

Samoprocjena kreativnosti studenata Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Mršić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Education / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:248167>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-30**



Repository / Repozitorij:

[FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education](#)



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Diplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

**SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Diplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

**SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI STUDENATA RANOG I PREDŠKOLSKOG
ODGOJA I OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Istraživanja u prirodi

Mentor: prof.dr.sc. Edita Borić

Sumentor: doc.dr.sc. Zvezdana Penava Brekalo

Student: Marija Mršić

Matični broj: 0267040506

Osijek, rujan, 2023.

SAŽETAK

Rad se bavi pojmom kreativnosti te načinima procjene i samoprocjene kreativnosti studenata Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kreativnost je sposobnost pojedinca da stvori nešto novo, originalno, društvu i njemu samome vrijedno. To je osobina koja je vrlo važna za snalaženje u sve složenijem vremenu u kojemu se nalazimo. Postoje različiti načini i metode mjerenja kreativnosti, a jedna od njih je i samoprocjena. Zvanje odgojitelja zahtijeva različita znanja, među kojima su poznavanje psihologije djeteta i djetetovog rasta i razvoja, pedagoška znanja, umijeće komunikacije te mnoge druge. Važno je da budući odgojitelji njeguju i usavršavaju svoje kompetencije koje stječu tijekom i nakon studija Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, da bi što bolje odgovorili na dječje potrebe tijekom odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Cilj je rada ukazati na važnost samoprocjene kreativnosti studenata ranog i predškolskog odgoja kao važnoj kompetenciji za razvoj kreativnosti kod djece. Pokazalo se da postoje brojne definicije kreativnosti te da je pojam kreativnosti vrlo složen, no većina autora se slaže u osnovnim pretpostavkama o biti kreativnosti. Pregledom istraživanja u kojima se samoprocjenom ispitivala razina kreativnosti kod učenika, studenata i odgojitelja ustanovilo se da je samoprocjena kreativnosti metoda mjerenja koja ima ekonomičnost u primjeni, zahvaća stabilnije ponašanja pojedinca tijekom duljeg vremenskog perioda s obzirom na specifični produkt koji je proizvod konkretnog zadatka postavljenog pred ispitanika.

Ključne riječi: definicija kreativnosti, kompetencija, kreativni pojedinac, odgojitelj, samoprocjena kreativnosti

SUMMARY

The paper deals with the concept of creativity and methods of assessment and self-assessment of the creativity of students of early and preschool education. Creativity is the ability of an individual to create something new, original, valuable to society and himself. This is a quality that is very important for navigating the increasingly complex time in which we find ourselves. There are different ways and methods of measuring creativity, and one of them is self-assessment. The profession of educator requires different knowledge, among which are knowledge of child psychology and child's growth and development, pedagogical knowledge, communication skills and many others. It is important that future educators nurture and improve their competences that they acquire during and after studies in early and preschool education, in order to best respond to children's needs during the educational process in kindergarten. The aim of the paper is to point out the importance of self-assessment of creativity of students of early and preschool education as an important competence for the development of creativity in children. It has been shown that there are numerous definitions of creativity and that the concept of creativity is very complex, but most authors agree on the basic assumptions about the essence of creativity. A review of research in which the level of creativity among pupils, students, and educators was examined through self-assessment found that self-assessment of creativity is a measurement method that is economical in application, it captured more stable behavior of an individual over a longer period of time with regard to a specific product that is the product of a specific task set before the examinee.

Keywords: definition of creativity, competence, creative individual, educator, self-assessment of creativity

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KREATIVNOST	2
2.1. Definicija kreativnosti.....	2
2.2. Pristupi kreativnosti	4
2.3. Proces kreativnosti.....	6
2.4. Područja istraživanja kreativnosti.....	7
2.5. Kreativnost u ranom djetinjstvu	13
2.6. Kreativnost u odgojno-obrazovnim ustanovama.....	18
3. SAMOPROCJENA U OKVIRU SAMOREFLEKSIJE STUDENATA I ODGOJITELJA.....	22
3.1. Definicije refleksije i samorefleksije u odgojno-obrazovnom procesu	22
3.2. Razvoj refleksivne prakse	23
3.3. Ciklus refleksije	24
3.4. Prednosti refleksivne prakse.....	24
3.5. Kompetencije odgojitelja važne za razvoj refleksivne prakse i samorefleksije	25
3.6. Važnost samoprocjene u okviru samorefleksije studenata.....	27
4. PROCJENA I SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI.....	29
4.1. Mjerenje kreativnosti	29
4.2. Primjeri dosadašnjih istraživanja kreativnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja.....	31
4.3. Mjerenje kreativnosti kod djece	33
4.4. Samoprocjena kreativnosti studenata.....	34
6. RASPRAVA	38
7. ZAKLJUČAK	40
8. LITERATURA	41
10. PRILOZI	45

1. UVOD

Suvremeni čovjek živi u društvu koje je podložno svakodnevnim promjenama. Živimo u svijetu u kojemu nam je mnogo toga dostupno, tehnologija sve više napreduje, a inovacije izviru svakoga dana. Sve to olakšava ljudski život, ali može postati i zamka zbog lake dostupnosti raznih dobara i informacija. Od pojave čovjeka do danas, bezbroj je inovacija, izuma, istraživanja i dostignuća koji nam olakšavaju i obogaćuju život. Svaka inovacija i dostignuće započeli su nekim problemom, a kreativnost je bila jedna nit koja je pomogla u rješavanju tih problema i pronalaženju mogućih rješenja. Svaki čovjek posjeduje neku razinu kreativnosti. Ona pospješuje čovjekov život i svakodnevicu ako se primjereno i pravodobno upotrebljava. Kreativnost je vrijednost koja nije urođena i stalna, nego ju je moguće razvijati, njegovati, poboljšati.

Kada govorimo o odgojiteljima, dobar odgojitelj je onaj koji posjeduje određene kompetencije koje mu služe da svakoga dana djeci kroz odgojno-obrazovni proces pruža prilike za stjecanje različitih iskustava i znanja (Šagud, 2006). Odgojiteljska profesija danas je njegovanija nego ranije u prošlosti, a tome svjedoči osnovno obrazovanje odgojitelja, koje je sada putem preddiplomskog i diplomskog studija u više gradova u Hrvatskoj. Studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju priliku kroz tri ili pet godine studija razvijati i stjecati razne kompetencije i vrijednosti za rad sa djecom u odgojno-obrazovnim ustanovama, a primarno u dječjem vrtiću. Jedna od tih vrijednosti je i kreativnost. Međutim, ona se ne razvija samo tijekom studija, nego je važno da odgojitelji tijekom cijelog svog djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu razvijaju svoju kreativnost, a to mogu činiti tako da teže postati reflektivni praktičari, da se redovito usavršavaju, pronalaze i njeguju svoje bolje i slabije strane, traže kritičkog prijatelja u svojoj okolini te se redovito osvrću na svoju praksu u dječjem vrtiću.

Cilj ovoga rada bio je pregled literature i istraživanja u kojima se govori o kreativnosti, kompetencijama odgojitelja te mjerenju i procjeni kreativnosti. Važno je da budući odgojitelji, studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, budu svjesni važnosti kreativnosti u zvanju odgojitelja. Studenti mogu procijeniti svoju kreativnost samoprocjenom kreativnosti, ali i drugim testovima kojima se mjeri i procjenjuje kreativnost.

2. KREATIVNOST

2.1. Definicija kreativnosti

Kreativnost je zaslužna za „procvat“ naše civilizacije. Ona se provlači kroz sve izume, inovacije te razvoje raznih grana ljudskog djelovanja. Na primjer, prije dvadesetak godina ljudima je bilo teško povjerovati da će danas moći toliko toga obavljati putem Interneta. Kreativnost kod stručnjaka i običnih ljudi izaziva različite asocijacije i tumačenja, stoga postoji velik broj definicija kreativnosti (Petrović-Sočo, 2000).

Kreativni uradak mora u nekoj kulturi biti ocijenjen vrijednim, korisnim, uporabljivim tj. nešto što je novo ili drugačije nije uvijek i kreativno. Torrance (1979), autor koji se vrlo intenzivno bavio izučavanjem pojma kreativnosti, definira da se kreativnost kod pojedinca pojavljuje kao njegova svjesnost i osjetljivost kada vidi neki problem, uoči prazninu, neslaganje, nedostatak nekih elemenata. Kreativno ponašanje se javlja: kada pojedinac raspoložive informacije sastavlja i stavlja u nove odnose; kod definiranja poteškoća; kod prepoznavanja elemenata koji nedostaju; kod traženja rješenja, postavljanja hipotezi i pretpostavki o nekom problemu; kod ispitivanja i preispitivanja tih problema te na kraju pri općavanju tih problema. Kreativnim se smatra kreativni proizvod, kreativni pojedinac ili skupina, kreativni proces, kreativna okolina. Ne postoji jedinstvena definicija kreativnosti, ali svaka definicija ima zajedničko to da se kreativnost definira kao nešto što je „novo i vrijedno“, odnosno nešto originalno, statistički rijetko, dragocjeno te nešto što može riješiti problem (Gariboldi, 2017). Kreativnost se definira i kao „kritički proces koji je uključen u stvaranje novih ideja, rješenje problema, ili samoaktualizaciju pojedinaca“ (Esquivel, 1995, str. 186).

Prema Čudina-Obradović (1991), postoje dva značenja koja se često pridaju kreativnosti:

- a) kreativnost kao stvaralaštvo- značenje koje se odnosi na stvaranje novih proizvoda i inovacija u raznim područjima ljudske djelatnosti koji su važni za društvo u cjelini,
- b) kreativnost kao osobina ili skup osobina- značenje koje se odnosi na kreativnost kao potencijal pojedinca, odnosno njegova sposobnost i osobina koja mu omogućuje da stvori kreativni proizvod/produkt.

Svaki čovjek posjeduje određenu razinu kreativnosti. Neki ljudi su manje, a neki više kreativni, ali ne postoje nekreativne osobe. Kreativnost se može javiti kao produkcija novih ideja, što

pojedince dovodi do stvaranja kreativnih produkata i razvijanja boljih planova koji vode ka rješenju nekog problema (Kunac, 2015). Kreativnost sa sobom nosi fleksibilnost, originalnost i osjetljivost prema idejama koje dopuštaju pojedincu da se udalji od uobičajenih sljedova mišljenja te ih zamijeni novim i produktivnijim, a pri tome je važno da kreativna aktivnost ili kreativni uradak ne budu samo originalni već i primjereni određenom problemu koji se stavlja pred pojedinca (Arar i Rački, 2003).

Često se stvaralaštvo i kreativnost uspoređuju, ipak potrebno ih je razlikovati. Previšić (1984) navodi kako je stvaralaštvo okrenuto prema procesu i produktu znanstvene i umjetničke vrste dok je kreativnost vezana za opisivanje pojedinih osobina ličnosti prema Maslowu ili za upotrebu u svakodnevnom govoru. Ozimec (1987) definira kreativnost kao stvaralaštvo koje omogućuje stvaranje novog, drugačijeg, otkrivanje nepoznatog, ali i rješavanje problema na individualan, svojstven način. Naglašava kako je to najviši oblik rada te ga naziva kreativni ili inventivni rad. Naime, za razliku od prethodno navedenog, pedagoško-didaktička i stručno-metodička literatura kreativnost i stvaralaštvo ne uspoređuju već ih rabe kao jednoznačnice. Prema tome stvaralaštvo ili kreativnost je spoznajna djelatnost koja se orjentira na misaonu aktivnost stvaranja novog umjesto onoga što već jest.

Majl (1968) iznosi definiciju kreativnosti kao povezivanje nepovezanih stvari, dok je definicija kreativne osobe, onaj koji stvara oblik iz pojava bez oblika. Furlan (1990) opisuje kreativnost kao originalnost, prilagodljivost i elastičnost u uporabi znanja, a ne ropsko imitiranje drugih dok Stevanović (1986) definira kreativnost kao intelektualnu inovativnost kojim se pronalaze nova i originalna rješenja problema.

Navodeći prethodne definicije pojedinih autora, vidljivo je da se pojam kreativnosti odnosi na stvaranje nečeg novog i originalnog, povezivanje prvobitno nepovezanog, izražavanje novih stavova i ideja, zauzimanje drugačijih stavova, uočavanje novih veza među određenim pojavama, ali i stvaranje novog iskustva. Kreativnost se smatra svojstvom ljudske prirode koje je prisutno kod svih ljudi od rođenja, a ne samo kod nekih rijetkih pojedinaca. Dakle, kreativnost je ljudima dana je kao mogućnost, a hoće će se i ispoljavati, odnosno razvijati i ostvarivati kroz kreativne uratke, ovisi o raznim čimbenicima (Ozimec, 1987). Prema navedenom, kreativnost je također genetski određena te je prisutna u čovjeku od samog rođenja pa do njegove smrti. Ono što je razlikuje od ostalih genetskih predispozicija je otpor prema tradicionalnom, uobičajenom i neoriginalnom jer sadrži niz sposobnosti koje vode prema njihovom otkrivanju, razvijanju i poticanju.

Prema Huzjak (2006), kreativnost tj. stvaralaštvo je kapacitet za stvaranje koji može, ali ne nužno, biti inherentna osobina darovitih pojedinaca. Sam pojam kreativnosti obilježen je dvojznamenama u shvaćanju i definiranju pojma, a kao osobine kreativnosti uzimaju se dva elementa:

1. kreativna osoba primjećuje, promatra, doživljava i spaja stvari i događaje na inovativan, svjež i nekonvencionalan način;
2. kreativna osoba stvara nove, neobične i originalne ideje i produkte.

