeta, kao što su npr.: pisanje slobodnog sastava na zadanu temu ili po samostalnom izboru, slikanje akvarelom pejzaža, samostalno dramsko prikazivanje nekog književnog djela, sopstvena interpretacija muzičkog djela ili elementarno komponovanje, pronalazaštvo u tehničkim disciplinama, iznošenje velikog broja ideja za rješavanje problema koji je nastao u razredu ili školi itd. Cilj ovakvog načina rada je da se postigne inicijativnost i samostalnost učenika, kao i spremnost da se radi ono što nije tipično i što odstupa od uobičajenih klišea i standarda.

DIVERGENTNA nasuprot KONVERGENTNOJ PRODUKCIJI

Konvergentna produkcija

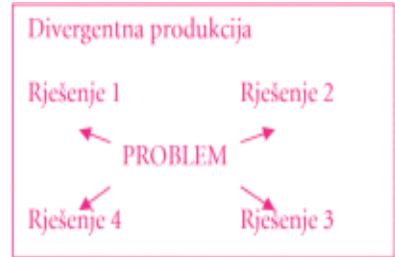
Traži se samo jedan tačan odgovor – to je znanje (sl. b)

Divergentna produkcija

Znanje se ovdje koristi da se razviju i pronađu i druga moguća rješenja

problema (kao u slici a)

Slika A



Slika B



Testovi kreativnosti na kojima je najviše radio Torens se najčešće baziraju na operacijama divergentne produkcije iz Gilfordovog modela strukture intelekta. Divergentna produkcija se i određuje kao sposobnost pojedinca da pronađe i produkuje mnoga rješenja problema, da pronađe više puteva i načina rješenja. Ovo je sasvim nešto drugo u odnosu na konvergentno mišljenje i konvergentnu produkciju koja se najčešće i ispituje klasičnim testovima inteligencije – gdje se traži samo jedan tačan odgovor. Zato samo divergentna produkcija može da bude osnova kreativnosti i ona je sinonim za kreativnost. Sadržinu divergentne produkcije ili kreativnosti, prema Gilfordu, čine: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. Fluentnost se odnosi na bogatstvo ideja kako da se dođe do rješenja nekog problema. Fleksibilnost je sposobnost da mijenjamo našu početnu usmjerenošć u mišljenju i zauzimamo druga različita stajališta i krećemo drugim putevima koji su efikasniji, a da se to od nas ne zahtijeva ili nam sugerise i pomaže. Originalnost je sposobnost da se daju potpuno novi odgovori koji se rijetko navode u datoј populaciji ili uzorku ispitanika. Elaboracija se odnosi na sposobnost razrade plana rješavanja problema, analize detalja i sastavnih dijelova cjeline. Kraće rečeno – kreativne osobe vide stvari i događaje na nov i neobičan način, daju nestandardne odgovore i nova rješenja problema. To je težnja da se stvori nešto novo, i ma koliko to bilo skromno, bolje je od imitacije ili proste reprodukcije.

Predloženi modeli podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u ovom našem radu zahtijeva od nastavnika znatno više nego klasično predavanje. Na predavanjima nastavnik uvijek ima priliku da iznosi samo one informacije u koje je siguran i koje su provjerene, a grupna diskusija ga izlaže mnogim teškim i neočekivanim, nekad sasvim novim pitanjima. Otuda ovakav način rada zahtijeva veću širinu i dubinu znanja nastavnika. Pored toga rad na ovakvim časovima zahtijeva znatno veće intelektualno angažovanje; nastavnik mora da pamti ili da pribilježi replike pojedinih diskutanata, da dozvoli širinu diskusije, ali ne i nepotrebna lutanja, što se, takođe, često događa; da "drži konce" glavnih ideja i da se trudi da i sebi i studentima omogući poliprofilno sagledavanje problema o kome se diskutuje i na kraju dođe do harmoničnih zaključaka u grupi. Ovo je posebna vrsta stvaralačkog rada, koja donosi zadovoljstvo i studentima i nastavniku - što se rijetko javlja u klasičnim predavanjima.

Uspjeh ovakvog načina rada zavisi i od nastavnika i njegovih naučnih znanja, tj. koliko i da li redovno prati savremena istraživanja u svojoj oblasti u svijetu. Da bi to mogao, on treba da poznaje bar jedan svjetski jezik i da ima mogućnost da se služi kompjuterom i Internetom.

Na kursevima gdje se primjenjuju i izvode seminarski oblici diskusije pojedini studenti već mogu dobiti zadatke (riječ je o studentima četvrte godine ili postdiplomcima) da čitaju literaturu koju nastavnik još nije stigao da procita, i to često i na stranom jeziku. U takvom načinu rada, ne samo studenti već i nastavnik poboljšava svoja znanja. Grupa se na taj način pretvara u "malu naučnu jedinicu".