Winner (2005) je podijelio kreativnost na kreativnost s „velikim K“ te kreativnost s „malim k“, tako da su *kreativna* (malo k) ona djeca koja izražavaju kreativnost kada samoinicijativno istražuju pravila i tehničke vještine u određenoj domeni, s minimalnom asistencijom odraslih, te osmišljavaju nekonvencionalne strategije za ovladavanje izazova. *Kreativnost* (veliko K) podrazumijeva istezanje, mijenjanje ili čak transformiranje područja, a to podrazumijeva veliku bazu znanja i iskustva te se smatra da djeca ne mogu biti *Kreativna*. *Kreativnost* podrazumijeva velike baze znanja i iskustava, a spominje se i tzv. „desetogodišnje pravilo“, tvrdnja da za izniman kreativni proboj u nekom području treba barem deset godina napornog rada i iskustva pojedinca. Nadalje, Winner (2005) ističe da one darovite osobe koje nisu *Kreativne*, u odrasloj dobi uglavnom postaju stručnjaci, a sama stručnost ne znači kreativnost. Stručnjaci mogu ostvarivati iznimne rezultate unutar područja u kojemu djeluju, ali samo kreativne osobe mogu mijenjati to područje i stvarati kreativne produkte. Kao primjer autor navod tzv. djecu genije. Ta djeca imaju ekstremno razvijenu darovitost u djetinjstvu, ali bez kreativnosti se njihova genijalnost ne može dalje razvijati. Potrebno je da nauče pretvoriti i iskoristiti svoju tehničku vještinu u nešto inovativno, originalno, interpretativno, sve to da bi ostvarili neko kreativno postignuće.

2.2. Pristupi kreativnosti

Kreativnost se najprije smatrala mističnom pojavom jer se smatralo da na pojedinca utječe božanska intervencija pod čijim utjecajem on dobiva inspiraciju za stvaranjem nečeg kreativnog i vrijednog. Ovaj pristup poznat je kao mistični pristup kreativnosti, a kreativni pojedinci su

imali status 'genija'. U to vrijeme, budući da se vjerovalo da je kreativnost dar od Boga, a ne rezultat pojedinačnih napora, nije se provodilo znanstveno istraživanje o samoj kreativnosti pojedinca (Lubart, 1994).

Zatim se pojavljuje pragmatički pristup koji je orijentiran na praksu, bez puno teorijskih utemeljenja, ali su predstavnici ovog pristupa ostvarili velik doprinos uvođenjem različitih tehnika za poticanje kreativnosti. Tako je došlo do popularizacije ideje o samoj kreativnosti i važnosti njenog poticanja u praksi (Lubart, 1994).

Idući se razvio psihodinamski pristup kreativnosti koji kreativnost objašnjava pojmovima svjesnoga i nesvjesnoga. Autori Arar i Rački (2003, str. 4) navode: „Kreativnost nastaje kao posljedica tenzija između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona“. Naglašava se važnost nesvjesnog, a kreativci svoje nesvjesne želje iskazuju na socijalno prihvatljiv način.

Sredinom 20. stoljeća razvija se psihometrijski pristup, u kojemu je vladala pretpostavka da divergentno mišljenje omogućuje davanje različitih odgovora na postavljeni problem te je ono osnova kreativnosti. U skladu s tim izrađivali su se testovi kreativnosti koji su se zasnivali na mjerenju divergentnoga mišljenja. Za razvoj kreativnosti važne su različite vještine pojedinca, a divergentno mišljenje smatra se pokazateljem opće kreativne sposobnosti, tj. potencijala pojedinca da razmišlja i djeluje kreativno (Čudina-Obradović, 1991).

Nakon psihometrijskog, pojavljuje se kognitivni pristup koji govori da su procesi mišljenja i pamćenja odgovorni za kreativnost. Predstavnik ovog pristupa zanimalo je kako bi pojedinac riješio neki zadatak, a usmjeruju su na unutrašnje strukture spoznajnih procesa koji dovode pojedinca do kreativnih rješenja i rezultata na određene probleme. Pažnja se posvećuje povezivanju pojmova inteligencije i kreativnosti (Čudina Obradović, 1991).

U 20. stoljeću pojavljuje se i socijalno-psihološki pristup koji promatra utjecaj društva i okoline, motivacije i osobina ličnosti na kreativnost. Jedna od najutjecajnijih zagovornica ovog pristupa bila je Amabile. Ona je razvila komponentijalnu teoriju kreativnosti, a teorija govori da na kreativnost utječu četiri elementa:

- a) područno važne vještine (stručnost, inteligencija, znanje, talent u području rada itd.)
- b) kreativno važne vještine, tj. komponente važne za kreativni proces (fleksibilan kognitivni pristup, osobne karakteristike kao što su otvorenosti prema novim doživljajima, upornost u radu, hrabro preuzimanje rizika, tolerancija prema neizvjesnosti itd.)
- c) intrinzična motivacija

d) društveno okruženje (uključuje sve ekstrinzične motivatore kao i mnoge druge poticaje ili prepreke iz okoline) (Kunac, 2015).

Zatim se razvila konfluentna (integrativna) teorija Sternberga i Lubarta, a teorija ističe da na kreativnost utječe više elemenata, to su inteligencija, znanja, stilovi mišljenja, osobine ličnosti, motivacija i okolina (Arar i Rački, 2003). Inteligencija se u ovoj teoriji promatra kroz njezina tri aspekta (Kunac, 2015):

a) analitičku inteligenciju (pojedinačeva analitička sposobnost da prepozna koje ideje vrijedi slijediti i razvijati, a koje ne)

b) kreativnu inteligenciju (sposobnost pojedinca da vidi problem u novom svjetlu i izbjegava zamke konvencionalnog mišljenja)

c) praktičnu inteligenciju (sposobnost pojedinca da uvjeri druge u vrijednost svoje ideje).

Nadalje, sve se više ističe pristup koji kreativnost promatra kao dio darovitosti. Čudina-Obradović (1991) smatra da će se kreativnost razviti kada se pojedinac dugotrajno i ozbiljno bavi aktivnostima koje su u području njegove nadarenosti. Ista autorica smatra da nadarenost čine pamćenje i produkcija te da su praktičnost i kreativnost neodvojive, a također naglašava i utjecaj okoline i osobne motivacije na razvoj kreativnosti pojedinca.

2.3. Proces kreativnosti

Sama kreativnost zahtijeva rad i napor pojedinca i njegovih mentora. Iako se ponekad čini da je kreativnost osobina koju imaju samo iznimni pojedinci, ona je zapravo prisutna u većini ljudi te je samo potrebno njegovati ju i tražiti prilike u kojima se ona može pokazati i iskoristiti. Prilikom kreativnih procesa pojedinac se osjeća nadahnuto i dobro u svojoj koži (Todorić, 2023).

Sam proces kreativnosti započinje u razmišljanju pojedinca, a obično završava u nekoj formi izražavanja koju okolina može čuti, vidjeti, okusiti, osjetiti. Kada pojedinac djeluje u procesu kreativnosti, uglavnom postoje dvije etape tog kreativnog procesa. U prvoj etapi (*otkrivanje*) dolazi do otkrića neke ideje, plana ili odgovora, a uključuje upotrebu mašte, igru idejama i istraživanje. Drugi dio (*isprobavanje*) odnosi se na izradu, isprobavanje te utvrđivanje je li ideja, plan ili odgovor moguć, odnosno ostvariv, a uključuje upotrebu raznih stečenih vještina i kompetencija pojedinca, procjenu te testiranje. Kada se pojedinac nađe pred nekim problemom,

postoje dvije vrste mišljenja kojim može djelovati, a to su konvergentno te divergentno mišljenje. Ako se pojedinac vodi konvergentnim mišljenjem, ono obično rezultira jednom mogućnosti rješenja, tj. jednim odgovorom. Nasuprot tomu, divergentno mišljenje je otvoreno, odnosno ako se pojedinac vodi divergentnim mišljenjem, obično će doći do više mogućih rješenja i odgovora na jedan problem (Petrović-Sočo, 2000).

Amabile i Pillemer (2012), prema Kunac (2015) navode pet faza kreativnog procesa:

- 1) prezentacija problema ili zadatka- svjesnost osobe o postojanju drugog rješenja/prilike za neki problem ili zadatak;
- 2) preparacija- osoba prikuplja informacije, uči nove vještine i stječe nova znanja da bi uspješno riješila zadatak ili problem;
- 3) pronalaženje odgovora- u ovoj fazi važnu ulogu imaju kreativne vještine pojedinca i motivacija, faza tijekom koje osoba pronalazi rješenje, odnosno odgovor;
- 4) vrednovanje odgovora- uz određene vještina i znanja koja posjeduje, osoba vrednuje novost i korisnost ideje/rješenja;
- 5) ishod- ishod se završava ako je konačni rezultat potpuni uspjeh ili potpuni neuspjeh, a ukoliko je moguć napredak, osoba se vraća na prvu fazu kreativnog procesa.

Kreativni proces je zapravo način stvaranja kreativnog produkta. Tijekom kreativnog procesa mora doći do neobičnih ideja te stvaranja novih ideja i nadograđivanja starih, a proces se sastoji od osnovnih faza koje su: definiranje problema, inkubacija, iluminacija, verifikacija.

2.4. Područja istraživanja kreativnosti

S obzirom na to da postoje brojne definicije kreativnosti te znanstvenici i stručnjaci imaju različita mišljenja o pojmu kreativnosti, zapravo ne postoji općeprihvaćeni standard za njezino određivanje i procjenu. Kreativnost je teško promatrati odvojeno od ostalih komponenti djelovanja i prošlosti, odnosno, individualni mentalni proces koji je uključen u kreativnost neodvojiv je od konteksta prethodnih kulturalnih i socijalnih postignuća (Arar i Rački, 2003).

Arar i Rački (2003) navode i da se kreativnost može promatrati kroz četiri komponente:

- 1) Kreativna ličnost

Kreativnost se može promatrati kao kreativni potencijal, tj. sposobnost osobe da stvori nešto novo i korisno, koji se najčešće mjeri testovima divergentnog mišljenja te kao kreativno postignuće - ostvarenost tih zamisli kao upotrebljivih postignuća, koje se najčešće ocjenjuje putem samoanalize dostignuća u različitim sferama ljudske aktivnosti i djelatnosti. Tijekom kreativnog djelovanja, pojedinac se uglavnom susreće s određenim problemom kojeg nastoji riješiti (Jauk i sur., 2013). Prema Somolanji i Bognar (2008), svaki pojedinac posjeduje kreativni potencijal koji dobije rođenjem, ali hoće li se on ostvariti ovisi o brojnim čimbenicima. Važni aspekti koji su u ovom procesu su:

- a) određene kognitivne karakteristike
- b) ličnost i emocionalne kvalitete
- c) iskustvo tijekom razvoja.

Najvažnije karakteristike koje kreativni pojedinac posjeduje su samopouzdanje, otvorenost prema novim iskustvima, upornost, motivacija, samopoštovanje, tolerancija na neodređenost i spremnost na rizike. Samopouzdanje je dio čovjekove slike o sebi koji se odnosi na njegovu procjenu i vjerovanje u vlastite sposobnosti pri obavljanju određenih zadataka. Osobe koje imaju nisko samopouzdanje lakše će odustajati od započetih radnji te će teže rješavati probleme koji se pred njima nađu (Slunjski, 2014a). Mnogi istraživači pokušavali su odgonetnuti koje su osobine ličnosti kreativne, a koje nekreativne. Gretsov (2007) navodi da kreativnost uključuje produktivno djelovanje pojedinca u neizvjesnim situacijama, odnosno pojedinčevu spremnost na davanje originalnih rješenja. Sternberg (2012) prema Kunac (2015) ističe kreativne osobine ličnosti kroz nekoliko karakteristika: želja za nadilaženjem prepreka, spremnost na preuzimanje rizika, toleriranje neizvjesnosti, samoeфикаsnost, prepoznavanje problema koje drugi ne vide i traženje odgovora na njih, hrabrost za suprotstavljanje većini te posjedovanje velike intrinzične motivacije. Torrance (1988) tvrdi da su kreativni pojedinci sposobni definirati i postaviti problem, razvijati mnogo ideja istodobno, provlačiti te ideje kroz različite koncepte, iznositi originalne ideje, poboljšavati postojeće ideje, analizirati i sintetizirati dobivene rezultate i podatke. Hocevar (1981) navodi kreativne i nekreativne parove: radoznao - samouvjeren, dominantan - samoinicijativan, intuitivan - dobro pamćenje. Elshout (1996) navodi neke od karakteristika kreativnih osoba, a to su ustrajnost, znatiželja, predanost rješavanju problema, širok opseg interesa, domišljatost, neograničenost, vizualizacija, neovisnost mišljenja Lubart (1994) tvrdi da su kreativne osobe po svojoj inteligenciji često iznad prosjeka. Arar i Rački (2003) naglašavaju i važnost znanja pojedinca za njegov razvoj kreativnosti. Ukoliko pojedinac

ne posjeduje potrebna znanja, onda neće ni doći u priliku kreativno se izraziti u nekome području ili njegove ideje neće biti društveno vrijedne. Prethodno navedeni autori ističu da je vrlo važna karakteristika kreativnih osoba divergentno mišljenje koje je povezano s inteligencijom. Nadalje, motivacija pojedinca može biti intrinzična i ekstrinzična, a ona je vrlo važna za kreativnost pojedinca. Autori Arar i Rački (2003) ističu da je za kreativnost važnija intrinzična motivacija. Osobe doživljavaju najveću intrinzičnu motivaciju kada djeluju u prilikama koje imaju visoke mogućnosti djelovanja, odnosno velike izazove, i visoke sposobnosti, odnosno vještine potrebne za to djelovanje. Zaključno, za razvoj kreativnosti pojedinca gotovo su jednako važni okolinski faktori kao i njegove osobne sposobnosti koje mu služe za kreativno izražavanje.