Uspješno izvođenje nastave na ovaj način zahtijeva vježbanje i nastavnika i studenata. Otud se u samom početku ovakvog rada mogu očekivati propusti, greške, pa i slabiji rezultati nego u klasičnom načinu rada. Ali ovi novi načini i oblici rada mogu se usvojiti i prihvati i od nastavnika i od studenata samo ako se uporno primjenjuju, bez obzira na početne neuspjehe - dok se ne formiraju navike da se tako i spontano radi i nalazi zadovoljstvo u učeštu u takvim aktivnostima, što je od koristi i za pojedinca i za grupu. I drugi slični programi kao ovaj pokazali su da ako se ovako radi jedan duži period, kod studenata

se formiraju takve navike intelektualnog rada koje govore o tome da su im i metakognicija, sposobnost kritičkog čitanja i efikasne strategije učenja razvijeniji nego prije primjene toga programa.

Za izradu ovakvih programa potrebno je i dobro poznavanje Blumove taksonomije vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka u oblasti kognitivnog područja. U svakom ovakovom zadatku učenja dolaze do izražaja i viši i niži kognitivni procesi. Takve su i same kategorije pitanja u Blumovo taksonomiji. Niže kategorije znanja u kojima učestvuju niži kognitivni procesi jesu: pamćenje, shvatanje i primjena. Više kategorije znanja prema istoj taksonomiji u kojima učestvuju viši kognitivni procesi (kritičko mišljenje, divergentna produkcija, evaluacija i kreativnost) jesu: analiza, sinteza i evaluacija. Važno je da sve kategorije znanja i pitanja budu zastupljene i sve su kategorije znanja i kognitivnih procesa hijerarhijski poredane, zavise jedna od druge i podjednako su važne. Problem je samo u tome što u današnjoj školskoj praksi dominiraju pitanja iz nižih kategorija znanja (pamćenje činjenica i znanje pojedinačnih informacija) čime se koriste samo niži kognitivni procesi. Na taj način se ne stiču kvalitetna znanja po modelu viših kategorija znanja iz taksonomije, pa se ne koriste niti razvijaju viši kognitivni procesi niti efikasne strategije i sposobnosti za učenje. Ako se stalno postavljaju pitanja samo iz nižih kategorija znanja kao što je pamćenje ili memorisanje (Koliko je 2x2; Koji je glavni grad Francuske? Kada je Kolumbo otkrio Ameriku? itd.), onda time samo obezbjeđujemo prosto memorisanje činjenica, i tu nema mogućnosti za razvijanje diskusije, kreativnosti i imaginacije. Pitanja iz tih nižih kategorija su pitanja zatvorenog tipa i ona zatvaraju, a ne otvaraju diskusiju. Tu i nema potrebe za diskusijom ili interakcijom. Kakva je potreba za diskusijom ili interakcijom ako se postavi pitanje: Koji je glavni lik u nekom djelu ili kad se dogodilo to i to? Tu se nešto zna ili ne zna i odgovor se obično sastoji od jedne ili dvije riječi. Nema interakcije niti potrebe za diskusijom. Učenik nema mogućnosti da šire obrazloži odgovor, jer takvo jednostavno pitanje to i ne zahtijeva, pa se tako nema mogućnost ni za razvijanje verbalnih sposobnosti i fluentnog izražavanja. To mogu obezbijediti samo pitanja otvorenog tipa koja se odnose na više kategorije znanja iz Blumove taksonomije (analiza, sinteza, evaluacija), a u Gilfordovom modelu strukture intelekta to su pitanja koja se odnose na divergentnu produkciju ili pitanja divergentnog mišljenja itd. Dakle, pitanja nižih nivoa znanja zatvaraju diskusiju i ne podstiču razvoj viših kognitivnih procesa (analyze, synthesize, evaluate, kritičkog i kreativnog mišljenja i rješavanja problema, suđenja, vrednovanja itd.). Pitanje na koje se može dati odgovor samo jednom ili samo sa dvjema riječima ne podsitiču istraživački duh i radoznalost i ne podstiče razvoj metakognicije i efikasnih sposobnosti i strategija učenja.

Mi smo u ovom radu predložili jedan interaktivni model učenja i razvijanja sposobnosti kritičkog mišljenja na bazi kritičkog čitanja i kritičke analize objavljenih članka (izvještaja i studija) o rezultatima empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji. Model je moguće jednako efikasno primijeniti i u kompjuterskoj labaratoriji gdje studenti koriste kompjutere i na internetu bazirano interaktivno sticanje znanja. Model pomaže studentima da kritički sagledaju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja ne smo u školskoj već i u psihologiji darovitosti i kreativnosti, pa i u psihologiji uopšte.

Poakazalo se da prema ovom modelu studenti ne samo da imaju mogućnost da testiraju svoje činjenično znanje već i da u grupi diskutuju pitanja kritičkog mišljenja, tj. kritički evaluiraju rezultate nekog psihološkog istraživanja. Studenti su imali pozitivne stavove prema modelu u smislu da im model pomaže da unaprijede svoje znanje kao i da uspješnije i kritičnije procjenjuju rezultate empirijskih i eksperimentalnih istraživanja u školskoj psihologiji, psihologiji darovitosti i kreativnosti, pa i u psihologiji uopšte.

Suštinski cilj svake nastave, pa i nastave programa školske psihologije je naučiti i osposobiti studente da kritički čitaju i kritički razmišljaju o objavljenim člancima i istraživanjima u oblasti psihologije. O tome su govorili mnogi i naši i strani autori (B. Stevanović, 1968 i 1970; Radonjić, 1966 i 1978; Kvačev, 1968, 1978 i 1980; Stojaković 1985 i 2006; itd). Studenti, ne samo na postdiplomskim već i na dodiplomskim studijama treba da imaju razvijene sposobnosti kritičkog čitanja i kritičkog vrednovanja empirijskih i eksperimentalnih istraživanja. To je i zbog toga što je stil i stručni nivo pisanja o rezultatima nekog empirijskog ili eksperimentalnog istraživanja daleko teži nego u udžbenicima koji su u svakodnevnoj upotrebi. Zbog toga su mnogi studenti zaplašeni i pretrpani izvještajima empirijskih i

eksperimentalnih istraživanja koje čitaju površno i bez razumijevanja. To se dešava i zbog toga što mnogi od njih veoma često čitaju samo argumente iznesene u uvod rada i završnoj diskusiji (zaključke), a ne bave se analizom i kritičkom procjenom hipoteza, metoda, ciljeva, zadataka i rezultata istraživanja. Zato kad dođe vrijeme da sami obavljaju svoja istraživanja i rade samostalno izvještaje i svoje seminarske i diplomske radnje, oni se često osjećaju i nesigurno i zbumjeno. Svrha ovog članka i ovog modela i jeste da im pomogne da prevaziđu te teškoće.

Na kraju ove diskusije potrebno je kazati i to da postoje mnogobrojne definicije kritičkog mišljenja kao jedne od najbitnijih intelektualnih sposobnosti. Mi se nismo opredjeljivali za neku od njih u smislu koja bi to definicija kritičkog mišljenja bila najkompletnija. To nam nije bila ni namjera, a bilo bi i dosta teško, jer svaka od njih ističe neku komponentu te sposobnosti koja je manje naglašena u drugim definicijama i obrnuto. Nama je bilo važnije da izdvojimo one komponente ili karakteristike kritičkog mišljenja koje obuhvataju njegovu i sadržinsku i suštinsku vrijednost kod većine tih definicija i da na osnovu njih pokušamo razviti program podsticanja i razvijanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu od osnovnoškolske do univerzitetske nastave. Zato ćemo ovdje još jednom izdvojiti te bitne karakteristike kritičkog mišljenja i sugestije kako ga je moguće podsticati i razvijati u nastavnom i naučnom radu. Karakteristike koje se najčešće spominju i dovode u vezu sa razvijenim sposobnostima kritičkog mišljenja su sljedeće: a) kritičko mišljenje se odlikuje fleksibilnoću i može da toleriše nejasnoće i neizvjesnoti, b) kritičko mišljenje nam omogućuje da uočimo suštinu pojava i da odvojimo bitno od nebitnog ili manje bitnog, c) kritičko mišljenje, takođe, uvijek sadrži i jednu dozu opreznosti u donošenju (prebrzih) zaključaka, d) kritičko mišljenje uzima u obzir i razmatra i one činjenice koje mogu biti u suprotnosti sa našim početnim zaključcima i hipotrezama, kako se ne bi izgubili iz vida ili prebrzo odbacile neke važne činjenice za koje smo mislili u početku da su nebitne ili manje važne, e) kritičko mišljenje nas uvijek upozorava i omogućuje nam da analiziramo i uzimamo u obzir sve raspoložive činjenice i detaljnije ih analiziramo prije izvođenja generalizacija i konačnih zaključaka. Ono nam pomaže da suviše ne pojednostavljujemo stvari i događaje i da ne budemo površni i prebrzi u donošenju zaključaka.

LITERATURA:

- Abra, J. (2007): *The Motives for Creative Work*, New Jersey, Hampton Press.
- Anhajm, R. (2005): *Vizuelno mišljenje*, Beograd, Univerzitet umetnosti,
- Andrić, I. (1984): *Eseji i kritike*, Sarajevo, Svjetlost,
- Andrić, I. (1976): Stvaralačka iskra, u Ivo Andrić, Eseji i kritike, Svjetlost,
Sarajevo, str. 326-32).
- Anderson, J. (1988): *Cognitive styles and multicultural populations*, Journal of
Teachers.
- Albert, R. (1975): *Toward a behavioral definition of genius*, American Psychology, 30.
- Allport, G. (1968): *The person in psychology*, Boston: Bacon.
- Allport, G. (1955): *Becoming: basic considerations for a psychology of personality*,
New Haven.
- Allport, G. (1937): *Personality: a psychological interpretation*, New York, Holt
Rinehart.
- Anderson, K. (1960): *Research on the academically talented students*, Washington,
Acad-Press.
- Andelković, V. (2010): *Odbrambeni stil scenskih izvodača*, Filozofski fakultet, Niš.
- Arieti, S. (1976): *Creativity: The magic synthesis*, New York, Basic Books.
- Asch, S. (1952): *Social Psychology*, Printice-Hall, New York.
- Atkinson, J., Feather, N. (1966): *A theory of achievement motivation*, New York:

Wiley.