Maksić (2006) navodi da su najvažnije intelektualne karakteristike kreativnih osoba njihove sposobnosti da vide problem na drugačiji način od ostalih ljudi u njihovom okruženju, da imaju razvijeno divergentno mišljenje za rješavanje problema te da tijekom rješavanja problema ili ispunjavanja zadataka koriste proces uviđanja. Kreativni pojedinci su iznimno uspješni u definiranju problema, strateški upotrebljavaju divergentno mišljenje, imaju sposobnost selektivnog kodiranja, uspoređivanja i kombiniranja informacija tijekom definiranja i redefiniranja problema. Nadalje, još jedna od karakteristika kreativnih pojedinaca je njihov opseg znanja. Da bi stvorio kreativna djela, pojedinac iza sebe obično ima godine učenja i skupljanja informacija i raznih znanja. Kreativni pojedinac vrlo dobro poznaje predmet svog zanimanja jer ta znanja mu pomažu da stvori nove produkte i uratke. Također, važno je da pojedinac pravodobno i kvalitetno koristi svoje sposobnosti, a to predstavlja njegov intelektualni ili kognitivni stil. Kreativne osobe teže stvoriti svoja pravila i rade na problemima koji su jedinstveni, slabije istraživani i traže konstruktivno planiranje, originalnost i inovativnost.

2) Kreativni proces

Kreativni proces je način stvaranja kreativnog produkta. Tijekom tog procesa dolazi do neobičnih ideja, stvaranja različitih kombinacija starih ideja, nadograđivanja novih ideja na stare i slično (Somolanji i Bognar, 2008).

Najpoznatiji model koji pojašnjava kreativni proces Wallacov model (Torrance, 1993), a sastoji se od četiri koraka:

- a) preparacija- etapa u kojoj se događa formuliranje problema i priprema za rješavanje u kojoj je važno znanje,
- b) inkubacija- etapa u kojoj pojedinac svjesno ne razmišlja o problemu (etapa prividne neaktivnosti),
- c) iluminacija- etapa u kojoj se javlja rješenje,
- d) verifikacija- etapa u kojoj se provjerava ispravnost i održivost rješenja.



Slika 1. Kreativni proces (Bognar, 2012) Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/file/123304>

Somolanji i Bognar (2008) naglašavaju i primjer oluje ideja (brainstorming) koju je prvi put osmislio Alex F. Osborne 1939. godine. To je strategija kreativnog rješavanja problema, smišljanja ideja i novih rješenja, a bazira se na slobodnom izražavanju ideja neovisno o njihovoj nelogičnosti i praktičnosti. Oluja ideja sastoji se od tri faze: definiranja problema, definiranja rješenja i stvaranja zaključka. Brainstorming može se upotrebljavati u timu ili individualno, a naglašava jednaku zastupljenost i divergentnog i konvergentnog mišljenja. Takav način davanja ideja pomaže pri kreativnom procesu te potiče kreativnost razvijanjem divergentnog mišljenja.

3) Kreativni produkt

Kreativni produkti ovise o području u kojem kreativni pojedinac djeluje. Ukoliko se radi o znanstveniku, njegov kreativni produkt može biti neka znanstvena teorija, a ukoliko se radi o nekom stručnjaku iz područja tehnologije, njegov kreativni produkt može biti neki novi

produkt. Kreativni produkt mora predstavljati neku novinu u odnosu na već postojeće stanje, originalnost, korisnost i ekonomičnost za cijelo društvo. Ekonomičnost može biti praktična, estetska i psihosocijalna, a kreativni produkti se očituju kroz umjetnička, znanstvena, tehnička i druga područja. Kreativni produkt može biti 'opipljiv' produkt, odnosno izražen u obliku ekspresije, a može biti izražen i u obliku impresije, odnosno sposobnosti bogatog, kreativnog i detaljnog zapažanja (Somolanji i Bognar, 2008). Kunac (2015) navodi da se za mjerenje kreativnog produkta najčešće koristi konsenzualna tehnika procjene od Amabileu kojoj kreativni produkt procjenjuju relevantni pojedinci za to područje (npr. u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju relevantni pojedinci su pedagozi, psiholozi, odgojitelji). Važno je da je kreativni produkt vrijedan, originalan i koristan pojedincu ili društvu. Postoje tri šire grupe koristi kreativnog produkta: praktične, estetske i psihosocijalne (Arar i Rački, 2003). Da bi se produkt smatrao kreativnim, mora zadovoljavati barem jednu od ovih koristi.

4) Uvjeravanje

Kreativnost je društveno uvjetovana, odnosno ovisi o socijalnom kontekstu. Društvo može sputavati i poticati nečiju kreativnost. Kulture i ljudi su različiti, pa tako nešto što je kreativni produkt u Kini, neće biti kreativni produkt u Kongu. Kreativni pojedinac mora uvjeriti društvo da su njegove vizije, ideje i produkti originalni, važni i korisni za društvo kojemu pripada, jer društvo određuje što je kreativno. Zbog toga je vrlo važno da kreativni pojedinac osim kreativnost, ima sposobnost uvjeravanja, odnosno on mora pokazati društvu zašto je važno to čime se on bavi i kako to može donijeti dobrobit za to društvo (Arar i Rački, 2003). Somolanji i Bognar (2008) naglašavaju važnost kreativne okoline, koja predstavlja društvo u kojem pojedinac živi, a ta okolina svojim odnosom prema njemu potiče ili sputava kreativni razvoj. Bognar (2012) ističe kako su društvene okolnosti izrazito važne za razvoj kreativnosti pojedinca. U društvu koje je slobodno i demokratski postoji veća vjerojatnost da će se pojaviti i kreativnost. Inovativnost nekog društva je i pokazatelj slobode i demokracije tog društva.

Isti autor (2012) navodi koje karakteristike bi trebale imati osobe u društvu u kojemu će se dogoditi pozitivne promjene budućnosti:

- a) otvorenost za novo, drugačije, različito i inovativno
- b) autentičnost- želja pojedinca da bude poseban, originalan

- c) skepticizam prema sadašnjoj znanosti i tehnologiji usmjerenoj prema uništavanju prirode i uspostavljanju kontrole nad ljudima
- d) želja za cjelovitošću – razvoj svih aspekata ljudske osobnosti i razvoj punih potencijala
- e) želja za intimnošću i potreba za novim i učinkovitim načinima komunikacije
- f) pojedinci su važne sobe procesa – shvaćaju da su promjene stalne i nužne te se pokušavaju prilagoditi i prihvatiti ih
- g) briga za druge – pojedinac je osjetljiv za probleme drugih ljudi
- h) pozitivan odnos prema prirodi – ekološki osviještene osobe
- i) kritični prema birokratiziranim institucijama – institucije trebaju služiti ljudima, a ne obrnuto
- j) pojedinac je protivnik autoritarnosti – vjeruje u vlastita iskustva i ne pokorava se vanjskim autoritetima
- k) novac i materijalni status nisu cilj postojanja pojedinca
- l) pojedinac posjeduje čežnju za spiritualnim unutarnjim mirom.

Maksić (2006) objašnjava i prikazuje Urbanov komponentni model kreativnosti koji se sastoji od: divergentnog mišljenja, općeg znanja i mišljenja, specifičnih znanja i vještina, usmjerenosti i posvećenosti zadatku, motivaciji i motivima, otvorenosti i toleranciji na neodređeno.

<i>Divergentno mišljenje i djelovanje</i>	<i>Opće znanje i mišljenje</i>	<i>Specifična znanja i vještine</i>
<ul style="list-style-type: none"> • osjetljivost za problem • fluentnost • fleksibilnost • restrukturiranje i redefiniranje • udaljene asocijacije • originalnost • elaboracija 	<ul style="list-style-type: none"> • široka percepcija i procesuiranje informacija • mreža pamćenja • analitičko i sintetičko mišljenje • rezoniranje i logičko mišljenje 	<ul style="list-style-type: none"> • rastuće stjecanje i ovladavanje specifičnim znanjima i vještinama za specifične ovlasti kreativnog mišljenja i djelovanja • ekspertiza

	<ul style="list-style-type: none"> • kritičko i evaluacijsko mišljenje • metakognicija 	
<i>Usmjerenost i posvećenost zadatku</i>	<i>Motivacija i motivi</i>	<i>Otvorenost i tolerancija na neodređeno</i>
<ul style="list-style-type: none"> • usmjerenost na temu/predmet/produkt • selektivnost • koncentracija • postojanost • posvećenost zadatku i upornost 	<ul style="list-style-type: none"> • potreba za novinom • nagon za znanjem • komunikacija • posvećenost i obaveza • samoaktualizacija • potreba za kontrolom i instrumentalnom dobiti • vanjsko priznanje (okolina) 	<ul style="list-style-type: none"> • otvorenost za iskustva • razigranost • preuzimanje rizika • tolerancija na nejasnoće • odlaganje brzih rješenja • nekonformizam i autonomija • razusmjeravanje • regresija i odmor • humor

Tablica 1. Komponentni model kreativnosti (Maksić, 2006)

2.5. Kreativnost u ranom djetinjstvu

Prema Stojaković (2000), postoje razlike između prvorođene djece i kasnije rođene djece u obitelji. Prvorođena djeca, kao i jedina djeca u obitelji, pokazuju veću razinu motivacije za postignućem, veći smisao za odgovornost, visoku razinu orijentacije prema odraslima u svojim socijalnim odnosima, kooperativna su i manje agresivna. Što se tiče kasnije rođene djece u obitelji, ona posjeduju visoku razinu osjećaja neadekvatnosti, ali i visoku razinu sposobnosti socijalnog snalaženja i socijalnih odnosa. Kasnije rođena djeca se vole družiti, lako sklapaju prijateljstva i spremnija su upuštati se u rizične situacije. Tek rođena i mlađa djeca su fizički i intelektualno slabija od starijih braće i sestara. Starija djeca u startu imaju važnu prednost jer su roditelji u njih uložili mnogo toga od rođenja do sljedećeg djeteta i prvorođeno dijete je u

mnogim tradicijama i kulturama favorizirano. Stoga, da bi kasnije rođena djeca (najmlađa djeca u obitelji) uspjela izboriti povoljniji i bolji položaj za sebe - moraju razviti neke strategije koje nisu zasnovane na snazi. Na taj način oni stječu i formiraju neke osobine ličnosti koje nisu karakteristične za prvorodenu (stariju) djecu u obitelji. Na taj način mlađa djeca stvaraju i razvijaju neke mehanizme i vještine socijalnog snalaženja kao što su sklapanje prijateljstava, spremnost na upuštanje u rizike, socijalne i komunikacijske vještine i slično. Starija djeca, s druge strane, imaju tendenciju da su manje sposobna razumjeti osjećaje, stavove, motivaciju i vrijednosti drugih osoba, više pate od kompleksa manje vrijednosti i manje su inicijativna i manje spremna za nova iskustva i upuštanje u rizike.

Stojaković (2000) nadalje navodi da su istraživanja Hermana Epsteina pokazala da se u intervalu između 2 i 4; 6 i 8; 10 i 12 i 14 i 16 godine života događa posebno ubrzan i buran razvoj mozga čovjeka, a nakon svakog od tih intenzivnih perioda slijedi period 'mirovanja' kada se moždane strukture stabiliziraju. Lijeva hemisfera mozga i njezine funkcije omogućuju efikasnije učenje tijekom svojih burnijih i intenzivnijih perioda razvoja, a u desnoj hemisferi se događaju veći efekti učenja u vrijeme platoa ili "mirovanja" razvoja moždanih struktura. Nadalje, djevojčice ranije dosegnu puniji razvoj lijeve hemisfere gdje su smještene funkcije govora i govornog izražavanja, ali zato imaju nešto usporeniji razvoj funkcija desne hemisfere (vizualno - prostorne sposobnosti i obrada informacija) u odnosu na dječake. Također, kod djevojčica se brži i najintenzivniji period razvoja moždanih struktura i funkcija odvija između 12. i 14. godine, a kod dječaka između 14. i 16. godine života. Za kreativno ponašanje bitno je postići određenu opuštenost, odnosno privremeno odgoditi analitički proces i kontrolnu funkciju svijesti. Dakle, u modelima razvijanja darovitosti i kreativnosti kod djece se u prvoj fazi stvaralačkog rada nastoje odgoditi procesi kritičke analize i vrednovanja ideja kako bi se razvili i stvorili što više i bez "cenzure" i kako bi se proizvele i one "najluckastije" i najudaljenije ideje kreativne ideje i rješenja pojedinca. Čudina - Obradović (1991) ističe da su ranija shvaćanja o funkcioniranju mozga pretpostavljala da je u većine ljudi dominantna lijeva hemisfera. No, nedavna istraživanja su ukazala na to da svaka hemisfera ima vodeću ulogu u raznolikim funkcijama mozga. Funkcije koje kontrolira i u kojima je dominantna desna hemisfera jesu: glazbene sposobnosti, crtanje geometrijskih oblika i figura, vizualno i prostorno rezoniranje, vizualna memorija, osjećaj za cjelovitost situacije, imaginacija i imaginativno mišljenje i slično. U lijevoj hemisferi mozga obrađuju se podaci koji su bitni za misli i akcije, putem neprekidnog toka govor u sebi (unutrašnjeg govora), što je vrlo bitno za analitičke procese. U desnoj hemisferi mozga procesi obrade informacija se baziraju na procesima obrade podataka u obliku slika i vizualnih predstava i slika koje su pohranjene i "uskладиštene" u

vizualnoj memoriji pojedinca. Ova dva različita sustava obrade podataka ili informacija odvijaju se paralelno i oba su podjednako važna za optimalno kognitivno funkcioniranje. Dakle, lijeva hemisfera specijalizirana je za logičku i sukcesivnu obradu informacija i prije svega bavi se verbalnim, analitičkim i apstraktnim materijalom. S druge strane, desna hemisfera mozga obrađuje podatke ili informacije nelinearno, simultativno i cjelovito, istovremeno se baveći različitim vrstama informacija te je ona više "specijalizirana" za neverbalni (slikovni), prostorni, emocionalni i estetski materijal (Stojaković, 2000).