- Atkinson, R., Shiffrin, R. (1968): *Human memory: A proposed system and its control processes*.
- Atwood, B. (1974): *Building independent learning skills*, Palo Alto, Ca. Learning.
- Ausubel, D. (1978): *Educational psychology: a cognitive view*, New York.
- Bandur, V. (1991): *Sposobnosti učenja matematike*, Sarajevo, Svjetlost.
- Bandur, V. Potkonjak, N. /2002): *Istraživaa u školi*, Učiteljski fakultet, Užice.
- Baumrind, D. (1973): *The Development of instrumental competence through socialization*. In A. D. (Ed). *Minesota simposia on child psychology*. Vol. 7. Minneapolis.
- Biler, Š. (1962): *Problemi djetinjstva i učitelj*, Grafički zavod, Titograd.
- Bogen, J. E. (1975): *Some educational aspects of hemispheric specialization*. UCLA.
- Berger, J. (1984): *Psihodijagnostika*, Beograd, Zabod za udžbenike.
- Berlyne, D. (1960): *Conflict, arousal, and curiosity*, New York, McGraw Hill.
- Bloom, B. (1956): *Taxonomy of educational objectives*, Handbook I: *Cognitive domain*.
- Bloom, B. (1976): *Human characteristics and school learning*, NY, McGrow Hill.
- Bowlby, J. (1951): *Maternal Care and Mental Health*, Worald Health Organization, Geneva.
- Bruner, J. (1961): *The act of discovery*, Harvard Educational Review, No. 31.
- Bruner, J. (1962): *On knowing: essays for the left hand*, Cambridge, Mass, Harvard.
- Bruner, J. (1966): *The Process of Education*, Harvard, University Press.
- Bruner, J. (1967): *Toward of theory of instruction*, Harvard, University Press.
- Bruner, J. (1972): *Tok kognitivnog razvoja*, Beograd, Psihologija br. 2.
- Bruno, A. (1983): *How to develop a personalised learning style*, Early Years 14 (1).
- Buha, A. (1999): *Ka temelnjim vrijednostima: studija o Dekartu, Kantu i Hegelu*, Beograd, Plato.
- Buha, A. (2007): *Filozofski aspekti globalizacije*, Banja Luaka, Filozofski fakultet.
- Burt, C. (1949): *The structure of the mind*, The British Journal of Psychology 19.
- Burt, C. (1970): *The genetics of intelligence*, In Dokrell, W., (Ed.) *On intelligence*.
- Butler, K. (1984): *Learning and teaching style*, Maynard, M.A.; Gabriel Systems.
- Canfield, A. (1976): *Learning styles inventory*, Ann Arbor, MI. Humanics, Media.
- Cattell, R. (1966): *The scientific analysis of personality*, Chicago Press.
- Cattell, R. (1971): *Abilities, their structure, growth and action*, Boston, Ma. Houghton.
- Chance, P. (1986): *Thinking in the classroom*, New York, Teachers College Press.
- Clarke, B. (1992): *Growing up gifted*, Toronto, Maxwel MacMillan, Canada.
- Clarke, A., Clarke, B. (1976): *Early experience: Myth and evidence*, New York.
- Cox, R. (1977): *Background characteristics od 456 gifted students*, Gifted Child Quarterly, No 1.
- Cvajg, S. (1970): *Neimari sveta*, Sarajevo, Veselin Masleša.
- Cvajg, S.,(1951): *Jučerašnji svet*, Matica Srpska, Novi Sad.
- Čudina-Obradović, M. (1990): *Nadarenost*, Zagreb, Školska knjiga.
- Ćehić, E. (1992): *Indikatori zrelosti djece za polazak u školu*, Sarajevo, Psihoteka.
- Ćeranić, S. (2005): *Normalni razvoj ličnosti i patološka upitanja*, Zavod za udžbenike.
- Ćeranić, S. (2011): *Klinička procjena ličnosti i sposobnosti*, Zavod za udžbenike, I. Sarajevo.
- Ćeranić, S. (2012): *Životni i stvaralački putevi psihanalitičara*, Comesgrafika, Banja Luka.
- Dabrowsky, K. (1964): *Positive Dsintegration*, London, Little Brown.
- Danilović, M. (1970): *Perspektive savremene nastave*, Beograd, INA - ŠCV.
- Davis, G. (1986): *Creativity is forever*, Dubuque, Kendall.
- Davis, G., Rimm, S. (1994): *Education of the gifted and talented*, Nedham, Allyn and Bacon.
- De Bono, E. (1976): *Teaching thinking*, London, Temple Smith.
- De Ceco, J. (1968): *The psychology of learning and instruction*, Englewood Cliffs.
- Deci, E. (1975): *Intrinsic motivation*, Plenum, New York.
- Drinić, M. (2010): *Nauka i metafizika*, Vidici, Banja Luka.
- Dizdarević, I. (1980): *Stvaralaštvo i društveno ponašanje mladih*, Sarajevo, Svjetlost.

- Elkind, D. (1976): *Dva pristupa inteligenciji*, Predškolsko dete, Beograd.
- Đorđević, D. (1980): *Pedagoška psihologija*, Beograd.
- Đorđević, B. (1998): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*, Beograd.
- Đorđević, B. (1979): *Individualizacija vaspitanja darovitih*, Beograd, Prosveta.
- Đorđević, B. (1977): *Dodatni rad učenika osnovne škole*, Beograd, Prosveta.
- Đorđević, J. (1981): *Savremena nastava*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Đorđević, J. (1990): *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Beograd.
- Đukić, O. (2011): *Kosovo i Metohija – srpski zid plača*, Filozofski fakultet, Banja Luka.
- Elkind, D. (1987): *Superkids and superproblems*, Psychology today, May.
- Erikson, E. (1980): *Identity and the life cycle*, New York, Norton.
- Eysenck, H. (1985): *Personality and individual differences*, New York, Plenum.
- Feldhusen, (1985): *Toward excellence in gifted education*, Denver, Love Publishing Co.
- Fink, E. (1985): *Osnovni fenomeni ljudskog postojanja*, Beograd, Nolit.
- Finci, P. (1987): *Ishodiste pitanja*, Banjaluka, Glas
- Flanders, N. (1970): *Analysing Teaching Behavior*, Reading Mass., Addison-Wesley Co.
- Flavell, J. (1977): *Cognitive development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Flavell, J. (1992): *Perspective on perspective thinking*. In: H. Beilin (Ed.).
- Frankl, V. (2002): *Necuјni vapaj za smisalom – psihijatrija i humanizam*, Beograd.
- Frojd, S. (1971): Uvod u psihoanalizu, BIGZ, Beograd
- From, E. (1977): *Čovjek za sebe*, Zagreb, Naprijed.
- Furlan, I. (1967): *Učenje kao komunikacija*, Zagreb, Školska knjiga.
- Furlan, I. (1981): *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb, Školska knjiga.
- Furlan, I. (1984): *Primjenjena psihologija učenja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Fulgosi, A. (1971): *Psihologija ličnosti*, Zagreb, Školska knjiga.
- Fruin, J. (1970): *Response styles and creativity*, Michigan, University Press.
- Gagné, R. (1965): *Conditions of learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R. (1967): *Learning and individual differences*, Columbus, Ohio, C. E. Merrill.
- Gagné, F. (1985): *Giftedness and talent*, Gifted Child Quarterly, 29, 103–112.
- Gallagher, J. (1976): *Teaching the gifted child*, Boston, MA Allyn and Bacon.
- Galbraith, J. (1984): *The gifted kids survival guide for ages 11–18*, Minneapolis Free.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*, New York.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligence: The theory and practice*, New York.
- Goleman, D. (1998): *Emotional intelligence*, New York, Basic Books.
- Gojkov, G. (1995): *Kognitivni stil u didaktici*, Vršac, VŠV.
- Gojkov, G. (2009): *Didaktika i metakognicija*, Vršac, VŠV
- Gojkov, G., A. Stojanović (2016): *Didaktičke strategije i divergentna produkcija*, Srpska akademija obrazovanja.
- Goleman, D. (1977): *Emocionalna inteligencija*, Geopolitika, Beograd,
- Gordon, T. (1998): *Kako biti uspješan nastavnik*, Beograd, Kreativni centar.
- Gorki, M. , (1949): *Pripovetke*, Marica srpska, Novi Sad.
- Grđan, T. (1997): *Edukacijska psihologija*, Zagreb, Naklada Slap.
- Guilford, J. P. (1972): *Intellect and the gifted*, The Gifted Child Quarterly 16.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*, New York, McGraw Hill.
- Guilford, J. P. (1959): *Three faces of intellect*, The American Psychology, Vol. 1.
- Guilford, J., Hoepfer, R. (1971): *The analysis of intelligence*, New York, McGraw.
- Havelka, N. i dr. (1993): *Efekti osnovnog školovanja*, Beograd, Institut za psihologiju.
- Hebb, D. (1966): *A textbook of psychology*, Philadelphia.
- Herlok, E. (1976): *Razvoj deteta*, Zavod za udžbenike SRS, Beograd.
- Holt, J. (1974): *Kako dete uči*, Predškolsko dete, br. 4. Beograd.
- Howe, M. (1990): *Does intelligence exist*, The Psychologist, 3.
- Ivić, I. i sar. (1976): *Razvoj i merenje inteligencije*, Beograd.