Funkcije lijeve i desne hemisfere mozga (Stojaković, 2000)	
Lijeva hemisfera	Desna hemisfera
<ul style="list-style-type: none"> • linearna obrada informacija • ekspresivni govor • složene motoričke radnje • budnost • učenje nizova • asocijativno učenje (u parovima) • veza sa sviješću • formiranje pojmova (sličnost) • analiza vremena • analiza detalja • vremenska orijentacija • aritmetika • desno-lijevo orijentacija • sekvencijalna obrada informacija 	<ul style="list-style-type: none"> • relacijsko-simultativna obrada informacija • prostorna orijentacija • vizualno-prostorno rezoniranje • smisao za cjelovitost- holističko mišljenje • smisao za uzorke i prostornu integraciju • neverbalna ideacija • vizualno pamćenje • prostorna integracija • crtanje geometrijskih likova • kreativno mišljenje (asocijativno) • prepoznavanje površina i oblika • glazbeno izražavanje • neverbalna asocijativna misao • vizualno pamćenje i rezoniranje • obrada slikovnih informacija

Tablica 2. Funkcije lijeve i desne hemisfere mozga (Stojaković, 2000)

Stojaković (2000) navodi da je za kreativni uradak neophodna aktivnost obje hemisfere mozga. Čudina-Obradović (1991) ističe da je ono što sprečava kreativni doprinos dominacija lijeve hemisfere mozga u mišljenju većine odraslih ljudi. Djeca se tijekom razvoja mišljenja prerano počinju služiti isključivo logičkom analizom jednog po jednog elementa, a zanemaruju ili se potpuno odvikavaju od upotrebe i osluškivanja informacija koje su slikovite, odnosno intuitivne i cjelovite, ali su verbalno nerazrađene i nerazjašnjene, pa im zbog toga budu nejasne. Torrance (1977) objašnjava da pojedine funkcije desne hemisfere, koje su važne za kreativne procese mogu biti aktivirane i održane sljedećim stilom učenja: odgojitelji/učitelji djeci i učenicima trebaju davati otvorene, nedefinirane, nezavršene situacije, eksperimentirati i improvizirati zadatke i aktivnosti od materijala koji je pri ruci, obrađivati materijal cjelovito, koristiti neoblikovane materijale, davati šansu učenicima da do ideje dolaze intuitivnim putem, a ne samo analitički kako se to radi u tradicionalnoj nastavi i slično.

Torrance (1977) navodi tri stila učenja i načina rješavanja problema kod učenika i djece:

1. Stil lijeve hemisfere mozga (LH)- dominantno služenje lijevom hemisferom definira se kao učenje i mišljenje u kojemu se preferira korištenje govornog ili verbalnog izražavanja,
2. Integrirani stilovi učenja- fleksibilno i integrirano korištenje obje hemisfere i na njihovim funkcijama zasnovanim stilovima učenja , mišljenja i rješavanja problema,
3. Stil desne hemisfere mozga (DH)- upotreba i korištenje funkcija desne hemisfere mozga, odnosno navike učenja i mišljenja u kojima se situacija sagleda holistički, intuitivno i simultativno.

Prema Čudina-Obradović (1991) do sada su pronađena dva načina kako se može stimulirati rad desne hemisfere mozga i njenih funkcija. Jedan je da se odstrane ili djelomično smanje procesi stalne verbalne obrade sadržaja i događaja, odnosno da se smanji unutrašnji verbalni monolog koji prati svijest i neprestano analizira. To se može postići pomoću nekog vida opuštanja, meditacije, hipnoze, maštanja ili senzorne deprivacije čiji je rezultat da se kod pojedinca pojavi mišljenje u slikama koje je u fokusu svijesti. Drugi oblik razvijanja kreativnog ponašanja i kreativnog mišljenja je neposredno stimuliranje desne hemisfere mozga, a to se može ostvariti pomoću likovne umjetnosti, glazbe i glazbenih aktivnosti te pomoću istraživačkih metoda učenja kao što su učenje putem otkrića i drugi modeli istraživačkog učenja.

Prema Gardnerovom modelu kreativnosti, postoji pet vrsta kreativnih aktivnosti:

1. Rješavanje problema- tijekom ovog procesa osoba daje i nudi nove oblike rješenja te koristi postojeće metode ili metode koje je sam razvio da bi riješio već definiran problem, a naglasak je na pronalaženju samog problema.

2. Davanje teorije- davanje ili pravljenje teorije podrazumijeva konstruiranje pojmova s određenim vezama tako da objašnjavaju postojeće podatke o određenoj pojavi i sugeriraju nova rješenja.

3. Stvaranje radova nove vrste- u ovom procesu se stvaraju novi oblici za izražavanje svog pristupa u određenoj oblasti te je ono često kod umjetnika i tako nastaju novi pravci u umjetnosti. Ovo stvaranje ima različite razine, npr. prva razina predstavlja stvaranje radova koji pripadaju određenoj posebnoj vrsti, ponekad nastaje potpuno nova vrsta, a najčešće je stvaranje kroz širenje već postojeće vrste.

4. Izvođenje uz davanje osobnog pečata- ovaj tip kreativnosti odnosi se na način rada pojedinca, odnosno pojedinac uvježbava svoje izvođenje tako da ono postane specifično i prepoznatljivo.

5. Izvođenje s visokim rizikom- aktivnosti i izvođenja se događaju pred publikom od koje ovisi uspjeh pojedinca, vremena kada je predstavljeno, od prirode publike, nepredvidivih okolnosti i reakcija sudionika. Kreativnost se u ovom slučaju pojavljuje tako što kreativni pojedinac smišlja način na koji može prilagoditi svoje izvođenje koje je u tijeku da bi postigao željeni cilj pred publikom (Maksić, 2006).

<i>Godine</i>	<i>Rješavanje problema</i>	<i>Davanje teorije</i>	<i>Stvaranje radova nove vrste</i>	<i>Izvođenje uz davanje osobnog pečata</i>	<i>Izvođenje s visokim rizikom</i>
Beba	Ciljevi/sredstva	Teorija objekta	Blokiranje igre	Ometanje govornika	Anksioznost/odvajanje
5 godina	Konkretni simboli prvog reda	Intuitivne teorije	Prvi plan (skica)	Jednostavne igre	Anksioznost/odvajanje
Viši razredi osnovne škole	Stjecanje znanja u disciplini	Usvajanje pojmova	Ograničenja postojećih modela	Složene igre	Sudjelovanje u pustolovinama
Adolescencija	Nalaženje novih problema	Mogući svjetovi	Ukidanje granica	Davanje pravila u umjetnosti, identitet izvođača	Vojni, politički susreti

Tablica 3. Vrste kreativnosti (Maksić, 2006)

Kadum (2011) iznosi kako je kreativnost djeteta vezana za igru. Igra je središnja i dominirajuća aktivnost djeteta, odnosno igra je „posao“ djeteta te djetetov primarni oblik ponašanja i primarna potreba. Dijete se igrom razvija na psihofizičkoj, emocionalnoj i socijalnoj razini te upoznaje i otkriva svijet koji ga okružuje, istražuje, uči, stvara te upoznaje i sebe i druge sudionike. Tijekom igre do izražaja dolazi djetetova osobnost, njegove sposobnosti, interesi, stupanj razigranosti misli i emocija te se potiče djetetova mašta koja je važan faktor kreativnosti. Mašta kod djeteta je sposobnost da dijete svoja postojeća znanja i iskustva kombinira na različite načine i stavlja u neke nove situacije, a te situacije uglavnom čine dijete radosnim i sretnim. Ta dječja radost naziva se „kreativnim impulsom“, a za odgoj kreativnosti vrlo je važna ta unutarnja dječja potreba za kreativnim izražavanjem koje ih čini sretnim. Kreativno dijete je ono koje je znatiželjno, postavlja duhovita, neobična i originalna pitanja, voli pričati svoje priče, spontano je, otvoreno i slobodno se izražava.

2.6. Kreativnost u odgojno-obrazovnim ustanovama

Dječji vrtići i osnovne škole su odgojno-obrazovne ustanove koje su osnovni preduvjet za razvoj kreativnog potencijala djece i učenika (Somolanji i Bognar, 2008). Budući odgojitelji moraju biti spremni stvoriti poticajno bogato okruženje u kojemu će svako dijete moći istraživati, učiti te otkrivati svoje kreativne potencijale. Važno je osmisliti aktivnosti u kojima će djeca imati prilike za kreativno izražavanje i kreativno rješavanje problema. Aktivnosti mogu biti istraživačke, likovne, glazbene, matematičke, predčitalačke i druge. Važno je dopustiti djeci da postavljaju pitanja, da nude nova rješenja koja ćemo razmotriti, da im ponudimo dovoljno različitih materijala kojim bi se mogli izraziti. Nadalje, važno je sudjelovati u procesu dječjeg učenja kako postavljati pitanja i iznositi svoje ideje (Hennessey, 2010). Odgojitelj mora biti otvoren, zainteresiran za dječje ideje i prijedloge te stvoriti okruženje u kojemu će se djeca osjećati sigurno, zaštićeno i zadovoljno. Takvo okruženje je ono u kojemu ima dovoljno prostora te dovoljno različitih materijala. Materijali bi trebali biti na vidljivim, djeci dostupnim mjestima. Priliku za kreativno izražavanje djeca će imati ukoliko je materijal nestrukturiran. Petrović- Sočo (2000) ističe da strukturiraniji materijal ima manje šanse da će ga dijete kreativno koristiti. I obratno, nestrukturirani materijali dopuštaju djetetu slobodno i jedinstveno istraživanje te kreativno stvaranje. Jedna slagalica, npr. ne pogoduje divergentnom mišljenju, a razlog tomu je što nakon uspješne sinteze njenih dijelova dijete će je napustiti, jer ne pruža raznovrsne upotrebe. S druge strane, kada dijete istražuje od čega i kako nastaje tijesto te

njegove raznovrsne mogućnosti oblikovanja i preoblikovanja već djeci u jaslicama omogućuje razvoj bogatog, promjenjivog, kreativnog pristupa istraživanju, oblikovanju i mijenjanju okoline.

Torrance (1977) navodi ponašanja koja ukazuju na kreativnost kod djece, uz napomenu da se dosljedno javljaju kod djeteta:

1. improviziranje običnim materijalom
2. igranje uloga i pričanje priča
3. vizualna umjetnost
4. kreativni pokreti i ples
5. glazba i ritam
6. izražajni govor
7. fluentnost i fleksibilnost u neverbalnim modalitetima
8. grupne socijalne vještine
9. kinestetičke reakcije
10. humor
11. upornost i usredotočenost na jedan problem.

Prilikom prepoznavanja kreativnosti kod djece važno je znati da su sva djeca kreativna u nekom stupnju, neka djeca su ipak kreativnija od drugih, neka djeca su kreativnija i jednom području više nego u drugima, a odgojitelj može uništiti i štetno djelovati na dječju kreativnost ako ne cijeni načine na koje se dijete izražava i ako ne potiče dječje kreativno mišljenje i razvoj ideja (Petrović-Sočo, 2000).

Ista autorica (2000) navodi i koje uvjete bi trebalo osigurati da se prepozna i potakne dječja kreativnost:

- a) omogućiti dovoljno slobodnog vremena tijekom kojeg djeca upoznaju ponuđene materijale i s njima čine što žele
- b) promatrati koja djeca prelaze s materijala na materijal, a koja se dublje i duže zadržavaju uz materijal te ulaze u istraživački odnos s materijalom

c) promatrati djecu koja materijale koriste na neočekivane načine

d) postavljati djeci pitanja koja im dopuštaju da slobodno izražavaju mišljenja i ideje, a pri tome treba obratiti pažnju na djecu koja imaju razvijeno divergentno mišljenje, odnosno otvoreni su za nove ideje, predlažu neočekivana i originalna rješenja te gledaju na problem na mnogo načina

e) poticati djecu da dijele svoja iskustva i ideje

f) zamoliti dijete da kreira priču ili nacрта svoje iskustvo

g) upotrebljavati uobičajene pozitivne postupke u odgojno-obrazovnom procesu koji će činiti da se dijete osjeća dobro

h) ohrabriti djecu da u potpunosti razvijaju kreativne potencijale koje posjeduju.

Bognar (2012) navodi pet principa koji potiču kreativno ponašanje djece:

1. uvažavanje neobičnih pitanja
2. uvažavanje maštovitih, neobičnih i originalnih ideja
3. pokazivanje djeci da njihove ideje imaju vrijednost
4. osiguravanje vremena u kojemu se ne vrednuje
5. spajanje evaluacije s uzrocima i posljedicama.

Djeci je važno mišljenje odraslih. uspjeh. Dijete koje zna da odrasla osoba cijeni njegov trud i upornost, ima veće šanse u razvoju samopouzdanja (Slunjski, 2014a). Odgojitelj se mora potruditi otkriti dječje kvalitete i kreativne potencijale te ih njegovati na pravi način. Potrebno je pratiti dijete kao individualna bića sa svojim jačim i slabijim stranama. Dijete može biti pametno na različite načine i u različitim područjima.