- Ivić, I. (1983): *Vaspitanje na ranom uzrastu*, Beograd.
- Ivić, I. i sar. (1997): *Aktivno učenje*, Beograd, Institut za psihologiju.
- Jaspers, K. (1973): *Filozofija egzistencije*, Beograd, Prosveta
- Jacobi, J. (1965): *The way of individualism*, New York, New American Library.
- Jovanović-Ilić, M. (1977): *Razvoj sposobnosti učenja*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Jensen, A. (1988): *Teaching with the brain in mind*, Alexandria, VA.
- Jensen, A. (1972): *Genetics and intelligence*, London, An Aspen Publication.
- Jung, C. G. (1971): *Psychological Types*, Princeton, University Press.
- Jung, C. G. (1963): *Psihološki tipovi*, Kosmos, Beograd.
- Kail, R. (1984): *The development of memory children*, San Francisco, Freeman.
- Katel, R. (1978): *Naučna analiza ličnosti*, Beograd, BIGZ.
- Kamenov, E. (1998): *Kako podržati darovite*, Zbornik 4, Viša škola za vaspitače, Vršac.
- Kamenov, E. (1982): *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*, Beograd.
- Kanevsky, L. (2011): *Deferential Differentiation: What types of differentiation do students want?* Gifted Child Quarterly, 55 (4) 279–299.
- Kanevsky, L. (2011): *A survey educational acceleration practices in Canada*. Canadian Journal of Education, 34 (3), 153–180.
- Kanevsky, S. L. (1982): *Learning Potentials of Gifted Students* Roper Review 17(3).
- Kanevsky, S. L. (1996): *Applying the principles in an elementary school classroom*: In J. Maker and A. Nelson: *Curriculum development teaching strategies for gifted learners*, Austin, Tx, Pro. .
- Kanevsky, L., Sheppard, S.(1999): *Nurturing Gifted Students' Metacognitive Awareness: Effects of Training in Homogenous and Heterogeneous Classes*, Roeper Review, A Journal on Gifted Education, Volume 21, No. 4, May/ June.
- Kecman, L., (2005): *Dramsko oblikovanje u pripovetkama Petra Kočića*, Akademija umjetnosti, Banja Luka.
- Kelly, G. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton.
- Keef, J. (1987): *Learning style: theory and practice*, Reston, VA NASSP.
- Kerović, R. (2002): *Čovjek u središtu*. Filozofski fakultet, Banja Luka.
- Kerović, R. (2011): *Tajna ljudskog bitka*, Vidici, Banja Luka.
- Kočić, P., (1980): *Izabrana djela*, Zadužbina "Petar Kočić", Banja Luka
- Kohlberg, L. (1966): *Moral education in the schools: a developmental view*.
- Kohlberg, L. (1981): *The philosophy of moral development*, San Francisco, Ca., Harper.
- Lorenzz, L. (1967): *On aggression*, New York, Bantam.
- Koljević, S., (1978), *Kočićevi jurodivi čudaci*, Putevi reči, Sarajevo, Svjetlost,. str. 87-88)
- Kreč, D., Krečfeld, P. (1969): *Elementi psihologije*, Beograd, Naučna knjiga.
- Krstić, D. (1980): *Učenje i razvoj*, Beograd, Naučna knjiga.
- Krstić, D. (1988): *Psihološki rečnik*, Beograd, Vuk Karadžić.
- Kruševac, T. , Petar Kočić – studija, Prosveta, Beograd, 1951, str. 57
- Kvaščev, R. (1976): *Psihologija stvaralaštva*, Beograd, BIGZ.
- Kvaščev, R. (1978): *Modeliranje procesa učenja*, Beograd, Prosveta.
- Kvaščev, R. (1980): *Sposobnosti za učenje i ličnost*, Naučna knjiga, Beograd.
- Kvaščev, R. (1981): *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*, Beograd, Nolit.
- Kvaščev, R. (1971): *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*, Beograd.
- Kvaščev, R. (1968) *Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika*, Beograd.
- Mc Clelland, C. (1985): *Human motivation*, Gleniriew.
- Mc Clelland, C. (1961): *The achieving Society*, New York, Free Press.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic Theory of Personality*, New York, Mc Grow-Hill.
- Maker, J. (1982): *Teaching models in education of the gifted*, London, An Aspen Publication.
- Mandić, P. (1990): *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*, Pedagogija br. 3, Beograd.
- Mandić, P. (1995): *Čovjek – svjedočenje o veličini i padu*, Beograd, Naučna knjiga.