Slunjski (2014a) grupira u tri cjeline „vrste pameti“:

1. „pameti“ koje se bave fizičkim stvarima (prostorna, tjelesna/fizička i prirodoslovno-matematička)
2. „pameti“ koje se temelje na simbolima (lingvistička, glazbena i logičko-matematička)
3. „pameti“ čiju su predmet interesa ljudi te se nazivaju osobnim #pametima“ (tiče se sebe samog ili odnosa s drugima)

Radi boljeg shvaćanja dječje individualnosti i lakšeg otkrivanja njihovih kreativnih potencijala, korisno je zapisati odgovore na sljedeća pitanja (Slunjski, 2014b):

- Što u svojem svakodnevnom radu činite kako biste djeci s kojom radite pomogli da sami sebe upoznaju?
- Potičete ih da vlastite pogreške shvaćaju kao izazove?
- Kako ih potičete na uočavanje i prihvaćanje vlastite jedinstvenosti?
- Što sve činite kako biste djeci pomogli u razvoju ovih kvaliteta?
- Jeste li djeci dobar model? Prakticirate li sami ponašanje kakvo od njih očekujete?
- Na koje sve načine djecu s kojima radite uvažavate?
- Koliko česti ih hvalite? Na što sve pohvale usmjeravate?
- Pomažete li djeci da sami sebi postavljaju realne ciljeve?
- Imate li ih naviku kritizirati?
- Potičete li ih na samoprocjenu vlastitih postupaka i postignuća?
- Uključujete li ih u donošenje odluka koje se odnose na njih? U čemu najviše?
- Kako reagirate na neuspjehe djece s kojima radite?
- Kako reagirate na njihove uspjehe?
- Kako postupate s vlastitim negativnim emocijama?
- Kako postupate s negativnim emocijama djece?
- Kako s njima postupate kad se na njih ljutite?
- Kako s njima postupate kad se oni ljute na vas?
- Uskraćujete li ponekad svoju pažnju ili naklonost djeci?

3. SAMOPROCJENA U OKVIRU SAMOREFLEKSIJE STUDENATA I ODGOJITELJA

3.1. Definicije refleksije i samorefleksije u odgojno-obrazovnom procesu

Prema Mathew i Peechattu (2017) refleksivna praksa smatra se oblikom cikličkog i sistematičnog istraživanja u kojem odgojitelji pažljivo prikupljaju dokaze o svom odgojno-obrazovnom radu kako bi analizirali, interpretirali i ocjenjivali svoja iskustva s ciljem poboljšanja prakse. Refleksivni odgojitelji nastoje produbiti razumijevanje sebe te spoznaju o svom radu povezuju s drugim iskustvima i idejama (Yalcin Arslan, 2019). Refleksivna praksa glavni je čimbenik koji donosi promjene u profesionalnom identitetu odgojitelja i svekolikoj kvaliteti nastave. Također doprinosi unapređenju kvalitete rada odgojitelja (Suphasri i Chinokul, 2021). Prema Koellner i Jacobs (2015) profesionalni razvoj često se definira kao način na koji odgojitelj stječe određeno znanje i skup vještina u određenom kontekstu ili situaciji. Odgojitelji koji provode samorefleksiju mogu odbaciti neučinkovite metode poučavanja koje često imaju nepoželjne učinke na iskustvo i procese učenja kod djece (Suphasri i Chinokul, 2021). Meierdirk (2017) navodi da odgojitelji najčešće koriste samorefleksiju kako bi poboljšali svoje obrazovne metode u područjima poput planiranja aktivnosti, provođenja projekata te upravljanja i korigiranja ponašanja djece.

Heffron i Murch (2011) definiraju refleksivnu praksu kao metodu temeljenu na odnosima u kojoj odgojitelj stvara sigurno i ugodno okruženje za promišljanje i učenje iz vlastitog rada. Uspješna refleksivna praksa u odgojno obrazovnoj ustanovi temelji se na međusobnom poštovanju i razmjeni informacija (Brinamen i Page, 2012). Heffron i Murch (2011) navode da pozitivno okruženje u ustanovi potiče odgojitelje na razvijanje učinkovitih i emocionalnih odnosa s djecom i obiteljima. Spoznaje odgojitelja o vlastitom ponašanju i ponašanju djece utječu na kvalitetu odgojno obrazovnog programa (Brinamen i Page, 2012). Prema Brinamen i Page (2012) refleksivna praksa omogućava odgojiteljima da metodama samopromatranja, samoproučavanja i samoocjenjivanja evaluiraju svoja iskustva, otkriju "istinu" o svom radu te unaprijede profesionalni identitet.

Prelaskom iz refleksije u kritičku refleksiju, odgojitelji prelaze s analiziranja pojedinog aspekta odgojno obrazovnog procesa na razmatranje etičkih, društvenih i političkih implikacija obrazovne prakse (Larrivee, 2008). Stingu (2012) predlaže da kritička refleksija uključuje i

teoriju i praksu te objašnjava da 'kritičko' u kritičkoj refleksiji uključuje razmišljanje kroz prizmu kritičke teorije.

Larrivee (2008) definira četiri razine refleksije:

- Pre-refleksija - predstavlja 'nultu' razinu refleksije u kojoj odgojitelji automatizmom reagiraju na djecu i situacije u odgojno obrazovnoj ustanovi, bez svjesnog razmatranja alternativnih metoda reagiranja.
- Površinska refleksija - refleksije odgojitelja usmjerene na strategije koje se koriste za postizanje unaprijed postavljenih ciljeva.
- Pedagoška refleksija – odgojitelji razmišljaju o obrazovnim ciljevima i poveznicama između teorijskih načela i prakse.
- Kritička refleksija - nastavnici razmatraju moralne i etičke implikacije i posljedice svoje obrazovne prakse na djecu.

Prema Stingu (2012) refleksivna praksa razvija se u fazama. Odgojitelji u svrhu poboljšanja odgojno obrazovnog rada mogu provoditi refleksiju na različitim razinama, postavljajući pitanja o različitim područjima svoje prakse.

3.2. Razvoj refleksivne prakse

Prema autorima Suphasri i Chinokul (2021) kada se raspravlja o refleksivnoj praksi, dva teoretičara, J. Dewey i D. Schön, začetnici su osnovnih ideja o razumijevanju ovog pojma. Dewey refleksivnu praksu definira kao sistematski zadatak razmišljanja u kojem odgojitelji koriste dokaze dobivene iz prošlih iskustava i svoje znanje ili uvjerenja kako bi donijeli razumne odluke o svom poučavanju umjesto da donose loše odluke na temelju rutine. Kuswando (2012) navodi da je prema Deweyju rutinska radnja usmjerena na temelju nekoliko aspekata kao što su tradicija i navike. Za razliku od rutinske radnje, reflektivna radnja uključuje i potiče odgojitelje na kontinuirano samoocjenjivanje i razvoj (Kuswando, 2012). Donald Schön proširuje koncept refleksivne prakse i u obzir uzima kontinuitet procesa razmišljanja uvođenjem aspekta vremenskog okvira u kojem se refleksija odvija. Refleksija se događa ne samo nakon stjecanja nastavnog iskustva (refleksija na akciju), već se može odvijati i tijekom procesa nastave (refleksija u akciji) (Suphasri i Chinokul, 2021). Prema Schön (1983), odgojitelji donose odluke o svom budućem odgojno obrazovnom iskustvu na temelju razumijevanja svojih prethodnih iskustava. Dvije navedene koncepcije bile su temelj za istraživanje refleksivne prakse, međutim zbog ograničenosti nisu bile u mogućnosti pružiti

razumijevanje identiteta odgojitelja u cjelini. Odgojitelji evaluiraju iskustva tijekom svog poučavanja s ciljem "popravljanja" grešaka koje su napravili u odgojno obrazovnom radu.

Prema Suphasri i Chinokul (2021) istraživači i teoretičari refleksije nedavno su predstavili holističke pristupe refleksivnoj praksi. Stîngu (2012) ističe da refleksivna praksa treba sadržavati strategije koje potiču značajnu pozitivnu promjenu u odgojno obrazovnom radu odgojitelja. Razvijanje profesionalnih kompetencija zahtijeva istraživanje i promatranje osjećaja, uvjerenja i osobina odgojitelja.

3.3. Ciklus refleksije

U kontekstu provođenja refleksivne prakse, često se koriste ciklusi refleksije koji služe kao vodiči za reflektivni proces u obrazovanju odgojitelja (Suphasri i Chinokul, 2021). Prema Gibbs (1988) slijedećih šest faza prikazuju kontinuirani razvoj reflektivne prakse odgojitelja:

1. opis situacije
2. emocije
3. evaluacija
4. analiza
5. zaključak
6. plan akcije (unaprjeđenje)

U navedenom ciklusu, prema Suphasri i Chinokul (2021), na samom početku refleksivnog procesa, odgojitelji razmišljaju o događaju ili situaciji koju žele unaprijediti ili bolje razumjeti. Zatim opisuju detalje situacije te istražuju svoje misli i osjećaje. Odgojitelji procesom evaluacije procjenjuju pozitivne i negativne aspekte događaja te daljnjom analizom, uz pomoć relevantne literature, razmatraju sve moguće ishode. U ovom procesu odgojitelji povezuju reflektirane situacije te stvaraju logičke zaključke o napretku u budućnosti. Razmatrajući prethodne faze ciklusa, odgojitelji predlažu plan akcije za poboljšanje i unaprjeđenje u budućim situacijama (Suphasri i Chinokul, 2021).

3.4. Prednosti refleksivne prakse

Prema Habib (2017) refleksivna praksa je profesionalna obveza koja omogućava odgojiteljima proces cjeloživotnog učenja. Refleksivna praksa potiče odgojitelje da razumiju djecu, njihove potrebe i sposobnosti. Odgojitelji koji prakticiraju refleksiju usmjeravaju i potiču djecu da razmišljaju, analiziraju, procjenjuju i poboljšavaju vlastito učenje. Habib (2017) navodi da su

upravo to ključne vještine u aktivnom učenju i razvoju neovisnih pojedinaca. Jacobs, Vakalisa i Gawe (2011) tvrde da refleksivno poučavanje odgojiteljima pruža priliku da obnove svoju praksu i razumiju učinke svog poučavanja. Neke od prednosti refleksivne prakse prema Habib (2017) su:

- Znanje koje se razvija kroz refleksivnu praksu je sveobuhvatno.
- Refleksivna praksa pruža priliku za postupno usmjeravanje.
- Refleksija nam pomaže da prepoznamo i kontinuirano provodimo poticajan odgojno obrazovni rad.
- Provođenje refleksivne prakse poboljšava i unaprjeđuje obrazovni rad.
- Refleksivna praksa razvija emocionalnu inteligenciju.

3.5. Kompetencije odgojitelja važne za razvoj refleksivne prakse i samorefleksije

Šagud (2006) navodi da je kvalitetan odgojitelj onaj koji posjeduje ove kvalitete i osobine:

- a) sposobnost kontinuiranog učenja i provjere različitih modela učenja bez pretenzije da unaprijed ima odgovore na sva pitanja
- b) izražena potreba za napredovanjem u osobnom i profesionalnom smislu
- c) aktivno promatranje i slušanje djece
- d) poznavanje sredine u kojoj radi sa svim socijalnim, kulturnim i ekonomskim različitostima
- e) poznavanje zakonitosti djetetova rasta i razvoja te prihvaćanje individualnih različitosti i posebnosti među djecom
- f) sklonost postavljanja pitanja o motivima djece
- g) sposobnost preuzimanja rizika
- h) neopterećenost unaprijed postavljenim planom
- i) spremnost na kompromis, suradnju, improvizaciju te kreativno izražavanje
- j) fleksibilnost u radu, organizacija prostorno-materijalnog okruženja prema konkretnim potrebama djece.

Žižak (1997) navodi da je kompetentan i kvalitetan odgojitelj onaj koji doživljava svoja znanja, vještine i osobne karakteristike integrirane, tako da mu one pružaju snažan osjećaj moći, sposobnosti i znanja kako raditi s djecom. Nadalje, kompetentan odgojitelj ima znanja, sposobnosti, vještine i vlastitu osobnost. Znanja se odnose na znanja odgojitelja koja je stekao tijekom obrazovanja i života, kao i na znanja o djeci, njihovom razvoju i potrebama. Kada govorimo o vještinama, one se odnose na specifične manipulativne motoričke i verbalne sposobnosti uključujući sposobnosti uspješnog komuniciranja i održavanja odnosa s djecom i odraslim osobama (kolege, stručni tim dječjeg vrtića) u svom profesionalnom okruženju, kao i uspješna komunikacija s roditeljima. Osobnost uključuje izgled, osobine ličnosti, talente, životna iskustva, odnosno potencijale neke osobe koje ona koristi u svome svakodnevnom životu i profesionalnom radu.

Prema Romstein i Stanković (2017), odgojitelj može raditi kvalitetno onda kada razumije dječju perspektivu, kada posjeduje znanja o razvoju djece i kada promišlja o vlastitom djelovanju kroz svoju odgojno-obrazovnu praksu. Iznimno važne kompetencije su one koje se vežu sa suradnju s ljudima, a to su empatija, tolerancija, razumijevanje i strpljenje.

Slunjski i sur. (2006) ističu da je kompetentnost odgojitelja razvojna, a ne statična kategorija te da na nju uvelike utječu i određuju spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Stoga je nužno u odgojno-obrazovnoj ustanovi stvarati ozračje u kojemu će svatko osjećati potrebu za kontinuiranim učenjem. U današnjem društvu i vremenu svaki pojedinac je odgovoran za promjene, a u tome odgojitelji i učitelji imaju ključnu ulogu jer pripremaju članove društva (djecu) da sudjeluju u tim promjenama. Spomenuti autori nadalje naglašavaju važnost novih konceptualnih i metodoloških pristupa praksi koji se najčešće temelje na akcijskom istraživanju. Akcijsko istraživanje je pristup koji se sastoji od proučavanja i unapređivanja procesa poučavanja i učenja, a on se pojavljuje kao suprotnost tehničkom i tradicionalnom, odnosno racionalnom modelu stručnog usavršavanja praktičara radi unapređenja odgojno-obrazovne prakse. Odgojitelji imaju priliku pozitivno mijenjati svoju praksu i profesionalni rad tako što svakodnevno izravno mijenjaju praksu na osnovu kontinuirane samorefleksije i zajedničke refleksije. Šagud (2006) objašnjava kako u procesu refleksije odgojitelj kritički analizira vlastitu i tuđu praksu i aktivnosti koje vodi, a nakon toga argumentirano vodi rasprave o svojim idejama te idejama drugih kolega, suradnika itd. Refleksivni praktičar je onaj praktičar koji gradi refleksivnu praksu na osnovi svojih razmišljanja o njoj. O svojoj praksi razmišlja prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom djelovanja. Takva praksa predstavlja holistički

proces koji predstavlja način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom (razmišljanjem) i praksom, a refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja. U takvom procesu do punog izražaja dolazi učenje kao dinamičan i kompleksan proces koji uključuje kreativno mišljenje, procjenu oko izbora odluke i istraživanje. Ista autorica navodi i da je refleksivni praktičar aktivan pojedinac koji istražuje različita rješenja i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme s kojima se susreće u odgojno-obrazovnom radu. Njega karakterizira 'refleksivna otvorenost', a ona je zapravo spremnost pojedinca da preispituje svoje mišljenje i ima sposobnost prepoznati da je bilo koje stajalište i ideja do koje može doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza o svijetu te da je ona uvijek podložna preispitivanju i poboljšanju, bez obzira na to koliko bila uvjerljiva i koliko smo naklonjeni 'svojoj zamisli'.