- Mandić, P. (1995): *Individualna kompleksnost i obrazovanje*, Beograd, Naučna knjiga.
- Maslow, A. (1976): *Motivacija i ličnost*, Beograd, Nolit.
- Mayers, D. (1995): *Psychology*, Michigan, Worth Publishers, Holland Michigan.
- Messick, S. (1976): *Individuality in learning*, San Francisco, Jossey – Bass Publishers.
- Maksić, S. (1998): *Društvena podrška darovitosti*, Zbornik 4, Vršac.
- Oljača, M. (1996): *Self koncept i razvoj*, Novi Sad, Filozofski fakultet
- Oljača, M. (2013): *Anragoška didaktika*, Novi Sad, Filozofski fakultet
- Osgud, C. (1963): *Metod i teorija u eksperimentalnoj psihologiji*, Beograd.
- Palekčić, M. (1986): *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, Svjetlost, Sarajevo.
- Parness, S. (1967): *Creative behavior guidebook*, New York, Schribner.
- Parness, S. (1967): *Creative behavior workbook*, New York, Schribner.
- Parness, S. (1977): *Guiding creative*, Gifted Child Quarterly 21.
- Pavletić, V. (1966): *Kao su stvarali književnici*, Zagreb, Školska knjiga
- P.P. Njegoš: (1975): *Gorski vijenac*, Obod, Cetinje
- P.P. Njegoš: (1990): *Luča mikrokozma*, Svjetlost, Sarajevo
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978): *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Platon, (1974): *Menon – Dijalozi*, Beograd, Kultura.
- Popov, K. (1974): *Logika naucnog otkrića*, Beograd, Nolit.
- Pui-Wan Cheng (1993): *Metacognition and Giftedness*, Gifted Child Quarterly, No. 3.
- Radonjić, S. (1994): *Uvod u psihologiju*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Radonjić, S. (1973): *Psihologija učenja*, Društvo psihologa SRS, Beograd.
- Radonjić, S. (1960): *Transfer učenja*, Savremena škola, Beograd.
- Randelović, D: (2009). *Efikasnost i psihološke osnove nastave putem rješavanja problema uviđanjem*, Odbranljena magistarska radanja na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci.
- Randelović, D. (2012); *Stilovi učenja i modeliranje procesa učenja*, Odbranljena Doktorska disertacija na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci.
- Raven, J. C. (1958): *Coloured Progressive Matrices*, London, Lewis.
- Renzuli, J. (1978): *What makes giftedness*, Delta Kappan, 60, 180–184.
- Renzulli, J., Smith, M. (1978): *Learning styles inventory*, Mansfield Center, Conn.
- Robinson, N., Frensis (1990): *Efective study* (4th. Ed), New York.
- Rokeach, M. (1960): *The open and closed mind*, New mind, New York, University Press.
- Rot, N. (1972): *Socijalna psihologija*, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Spearman, C. (1927): *The abilities of man*, London, Longman.
- Shore, B. (1986): *Cognition and Giftedness*, Gifted Child Quarterly No. 27.
- Stanković, T. (2007): *Vaspitanje emocionalnosti u školi*, Istočno Sarajevo.
- Stanojević, V., (1972): *Tragedija genija*, Medicinska knjiga, Beograd
- Sternberg, Stanojević, V.,(R. (1997): *Thinking Styles*, New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1985): *Beyond IQ* New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986): *Intelligence applied*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- Stojaković, P. (2000): *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*, Filozofski fakultet, Banjaluka.
- Stojaković, P. (2000): *Darovitost i kreativnost*, I. Sarajevo, Zavod za udžbenike.
- Stojaković, P. (2006): *Višestruke sposobnosti za učenje*, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Striković, J., (1981): *Putevima Njegoševe psihoanaize*, Obod, Cetinje.
- Šefer, J. (1997): *Kreativnost u malim grupama i saradnja učenika i nastavnika*, IPI, Beograd.
- Šefer, J. (2015): *Kreativnost u tematskoj nastavi*, Institut za pedagoška Istraživanja, Beograd.
- Šmulja, S. 2009 *Kolektivno pamćenje u djelu Petra Kočića*, Zbornik: Petar Kočić

- danasa, Naučni skupovi – knjiga XV, Banja Luka, ANURS.
- Taylor, C. (1976): *Psychological sources of creativity*, Journal of creative behavior.
- Taylor, C. (Ed.) (1972): *Climate for creativity*, New York, McGraw Hill.
- Terman, L. (1959): *Genetic studies of genius*, Vol. I–V, Stanford University Press.
- Tesla, N., (1956): *Moji izumi*, Naučna knjiga, Beograd
- Thorndike, L. (1963): *The measurement of creativity*, Teachers College Record.
- Thurstone, L. (1957): *Primary mental abilities*, Chicago, The University of Chicago.
- Torrance, P. (1963): *Education and the creative potential*, Minneapolis, University of Minnesota.
- Torrance, P. (1963): *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs. N.J., Prentice Hall.
- Torrance, P. (1965): *Gifted children in the classroom*, Nenj York, McMillan.
- Torrance, P. (1962): *Nature of creative talents*, Theory into practice, No 5.
- Torrance, P. (1963): *Toward more human education*, Gifted Child Quarterly, No 7.
- Torrance, P. (1976): *Future careers for gifted and talented students*, Gifted Child Quarterly, 20.
- Torrance, P. (1977): *Your Style of learning and thinking*, Gifted Child Quarterly, 4.
- Torrance, P. (1968): *Creativity and its implications for the gifted*, Gifted Child, N. 12.
- Vander Zanden, J. W. (1993): *Human Development*, McGraw-Hill, Inc.
- Vernon, P. (1964): *Intelligence and attainment tests*, London, Little Brown.
- Vernon, P. (1969): *Intelligence and cultural environment*, London, Little Brown.
- Vernon, P. (1950): *The structure of human abilities*, London, An Aspen Publication.
- Vilotijević, M. (2000): *Didaktika 2*, Naučna knjiga, Beograd.
- Vilotijević, M. (1992): *Vrednovane pedagoškog rada u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Vilotijević, M. (1996): *Sistematsko – teoriske osnove nastavnog procesa*, Beograd
- Vilotijević, M. (2000): *Didaktika II*, Naučna knjigda, Beograd
- Vilotijević, M. (1992): *Vrednovane pedagoškog rada u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind and society*, Cambridge, Harvard Press.
- Vulin, M. (1990): *Petar Kočić: život i delo*, Svetlost, Sarajevo
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.
- Wechsler, D. (1944): *The measurement of intelligence*, Baltimore, Md., Williams.
- Wechsler, D. (1974): *Wechsler intelligence scale for children revised*, New York.
- Wechsler, D. (1981): *Wechsler Adult Intelligence Scale – revised*, San Antonio.
- Weiner, N. (1953): *Ex-prodigy*, Cambridge, Harvard Press.
- Wertheimer, M. (1959): *Productive thinking*, Gilmore, New York.
- Witkin, A. (1971): *A manual for the embedded figure*, Paolo Alto, Ca, Psychology Press.
- Whitmore, J. (1980): *Giftedness, conflict and underachievement*, Boston.
- Wiederhold, C. (1994): *Q-matrixs*, San Juan Capistrano, Ca. , Kagan Cooperative.
- Wiener, N. (1953): *Ex-prodigy*, Cambridge, Harvard Press.
- Wity, P. (1961): *The gifted child*, Boston, Mass, Heath.
- Woolfolk, A. (1995): *Educational psychology*, Englewood Cliffs, N. Y., Prentice Hall.
- Zarevski, P. (2002): *Psihologija pamćenja i učenja*, Zagreb, Naklada Slap.
- Zazo, R. (1980): *Poreklo čovekove osećajnosti*, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Zimbardo, P. (1985): *Psychology and Life*, Brighton, England.

BILJEŠKA O AUTORU

Dr PETAR STOJAKOVIĆ je rođen 1945. godine. Diplomirao je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu, a postdiplomske studije završio na Filozofskog fakulteta u Beogradu. Doktorsku disertaciju odbranio je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Skoro cio svoj radni vijek je proveo radeći na univerzitetu baveći se naučnim i nastavnim radom u oblasti psihologije. Do sada je objavio mnoge naučne i stručne radove (30 knjiga i preko 150 naučnih i stručnih radova u domaćim i stranim publikacijama) iz oblasti psihologije stvaralaštva, opšte i školske psihologije itd. Kao naučni radnik i predavač radio je više godina i na inostranim fakultetima, gdje je kao profesor po pozivu izvodio nastavu iz oblasti psihologije darovitosti i kreativnosti, pedagoške i školske psihologije itd. Inostrani je član Srpske akademije obrazovanja u Beogradu. Kao što je radio i sticao iskustvo na svim nivoima našeg vaspitno-obrazovnog sistema, tako je napisao i udžbenike iz psihologije za sve te nivoe (od predškolskog do univerzitetskog) obrazovanja, u Republici Srpskoj koji su do sada objavljeni u desetinama izdanja i koje čitaju i koriste na desetine hiljada učenika i studenata, vaspitača, nastavnika, profesora i naučnih radnika itd.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.042:159.928.23(0.034.2)
159.954-053.2(0.034.2)
37.036-053.2(0.034.2)

СТОЈАКОВИЋ, Петар, 1945-

Psihologija darovitosti i kreativnosti [Elektronski izvor] / Petar D. Stojaković.
- Beograd : Srpska akademija obrazovanja, 2022 (Beograd : Srpska akademija
obrazovanja). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) ; 12 cm

Sistemski zahtevi : Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 200.
- Bilješka o autoru. - Bibliografija.

ISBN 978-86-89393-19-4

а) Даровитост б) Креативност в) Даровита деца -- Образовање

COBISS.SR-ID 75669769