3.6. Važnost samoprocjene u okviru samorefleksije studenata

Boud (2013) navodi da je samoprocjena puno više od ocjenjivanja vlastitog rada pojedinca, nego ona znači uključivanje osobe u procese utvrđivanja što bi bilo dobro rješenje u bilo kojoj situaciji. Od pojedinca se zahtjeva da razmotri koje su osobine i karakteristike npr. kvalitetnog eseja ili uratka te da to onda primijene i na vlastiti rad. Studenti se tako mogu uključiti u određivanje ili rasprave o kriterijima u mnogim područjima. Samoprocjena se koristi i kao glagol i kao imenica, dakle ona je proces, ali i aktivnost, cilj, ali i praksa u kojoj se pojedinac treba aktivno angažirati.

Nadalje, Boud (2013) naglašava da je samoprocjena jedan od središnjih ciljeva sveučilišnog obrazovanja studenata koji im omogućuje da postanu učinkoviti i odgovorni te da mogu nastaviti svoje obrazovanje bez intervencije profesora. Njegove pretpostavke su slijedeće:

1. *Samoprocjena je neophodna vještina za cjeloživotno učenje*- samoprocjenom, studenti razvijaju sposobnost realnog vrednovanja vlastitog učinka, efikasno prate svoju praksu i učenje, te stječu sposobnost objektivnog procjenjivanja vlastitog doprinosa. Studenti koji razvijaju ove vještine samoprocjene vjerojatnije će pokazati želju za kontinuiranim učenjem, znati kako to postići, pratiti vlastitu izvedbu i praksu bez stalne potrebe za konzultacijama s kolegama ili profesorima, te će preuzimati odgovornost za vlastite postupke i prosudbe.

2. *Samoprocjenu je potrebno razviti na sveučilišnim kolegijima*- studenti obično ne dolaze na visoko obrazovanje već s razvijenom vještinom samoprocjene, iako je poželjno da se ta vještina razvija već u ranijim fazama obrazovanja. Optimalno je poticati razvoj niza vještina samoprocjene kroz različite predmete i područja. Kako bi studenti nakon završetka fakultetskog obrazovanja mogli nastaviti učiti učinkovito i kritički promatrati vlastitu praksu, ključno je da razvijaju vještine samoprocjene tijekom svojih studentskih godina.

3. *Samoprocjena je neophodna za učinkovito učenje*- da bi studenti postigli učinkovito učenje, ključno je pratiti vlastite aktivnosti kako bi bili u mogućnosti primijeniti različite prilagodbe stilova i strategija učenja. Student koji sustavno prati svoj napredak ne ovisi isključivo o poticajima profesora i okoline.

Dakle, razvoj vještina i tehnika samoprocjene kod studenata izuzetno je važan jer su ključne za učinkovito učenje tijekom fakultetskog obrazovanja, ali i za daljnje učenje i praktičan rad odgojitelja. Samoprocjena se može integrirati s drugim praksama poučavanja i ocjenjivanja, no bitno je izbjegavati aktivnosti koje ograničavaju angažman studenata u postavljanju kriterija ocjenjivanja i donošenju vlastitih odluka o vlastitom radu. Drugi pristupi povezani s razvojem samoprocjene uključuju primjenu refleksivnih strategija, metoda samostalnog učenja te poticanje aktivnosti kritičkog razmišljanja. Samoprocjena se odnosi na studentovo vlastito razvijanje vještina učenja, a ne na samo ocjenjivanje ili zamjene uloge profesora (Boud, 2013).

4. PROCJENA I SAMOPROCJENA KREATIVNOSTI

4.2. Mjerenje kreativnosti

Kreativnost je složena i strukturirana pojava te su stoga razvijene različite metode za njezino mjerenje. Samo mjerenje kreativnosti obuhvaća procjenu karakteristika ličnosti, ponašanja i kreativnih uradaka od strane stručnjaka određenog područja, kao i ispitivanje pomoću testova. Testovima se provjeravaju osobine ličnosti i ponašanja za koje se može reći da predstavljaju povoljne uvjete za pojavljivanje kreativnosti, ali one same zapravo čine kreativnost. Najčešće se koriste testovi divergentnog mišljenja, a njima se procjenjuje sam potencijal pojedinca da razmišlja kreativno, „izvan okvira“, ali podatak o općem divergentnom mišljenju često nije dovoljan da bi se pokazala kreativnost te se na osnovu njega ne mogu uvijek napraviti dobre prognoze o kreativnosti pojedinca u budućnosti. Stoga, testovi kreativnosti koji se danas koriste imaju problem pouzdanosti i validnosti, a prilikom njihovih provođenja potrebna je velika opreznost u tumačenju i interpretiranju rezultata (Maksić, 2006).

Autori Hocevar i Bachelor (1989) navode osam pristupa mjerenja kreativnosti pri čemu razlikuju:

1. kognitivne testove
2. samoprocjene vlastitih kreativnih ponašanja i postignuća
3. biografske inventare
4. procjene kvalitete kreativnih uradaka
5. eminentnost
6. mjere stavova i interesa
7. upitnike ličnosti
8. procjene kreativnog uratka od strane drugih osoba (npr. učitelja, kolega ili rukovoditelja).

Arar i Rački (2003) tvrde da je većina testova kreativnosti usmjerena na ispitivanje kreativnosti općenito, nezavisno od područja, disciplina ili polja, a za posebna područja kreativnosti (likovna, glazbena, umjetnička) upotrebljavaju se posebni testovi. Jellen i Urban (1986) kreirali su Test kreativnog mišljenja- produkcija crteža (Test for Creative Thinking - Drawing Production). Ovaj test procjenjuje kreativnost pojedinaca različite dobi na 11 kriterija, npr. novi

elementi, razbijanje ograničenja, povezanost s temom i drugi. Nadalje, najpopularniji oblik procjene kreativnosti jesu kognitivni testovi. Oni su uglavnom kratki, laki za ocjenjivanje i primjenu, a daju objektivne, numeričke vrijednosti za rangiranje osoba po kreativnosti. Test koji se koristi za ovo je Remote Associates Test (RAT). Kreativnost proizlazi iz sposobnosti pojedinca da stvori asocijacije između različitih elemenata znanja. Također, još jedan način za ispitivanje kreativnosti pojedinca je preko njegovih osobina ličnosti. Testovi sa svrhom mjerenja kreativne ličnosti su često laki i 'prozirni' za ispitanike, odnosno, kako bi se pokazali kreativnima, ispitanici odgovaraju na pitanja u skladu sa slikom o sebi kao o kreativnom pojedincu (Lubart, 1994). Nadalje, postoje i biografski inventari. Oni sadrže pretpostavku da postoje određeni slični okolinski uvjeti koji dovode do kreativnosti, kako u prošlosti, tako i sada. Biografski inventari sadrže čestice koje se tiču okolnosti kao što su edukacija pojedinca, povijest obitelji, hobiji, socijalni interesi i društva. Inventari sadrže čestice koje je teško direktno povezati s kreativnošću te je stoga ovakvo mjerenje kreativnosti slabo (Lubart, 1994). Najdirektniji način na koji možemo mjeriti kreativnost je upitati pojedinca što su njegova kreativna postignuća, sada i prije. Napravljeno je i nekoliko lista tvrdnji od kojih su neke općenite, a neke pokrivaju kreativne procese i aktivnosti u umjetnosti, znanosti, književnosti, glazbi i drugim područjima djelovanja pojedinca. Pojedinčeve izjave o vlastitim kreativnim postignućima su korisne jer pokrivaju duži vremenski period i opisuju kreativno ponašanje pojedinca koje se pojavilo prirodno, a ne kao odgovor na znanstveni zadatak. S druge strane, samoizjave pojedinca su podložne greškama. Npr. pojedinac može biti skroman i umanjivati svoja postignuća, može biti hvalisav pa preuveličavati svoja postignuća, može zaboraviti neka postignuća ili ih krivo procijeniti (Lubart, 1994). Još jedan način procjene kreativnosti jest procjena uzorka uratka pojedinca. Kreativni produkt može biti crtež, priča, pjesma, izum, inovacija, glazbena kompozicija, znanstveno rješenje nekog problema, odnosno bilo koja ideja koja se može izraziti u opipljivom obliku. Kreativni produkt je zapravo u središtu kreativnog procesa i same kreativnosti. Tijekom procjene kreativnog uzorka rada, više sudaca procjenjuje taj produkt, a to pokazuje visoku pouzdanost i valjanost procjene. Nadalje, ova tehnika procjene oponaša realnost i stvarna vrednovanja kreativnog produkta. Ipak, problem s ovom tehnikom procjene je taj što je predstavljen ograničen uzorak ponašanja pojedinca, a produkti se često stvaraju na zahtjev, npr. u testovima. Stoga bi bilo bolje proučavati i procjenjivati kreativne uratke osobe koji su prirodno producirani, van laboratorijskih uvjeta i bez zahtjeva (Arar i Rački, 2003).

4.2. Primjeri dosadašnjih istraživanja kreativnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja

Autor Svedružić (2005) proveo je istraživanje čiji je cilj bio izrada metrijski pouzdanog instrumenta za mjerenje znanstvene kreativnosti i komponenti divergentnog mišljenja, kako bi se istražila veza između školskog uspjeha i kreativnosti, kao i odnosa određenih stavki divergentnog mišljenja. Testiranje je provedeno na prigodnom uzorku od 110 ispitanika, od čega je bilo 60 dječaka i 50 djevojčica učenika sedmih i osmih razreda. U eksperimentu je korišten test znanstvene kreativnosti čije su čestice kombinacija Hu i Adeyeva testa kreativnosti i čestica konstruiranih od autora.

Test čini sljedećih sedam čestica:

Čestica 1. Napišite što je više moguće znanstvenih primjera korištenja djelića stakla.

Čestica 2. Kada bi svemirskim brodom bilo moguće putovati svemirom i otići na neki planet, koja znanstvena pitanja biste željeli istražiti? Nabrojite ih što je više moguće.

Čestica 3. Osmislite što više mogućih poboljšanja na biciklu koja bi ga učinila zanimljivijim, korisnijim i ljepšim.

Čestica 4. Zamislite da gravitacija ne postoji i opišite takav svijet. Nabrojite što više opisa.

Čestica 5. Na slici je prikazana zatvorena crna kutija. Koja ćete pitanja postaviti, a koje postupke primijeniti kako biste saznali što je u njoj? Navedite pitanja i postupke koje nudite.

Čestica 6. Imate dvije vrste ubrusa. Kako ćete provjeriti koji je kvalitetniji? Navedite postupke, pribor i materijale koje biste koristili. Napišite što više mogućih metoda.

Čestica 7. Osmislite stroj za skupljanje jabuka. Nacrtajte sliku, istaknite ime i funkciju svakoga pojedinog djela tog stroja.

Rezultati istraživanja, dobiveni primjenom testa znanstvene kreativnosti, potvrdili su naznake o vezi između školskog uspjeha i kreativnih potencijala učenika. Također su ukazali na razlike u distribuciji rezultata u odnosu na specifične komponente divergentnog mišljenja.

Slunjski i sur. (2006) proveli su istraživanje s temom *Dimenzije kompetencija odgojitelja u vrtiću* kojemu je cilj bio ustanoviti postoje li razlike u kompetencijama odgojitelja potrebnima za kvalitetan odgojno-obrazovni rad s djecom, i to između odgojitelja koji su bili uključeni u

akcijsko istraživanje i onih koji nisu bili uključeni u akcijsko istraživanje. Ispitivane su sljedeće dimenzije kompetencija odgojitelja: uspješnost osmišljavanja kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja, kvaliteta komunikacije i suradničkih odnosa s djecom i sustručnjacima, uspostavljanje fleksibilne organizacije vremena, sposobnost propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova, odnosno razinu njegove refleksivnosti. Tijekom istraživanja primijenjene su skale samoprocjena odgojitelja i skale procjena odgojitelja od stručnih suradnika. U istraživanju su se uspoređivale samoprocjene odgojitelja o navedenim dimenzijama njihovih kompetencija kako bi se utvrdilo postoji li razlika u tim kompetencija s obzirom na sudjelovanje odgojitelja u akcijskom istraživanju. Utvrđene su statistički značajne razlike u procjenama kompetencija odgojitelja koji su bili uključeni u akcijsko istraživanje i onih koji nisu bili uključeni. Odgojitelji koji su uključeni u akcijsko istraživanje su kompetentniji u organiziranju prostorno-materijalnog okruženja, a time potiču djecu na razne istraživačke i kreativne aktivnosti. Također su uspješniji i u ostale tri dimenzije. Nadalje, istraživanje je pokazalo da postoji nesklad u samoprocjeni odgojitelja s obzirom na procjenu stručnih suradnika. Odgojitelji se samoprocjenjuju pozitivnije nego što ih procjenjuju stručni suradnici. Zaključno, autorice ističu važnost kontinuiranog razvoja odgojitelja u refleksivnog praktičara, važnost dječjeg vrtića kao organizacije koja uči te važnost suradničkog učenja.

Ljubetić (2002) u svom istraživanju *Samoprocjena umjesto procjene* ukazuje da je samoprocjena manje prisiljavajuća, točnija i djelotvornije od procjene. Nadalje, ističe da prilikom procjene odgojitelja od strane stručnog suradnika postoji mogućnost da se odgojitelj osjeti ugroženo, što bi moglo narušiti odnose između odgojitelja i stručnog tima. Autorica je odgojiteljima ponudila *Podsjetnik za samoprocjenu odgojitelja* koji se sastojao od sljedećih smjernica:

1) *Ja kao odgojitelj u 'klasičnom vrtiću'*: Kako doživljavam svoju odgojiteljsku ulogu? Koje prednosti za mene kao odgojitelja ima rad u 'klasičnom' dječjem vrtiću? Koje su prednosti za djecu/roditelje? Moja procjena kvalitete komunikacije s djecom, suradnicima, roditeljima? Što želim promijeniti? Što bi za moj osobni i profesionalni život značilo kada bi uspio promijeniti to što želim?

2) *Odgojitelj 'u promjeni'*: Koje sam promjene uveo? Što me je na putu do promjena poticalo, ohrabrilu, vodilo? Što me je usporavalo? Što je sada bolje meni/djeci/roditeljima? Što je sada gore meni/djeci/roditeljima? Kako se novi oblik rada odražava na mene i naš kolektiv?

3) *Kakav odgojitelj zaista želim biti*: U čemu sam izrazito uspješan? Koje su moje jake strane? Kako unapređujem sebe i svoju odgojno-obrazovnu praksu? Kako upoznajem stručnu javnost i okolinu s postignućima svoje odgojno-obrazovne prakse?

Podsjetnik sadrži pitanja u kojima se nalaze komponente važne za kreativnost odgojitelja. Ispituje se spremnost odgojitelja da napravi promjene, da uvede nešto novo u svoj odgojno-obrazovni rad te se ukazuje na važnost refleksije na vlastitu praksu.

Autori Ljubotina i sur. (2015) proveli su istraživanje na uzorku od 255 učenika drugog i trećeg razreda srednje škole u kojemu je ispitana struktura samoprocjena kreativnosti i kreativnog ponašanja te njihova povezanost s kognitivnim, konativnim i okolinskim faktorima. Osim toga, ispitana je i povezanost navedenih varijabli s općim školskim uspjehom. Od mjernih su instrumenata u ovom istraživanju korištena dva instrumenta za samoprocjenu kreativnosti: Upitnik samoprocjene kreativnog ponašanja i Upitnik samoprocjene kreativnosti. Također, primijenjeni su i Baterija testova divergentnog mišljenja i Upitnik otvorenosti prema iskustvima. *Upitnik samoprocjene kreativnog ponašanja* sadrži opise niza ponašanja koja u manjoj ili većoj mjeri karakteriziraju nastojanje da se proizvede nešto što je novo i originalno, odnosno što nije stereotipno (kreativni produkt). Ispitanici procjenjuju svaku od 21 navedene tvrdnje koliko često se bavio/la svakom od tih aktivnosti na ljestvici od tri stupnja (0- nikada, 1- jednom ili svega nekoliko puta, 2- više puta *Upitnik samoprocjene kreativnosti* predstavlja upitničku mjeru za opću samoprocjenu kreativnosti. Ovaj upitnik sastoji se od 7 čestica, a ispitanici na ljestvici od 4 stupnja procjenjuju u kojoj mjeri se pojedina tvrdnja odnosi na njih. odnosno opisuje njegovo/njezino uobičajeno ponašanje i karakteristike ličnosti. Osobe koje postignu visoki rezultat su osobe koje sebe doživljavaju kao općenito kreativnim pojedincima koji imaju nove i originalne ideje koje odstupaju od stereotipnih rješenja te imaju sposobnost domišljanja različitih rješenja za određene probleme.

4.3. Mjerenje kreativnosti kod djece

Maksić (2006) tvrdi kako je kreativnost važan dio darovitosti i talenta te se stoga izvodi zaključak da je mjerenje kreativnosti na mlađim uzrastima potrebno, međutim još nije riješeno pitanje oko toga što čini kreativnost kod djece i kako procijeniti te pokazatelje tako da se povežu s kreativnošću u odrasloj dobi pojedinca. Odgojitelji smatraju da su sva djeca kreativna te da se kreativnost ne može točno procijeniti niti predvidjeti što će se desiti u kasnijem životu pojedinca koji pokazuje kreativne osobine u djetinjstvu. Rana identifikacija kreativnosti djeteta se preporučuje putem podrške i interesa djeteta, tako da se sva djeca tretiraju kao da imaju

određene sposobnosti i talente u nekom području. Razlozi protiv rane identifikacije su neizdiferenciranost sposobnosti, nerazvijenost motivacije, nepostojanje određenih važnih vještina za stvaranja kreativnih produkata itd.

Kreativnost se kod djece prepoznaje na njihovim crtežima, likovnim uracima, u različitim konstrukcijama, u govoru, ponašanju, nastupu pred drugima i slično (Kadum, 2011).

4.4. Samoprocjena kreativnosti studenata

Lubart (1994) objašnjava da su vjerojatno najbolji pokazatelji kreativnosti produkti ili djela pojedinaca koji su nastali spontano te su nastajali tijekom duljeg vremenskog razdoblja, ali u istraživanjima takav pristup nije ekonomičan. Zbog toga se češće koristi samoprocjena ili opis vlastitog kreativnog ponašanja ili produkata. Osnovna misao ovoga pristupa jest da osoba koja navodi veći broj ponašanja za koja pretpostavljamo da zahtijevaju kreativnost ima potencijal biti kreativna, ali sami produkti u ovom slučaju ne moraju biti iznimno kreativni. Prednosti korištenja samoprocjena su ekonomičnost u primjeni, zahvaćanje stabilnijeg ponašanja pojedinca tijekom duljeg vremenskog perioda s obzirom na specifični produkt koji je proizvod konkretnog zadatka postavljenog pred ispitanika. Na rezultate samoprocjene može utjecati moguća pristranost i subjektivnost procjena, zatim točnost opisa vlastitog ponašanja te je važno ispitati koje komponente utječu na procjene i samoprocjene.

Prema Karwowski (2012) uvjerenja o kreativnim sposobnostima čine samoprocjena kreativnosti, kreativna samoefikasnost, kreativni osobni identitet, identitet kreativne uloge i kreativna metakognicija. Samoprocjena kreativnosti odnosi se na procjenjivanje vlastitih sposobnosti i potencijala za izražavanje kreativnosti za koji osoba procjenjuje da ih posjeduje, a uključuje kao i svijest o prisutnosti ili odsutnosti karakteristika povezanih sa kreativnošću. Vujović i Šupić (2022) naglašavaju da je kreativni self-koncept jedna od metoda samoprocjene koji se na samoprocjenu vlastite kreativnosti kroz dva faktora – kreativni identitet (uloga koju kreativnost zauzima u identitetu i samoopisivanju pojedinca) i kreativnu samoefikasnost (uvjerenje pojedinca da je sposoban nositi se s problemima koji zahtijevaju kreativne postupke i razmišljanje). Kreativni identitet je preteča kreativnoj samoefikasnosti, odnosno, prije nego što je pojedinac kreativan, on mora imati spoznaje o tome da je kreativan ili da, uz dovoljno uloženog truda, može postati kreativan. Nadalje, kreativna samoefikasnost se odnosi na percepciju vlastitih kreativnih sposobnosti u određenom zadatku ili situaciji, a kreativni identitet definira značaj kreativnosti u nečijem samoprocjenjivanju.

Jedan od primjera upitnika kojim se može ispitati samoprocjena kreativnosti studenata je *Short Scale of Creative Self (SSCS)*, odnosno *Kratka skala kreativnog self-koncepta* autora Karwowski, Lebuda i Wiśniewska (Karwowski, 2012), (Prilog 1). Skalu čine dva slična i povezana, ali ne i identična faktora- kreativni identitet (KI) te kreativna samoeфикаsnost (KS). Upitnik se sastoji od 11 tvrdnji (čestica), od kojih se 5 odnosi na kreativni identitet, a 6 na kreativnu samoeфикаsnost. Ispitanici na skali od pet stupnjeva procjenjuju koliko se određena tvrdnja odnosi na njih. Tvrdnje se tiču pojedinačevog poimanja kreativnosti, maštovitosti, domišljatosti, snalaženja u zahtjevnim i problemskim situacijama, predlaganja originalnih rješenja i slično. Iako korištenje metode samoprocjene ima svoja metodološka ograničenja, ono ipak upućuje na percepciju koju učenici imaju o vlastitoj kreativnosti. Samoprocjena kreativnog ponašanja usmjerena je na bihevioralni aspekt, odnosno ponašanja pojedinca i odnosi se na širi spektar specifičnih ponašanja u kojima pojedinac može manifestirati svoja kreativna ponašanja. S druge strane, samoprocjena kreativnosti u sebi sadrži opću procjenu vlastite kreativnosti koja može biti manifestirana u jednom ili više područja. Autori navode da je kreativna samoeфикаsnost dobar prediktor kreativnog postignuća i stvaranja kreativnih produkta, dok kreativni identitet pojačava djelovanje samoeфикаsnosti.

Također, moguće je iskoristiti Upitnik samoprocjene kreativnog ponašanja. Takav upitnik se sastoji od opisa niza ponašanja koje karakterizira nastojanje da se proizvede nešto novo i originalno, odnosno kreativni produkt koji nije stereotipan. Zadatak ispitanika je da na ljestvici od tri stupnja (0 – nikada, 1 – jednom ili svega nekoliko puta, 2 – više puta) procijeni za svaku od navedenih aktivnosti koliko često se bavio/bavila svakom od tih aktivnosti. Upitnik je prilagođen studentskoj populaciji, a neke od aktivnosti navedene u upitniku su npr. *Koliko puta ste napisali neku kratku priču?*, *Koliko puta ste izradili kolaž?*, *Izradili poklon za nekoga?*, *Prepravili neki predmet tako da bolje/drugačije funkcionira?* itd. (Ljubotina i sur., 2015).

Autori Silvia i sur. (2009) provode analizu latentnih klasa na rezultatima upitnika *Creative Achievement Questionnaire*, kojim se opisuju kreativna ponašanja pojedinca. Njihovi rezultati upućuju na klasu "nekreativnih" i manje klase vizualnih i izvođačkih umjetnosti. Na upitniku koji zahtjeva samoprocjenu vlastite kreativnosti *Creativity Domain Questionnaire* nisu pronašli latentne klase, već pri samoprocjeni vlastite kreativnosti ispitanici variraju kvantitativno, a ne kvalitativno.

Boud (2013) navodi za što se sve može iskoristiti samoprocjena studenata:

1) Za vlastitu samokontrolu i provjeru svog napretka- studenti pažljivo prate vlastiti akademski put kako bi osigurali usklađenost s postavljenim ciljevima, bilo da su sami postavljeni ili propisani za evaluaciju predmeta koji pohađaju.

2) Kao način promicanja dobre prakse učenja i vještina kako učiti- posebno tijekom početnih godina studiranja, studenti su u procesu upoznavanja s različitim pristupima studiranju i strategijama učenja. Ove strategije često su osmišljene da podrže sve studente u grupi i cilj im je prevencija eventualnih poteškoća u učenju koje bi mogle nastati, kako u ranim fazama tako i u kasnijim godinama studija.

3) Za dijagnozu i sanaciju- neki studenti suočavaju se s nedostatkom neformalno stečenih vještina samoprocjenjivanja, što može rezultirati izazovima u odnosu na kolegije, zbog čega je preporučljivo potražiti specifično savjetovanje o studiju. U ovom kontekstu, samoprocjenjivanje predstavlja alat i resurs koji pomaže studentima identificirati područja na kojima trebaju usmjeriti svoju pažnju tijekom procesa učenja.

4) Kao zamjena za druge oblike ocjenjivanja- samoocjenjivanje može imati utjecaj na konačno formalno ocjenjivanje u kolegiju ili jedinici predmeta.

5) Kao aktivnost učenja namijenjena poboljšanju profesionalne i akademske prakse- često se događa da drugi nisu u mogućnosti posvetiti dovoljno pažnje i vremena sustavnom praćenju napretka pojedinca u učenju. Stoga, u takvim situacijama, uz povratne informacije od kolega, često se koristi i samoprocjenjivanje. Na primjer, u obrazovanju odgojitelja, centralni cilj mnogih kolegija je razvoj refleksivne prakse, što znači praksa u kojoj pojedinac kritički razmišlja o svojem radu, planira promjene i promatra učinkovitost tih promjena.

6) Pregled postignuća kao uvod u priznavanje prethodnog učenja- s porastom uključivanja akreditacije prethodnog učenja u mnoge kolegije, studenti sve češće pripremaju portfelj koji dokumentira njihova postignuća. Nakon toga, portfelj se ocjenjuje kako bi se utvrdila njegova korisnost, pri čemu samoprocjena igra ključnu ulogu u procesu razvoja i vrednovanja portfelja.

7) Za samospoznaju i samorazumijevanje- promišljanjem o vlastitom učenju, studenti postižu sve dublje razumijevanje vlastitog utjecaja na učenje i prirodu svojih iskustava u procesu stjecanja znanja. Samoprocjena ima značajan doprinos razvoju pojedinca jer kroz nju dolazi do povećanja samospoznaje i samorazumijevanja studenata.

Shriki i Lavy (2014) ističu da samoprocjena studenata o njihovoj kreativnosti podržava razvoj njihovog samopouzdanja i potiče individualnost, dodaje refleksiju u njihovo učenje i pomoću

nje studenti mogu artikulirati vrijednost vlastitog učenja. Samoprocjena kreativnosti jedan je od najjednostavnijih načina procjene kreativnosti, koji sam po sebi zahtijeva kreativnost studenta te omogućuje njegovo usavršavanje u području kojim se bavi. Međutim, samoprocjena kreativnosti može biti nepouzdana jer je moguće da nije kompatibilna s vanjskim sucima. Stoga se predlaže mjerenje „kreativnom samoučinkovitošću“, budući da ona ne predstavlja samo subjektivnu procjenu specifičnih kreativnih sposobnosti, ali je povezana s kreativnim obrascima ponašanja.

6. RASPRAVA

Rad daje uvid u dosadašnja istraživanja o samoprocjeni kreativnosti učenika i studenata te naglašava ulogu kreativnog odgojitelja u odgojno-obrazovnom procesu. Važno je da su budući odgojitelji svjesni važnosti kreativnog razmišljanja i snalaženja u teškim situacijama, jer se one često događaju u dječjem vrtiću. Odgojiteljeva kreativnost je važna jer će kreativan odgojitelj lakše prepoznati i njegovati kreativnost djeteta. Budući odgojitelji, odnosno studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja tijekom svog fakultetskog obrazovanja stječu različite kompetencije koje im pomažu u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Rad naglašava važnost samoprocjene studenata tijekom fakultetskog obrazovanja jer samoprocjena im pomaže u daljnjem učenju i profesionalnom razvoju. Nužno je da odgojitelji i nakon završetka studija budu spremni na usavršavanja svojih znanja te stjecanje novih znanja. Pri pregledu relevantne literature vidljivo je da postoje brojne definicije kreativnosti te da je pojam kreativnosti vrlo složen, no većina autora se slaže u osnovnim pretpostavkama o samoj biti kreativnosti. Slažu se u tome da je kreativnost sposobnost pojedinca da stvori nešto novo, originalno, inovativno te društvu korisno i vrijedno, a kreativnim se smatra kreativni proizvod, kreativni pojedinac ili skupina, kreativni proces, kreativna okolina (Torrance, 1979, Čudina-Obradović, 1991, Gariboldi, 2017). Velik broj autora istraživao je koje su osobine ličnosti kreativnih pojedinaca. Postoji mnogo osobina ličnosti i karakteristika kreativne osobe koje autori navode, a najviše se tiču pojedinčeva spremnost na razmišljanje 'izvan okvira', odnosno njegove sposobnosti da u određenim problemskim situacijama pronalazi originalna, inovativna, nestereotipna rješenja. Takav pojedinac je domišljat, radoznao, samouvjeren, ustrajan, samoinicijativan, ima širok opseg interesa (Hocevar, 1981, Lubart, 1994, Elshout 1996, Arar i Rački, 2003). Tijekom pregleda literature o mjerenjima i procjenama kreativnosti, uočilo se da različiti autori na različite načine pristupaju i opisuju mjerenja kreativnosti, odnosno jasno je da je kreativnost pojava koju je teško mjeriti. Neki autori (Torrance, 1977, Hocevar, 1981) pobornici su divergentnih testova kreativnosti, dok su drugi (Lubart, 1994, Ljubotina i sur., 2015) pobornici testova u kojima se ispituju osobine ličnosti pojedinaca. S obzirom da je tema ovog rada samoprocjena kreativnosti, osobito se obratila pažnja na takav pristup mjerenju kreativnosti. Pregledom istraživanja u kojima se samoprocjenom ispitala razina kreativnosti kod učenika,

studenta i odgojitelja ustanovilo se da je samoprocjena kreativnosti metoda mjerenja koja ima ekonomičnost u primjeni, zahvaća stabilnije ponašanja pojedinca tijekom duljeg vremenskog perioda s obzirom na specifični produkt koji je proizvod konkretnog zadatka postavljenog pred ispitanika. Za osobu koja navodi veći broj ponašanja za koja pretpostavljamo da zahtijevaju kreativnost kažemo da ima potencijal biti kreativna, ali sami produkti u ovom slučaju ne moraju biti iznimno kreativni (Lubart, 1994). Određeni autori (Karwowski, 2012, Ljubotina i sur., 2015) navode tvrdnje u upitnicima samoprocjene kreativnosti koje su uglavnom slične.

7. ZAKLJUČAK

Odgojitelji su stručne osobe koje tijekom studija, ali i nakon njega stječu i njeguju različite kompetencije koje su im važne za profesionalno djelovanje. Odgojitelj treba poznavati zakonitosti dječjeg rasta i razvoja, psihologiju djeteta i njegovih ponašanja, predškolski kurikulum te imati umijeće dobre komunikacije s djecom, sustručnjacima i roditeljima. Važan dio odgojiteljevih kompetencija je i kreativnost, osobito u današnjem vremenu kada je posebno važno oslušivati dječje interese i potrebe te osmisliti različite načine na koje se djeca mogu izražavati. Kreativnost ima mnogo definicija, ali sve se slažu u tome da kreativni pojedinac daje nešto novo, originalno i vrijedno. Kreativnost se treba njegovati i otkrivati i kod djece u dječjem vrtiću, stoga je važno da ju odgojitelji znaju prepoznati i njegovati tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Postoje brojni autori koji su istraživali pojam i proces kreativnosti te ta istraživanja pomažu da bolje shvatimo tu pojavu koja je važan dio odgojiteljske profesije. Mjerenje kreativnosti je kompleksno i zahtjevno, ali postoje brojni testovi koji se mogu koristiti za njezino mjerenje, kao što su testovi divergentnog mišljenja, kognitivni testovi, samoprocjene vlastitih postignuća i kreativnih uradaka, biografski inventari, procjene kvalitete uzoraka uratka i drugi. S obzirom na to da se iz rada može uočiti da nedostaje istraživanja o ovoj temi, buduća bi se istraživanja mogla bazirati na procjenama i samoprocjenama kreativnosti studenata te se u tu svrhu može koristiti upitnik Short Scale of Creative Self (SSCS) autora Karwowski, Lebuda i Wiśniewska (Karwowski, 2012). Istraživanje bi se moglo provesti na određenom uzorku studenata svih godina ili studenata preddiplomskog/diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U literaturi ne postoji mnogo istraživanja u kojima se ispituje kreativnost studenata i odgojitelja, stoga bi ovakvo istraživanje bilo vrijedno i korisno. Cilj rada bio je ukazati na važnost kreativnosti budućih odgojitelja u odgojno-obrazovnom radu budući da je kreativnost osobina koja se proteže kroz brojne kompetencije koje opisuju kvalitetnog odgojitelja te je zbog toga važno je da studenti osvijeste važnost kreativnosti.

8. LITERATURA

1. Arar, Lj. i Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12 (1), 3-22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/12733>
2. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153 (1), 9-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82857>
3. Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
4. Brinamen, C., Page, F. (2012). Using Relationships to Heal Trauma: Reflective Practice Creates a Therapeutic Preschool. *YC Young Children*, 67(5), 40–48. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/42730894>
5. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Esquivel, G. B. (1995.). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
7. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>
8. Furlan, I. (1990). Psihologija podučavanja. Zagreb: Školska knjiga.
9. Gariboldi, A. (2017). *Creativity in pre-school education*. Italy: Sern.
10. Gretsov, A. G. (2007). *Trening kreativnosti za srednjoškolce i studente*. SPb.: Petar.
11. Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Educational Unit, Oxford Polytechnic, Oxford.
12. Habib, H. (2017). A study of reflective practice and its role for teachers. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 5 (4), 944-947.
13. Heffron, M. C., Murch, T. (2010). *Reflective supervision and leadership in infant and early childhood programs*. Washington, DC: Zero To Three.
14. Hennessey, B. A., in Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual review of psychology*, 61, 569-598.
15. Hocevar, D. (1981) Measurement of Creativity: Review and Critique. *Journal of Personality and Assessment*, 40, 451-463.
16. Hocevar, D. i Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. U: J.A. Glover, R.R. Ronning i C.R. Reynolds (ur.), *Handbook of creativity* (str. 53-75). New York: Plenum Press.

17. Huzjak, M. (2006). Darovitost talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 289-300. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/26205>
18. Jacobs, M., Vakalisa, N. C. G., Gawe, N. (2011). *Teaching-Learning Dynamics*. Cape Town: Pearson.
19. Jauk E., Benedek M., Dunst, B. i Neubauer A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: *New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection*. *Intelligence*, 41, 212-221.
20. Jellen, H.G.i Urban, K.K. (1986). The TCT-DP (Test for Creative Thinking-Drawing Production): An instrument that can be applied to most age and ability groups. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 138-155.
21. Kadum, V. (2011). KREATIVNOST U NASTAVI MATEMATIKE. *Metodički obzori*, 6(2011)3 (13), 165-174. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71617>
22. Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 547-558.
23. Karwowski, M., Lebuda, I., & Wiśniewska, E. (2018). Measuring creative self-efficacy and creative personal identity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*.
24. Koellner, K., Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67. <https://doi.org/10.1177/0022487114549599>
25. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156 (4), 423-446. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166211>
26. Kuswandono, P. (2012). Reflective Practices for Teacher Education. *LLT Journal*, 15(1), 149-162. <https://doi:10.24071/lt.2012.150102>
27. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3), 341-360
28. Lubart, T.I. (1994). Creativity. U: R.J. Sternberg (Ur.), *Thinking and problem solving* (str. 289-332). New York: Academic Press.
29. Ljubetić., M. (2002). Samoprocjena umjesto procjene. *Dijete, vrtić, obitelj*, 8 (29), 5-10. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178710>
30. Ljubotina, D., Juničić, N. i Vlahović Štetić, V. (2015). Struktura i prediktori samoprocjene kreativnosti kod srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 24 (3), 369-399. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/149101>

31. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi* (Vol. 91). IPI Beograd.
32. Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
33. Mathew, P., Peechattu, P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126–131.
34. Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teachers. *Reflective Practice*, 18(1), 23–41. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1230054>
35. Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154. (3), 427-450. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138810>
36. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
37. Ozmec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti*. Varaždin: Općinski Savez društava „Naša djeca“.
38. Petrović-Sočo, B. (2000). Kreativnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (23-24), 3-9. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/181993>
39. Previšić, V. (1984). Poticaj kreativnosti u školi. U *Odgoj i samoupravljanje*, Zbornik broj 1, str. 47–74.
40. Romstein, K. i Staković, L. (2017). Sustav vrijednosti, implicitna pedagogija i kompetencije suvremenog odgojitelja. *Pannoniana*, 1 (2), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/184258>
41. Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
42. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
43. Shriki, A., & Lavy, I. (2014). Students' Self-Assessment of Creativity: Benefits and Limitations. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600031.pdf>
44. Silvia, P.J., Kaufman, J.C. i Pretz, J.E. (2009). Is creativity domain-specific? Latent class models of creative accomplishments and creative self-descriptions. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(3), 139-148.
45. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću-organizaciji koja uči. *Pedgogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139311>
46. Slunjski, E. (2014a). *Kako djetetu pomoći da bude pametno na različite načine*. Zagreb: Element.
47. Slunjski, E. (2014b). *Kako djetetu pomoći da bude uspješno i razvija samopouzdanje*.

Zagreb: Element.

48. Somolanji, I. i Bognar, L. (2008.). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 54(19), 87-94.
49. Suphasri, P., Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264.
50. Stevanović, M. (1986). Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi. Pula: Istarska naklada.
51. Stingu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 617–621. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
52. Svedružić, A. (2005). Kreativnost i divergentno mišljenje u nastavi prirodoslovlja. *Metodički ogledi*, 12 (2), 103-118. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2340>
53. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
54. Todorić, G. (2023). Kreativnost djece predškolske dobi. *Varaždinski učitelj*, 6 (12), 365-369. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/303446>
55. Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom: What Research Says to the Teacher*. Washington DC: NEA.
56. Torrance, E. P. (1979). *The Search for Satori and Creativity*. New York: Creative Education Foundation.
57. Torrance E.P. (1988). The nature of creativity as manifestation of its testing. In R.J.Sternberg (ur.). *The nature of creativity* (pp. 43-75). Cambridge, England: Cambridge University Press.
58. Winner, Ellen (2005): Darovita djeca, Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
59. Vujović, G., & Šupić, J. (2022). Samoprocjena kreativnosti: Validacija Kratke skale kreativnog self-koncepta (SSCS). *DHS-DRUŠTVENE I HUMANISTIČKE STUDIJE*, 729. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/361105541_Creativity_Self-assessment_Validation_of_the_Short_Scale_of_the_Creative_Self-concept_SSCS
60. Yalcin Arslan, F. (2019). The role of lesson study in teacher learning and professional development of EFL teachers in Turkey: A case study. *TESOL Journal*, 10(2), 1–13. <https://doi.org/10.1002/tesj.409>
61. Žižak, A. (1997). Kompetentnost odgojitelja za rad s djecom. U: M. Milanović (ur.), *Pomozimo im rasti* (str.15-20). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske i UNICEF.
62. Župančić, M. i Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 505-513. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/275812>

10. PRILOZI

Prilog 1. Short Scale of Creative Self Maciej Karwowski (2011)

Below you will find several sentences used by people to describe themselves. Please decide to what extent each of these statements describes you. There are no good or wrong answers.

Definitely not – somewhat not – neither yes or no – somewhat yes – definitely yes

1. I think I am a creative person.
2. My creativity is important for who I am.
3. I know I can efficiently solve even complicated problems.
4. I trust my creative abilities.
5. My imagination and ingenuity distinguishes me from my friends.
6. Many times I have proved that I can cope with difficult situations.
7. Being a creative person is important to me.
8. I am sure I can deal with problems requiring creative thinking.
9. I am good at proposing original solutions to problems.
10. Creativity is an important part of myself.
11. Ingenuity is a characteristic that is important to me.