

ИСПОЉАВАЊЕ И ПОДСТИЦАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА*

Бојана Бодрожа**, Славица Максић и Јелена Павловић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. Савремено друштво високо вреднује креативност, а образовању се приговара да не ради довољно на остваривању овог вредног циља. Мишљења наставника о испољавању и развоју креативности имају значајан утицај на то у којој мери ће они препознати значај креативности и бити спремни да је подрже у свом раду. У чланку се приказују резултати испитивања мишљења наставника о томе како се креативност испољава на основношколском узрасту и како школа може допринети развоју креативности ученика. Наставници основних школа из Србије (N=144) испитани су упитником, а подаци су анализирани квалитативно и квантитативно. Утврђено је да наставници описују креативност преко креативних активности, оригиналности, интелектуалних способности, мотивације и особина личности. Већина наставника сматра да школа може у великој мери да допринесе развоју креативности ученика. Простор за подстицање креативности наставници виде првенствено на нивоу часа, а потом и на нивоу образовног система и друштва у целини. Закључено је да наставници најчешће опажају креативност ученика преко њихових активности и карактеристика личности, док улогу школе у развоју креативности виде у домену сопственог деловања у учионици. Резултати истраживања показују да се наставничке концепције креативности у великој мери поклапају са експертским. У завршном делу је дискутовано зашто наставници позитиван и активистички однос према креативности не „претачу“ у школску праксу, као и који су предуслови које је потребно испунити да би се то остварило.

Кључне речи: испољавање креативности, подстицање креативности, наставници, основна школа.

* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) и *Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

** E-mail: bojana.bodroza@gmail.com

Глобална економија, технолошки напредак и усложњавање рада у савременом друштву траже креативност запослених, што на нивоу образовног сектора дефинише креативност као значајан васпитно-образовни циљ (Ђуришић-Војановић, 2011; Pavlović, 2012; Sahlberg, 2009). Раст креативности и иновације чине један од четири стратешка циља у образовању и обуци деце и младих у Европи до 2020. године који Европска унија препоручује националним образовним системима (Strategic framework for European cooperation in education and training „ET 2020“, 2010). Развој стваралачких способности и креативности представља један од циљева образовања и васпитања и у Србији (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009) подразумевају да се наставник бави подстицањем креативности ученика, као и да буде креативан у свом раду. Поред захтева који се односе на креативно изражавање свих ученика, појављују се и посебне одреднице и посебна очекивања која се односе на подршку креативности даровитих и талентованих ученика (Ђурић и сар., 2009).

Последње две и по деценије експерти за креативност све више се занимају за наставничка схватања креативности, очекујући да ће им она помоћи да боље разумеју њихове поступке у учионици, начин доношења одлука и подучавања (Andiliou & Murphy, 2010). Ова истраживања углавном показују да наставници поседују прилично опсежна и научним сазнањима блиска схватања о креативности и начинима њеног подстицања, али у пракси не реализују много од тога. Значајно питање које из овога произлази јесте који фактори отежавају наставницима да своја знања спроведу у школској пракси и како се те препреке могу превазићи.

Експерти креативност дефинишу као способност да се створе производи који су нови, оригинални и неочекивани, али истовремено и прикладни, тако да производ адекватно одговара на захтеве и ограничења датог задатка (Kaufman & Baer, 2004: 2). Наставници готово неизоставно препознају новину и оригиналност као суштинске елементе креативности, али је прикладност елемент који се у њиховим схватањима не појављује (Andiliou & Murphy, 2010). Креативност се често дефинише и преко одлика појединца који ствара, тј. преко способности, карактеристика и когнитивних процеса који воде ка новим и прикладним идејама (Diakidou & Phitaka, 2002). Поред својстава личности, процеса и продукта, при разматрању креативности битно је имати у виду и утицај средине (Mooney, 1963), која може потпомоћи или осујетити испољавање креативних потенцијала појединца. Средина, такође, има значајну улогу у вредновању креативног продукта (Csikzentmihalyi, 1999; Feldman, 1999).

Иако признају значај образовања и школе, истраживачи који се баве проучавањем креативности често занемарују образовне циљеве

и средства (Feldman & Benjamin, 2006). Резултати истраживања указују да су опажање креативности и ставови наставника повезани са њиховим преферираним стиловима наставе и оцењивања (Fryer, 2009). Улога школе и наставника види се у препознавању области кроз коју ће се способности и таленат испољити, у стицању основних знања и овладавању изабраним пољем и у развоју мотивације да се истраје у раду.

Наставници сматрају да школа може допринети развоју креативности ученика помажући грађење самопоштовања ученика и пружајући могућност избора у школским активностима (Fryer & Collings, 1991). Охрабривање, слобода и дозвола да се преузимају ризици треба да створе атмосферу и осећај сигурности у којој ће се ученици осећати слободно да испоље сопствену креативност (Saarilahti *et al.*, 1999). Сумирајући низ истраживања која су се бавила предусловима за подстицање креативности у школи, Андилио и Марфи (Andiliou & Murphy, 2010) закључују да је, кад је у питању улога наставника, најбитније стварање отвореног, флексибилног, неконвенционалног окружења усмереног на ученика, у коме се промовише развој особина личности, стилова мишљења, знања и вештина потребних за креативно мишљење.

Имплицитне теорије наставника, родитеља, научника, уметника, политичара, такође су биле предмет испитивања, због утицаја који те групе имају на статус и третман креативних особа и дела (Chan & Chan, 1999; Kankaraš, 2009; Maksić & Pavlović, 2011; Paletz & Peng, 2008; Runco & Johnson, 2002; Spiel & von Korff, 1998; Sternberg, 1985). Имплицитне теорије су лаичке конструкције које произилазе из система уверења особе о креативности (Chan & Chan, 1999: 185). Иако не морају никада бити експлицитно изражене или формализоване, имплицитне теорије се одржавају и свесно или несвесно примењују када се суди о одређеним понашањима и карактеристикама (Runco & Johnson, 2002). Налази испитивања откривају да имплицитне теорије креативности обухватају различите аспекте личности и понашања, као што су креативне активности и склоности, способност интегрисања идеја на нове начине, естетски укус, вештине одлучивања, личне карактеристике, интринзичка мотивација, отвореност, аутономија, флексибилност, преференција комплексности, преузимање ризика и радозналост, толеранција неодређености, ставови и понашања која доводе у питање друштвене норме и претпоставке (Diakidou & Phtiaka, 2002; Runco & Johnson, 2002; Sternberg, 1988). Најчешће добијани атрибути у опису креативне особе који дају наставници били су: склон уметности, радознао, маштовит, независтан, инвентиван, оригиналан, има широка интересовања, поставља питања, брзо одговара, активан, има високе интелектуалне способности (Chan & Chan, 1999; Runco, 1984, 1989). Добијени описи креативности у истраживањима која су спроведена у различитим срединама веома су

варијабилни и већина наставника креативне црте види као пожељне (Runco & Johnson, 2002).

Испитивање имплицитних теорија креативности, које је спроведено у нашој средини, указује да експерти за проучавање образовања, слично формалним и имплицитним теоријама, у опису креативности користе когнитивне и персоналне варијабле (Maksić & Pavlović, 2011). Манифестације креативности од детињства до одраслог доба обухватају радозналост, машту, интересовања, учење/експериментацију, знање, лични израз, независност, иницијативу и давање креативних доприноса. На основношколском узрасту креативност се највише везује за дефинисање и развој интересовања. Експерти процењују да школа може у великој мери допринети развоју креативности, спецификујући потребне услове на нивоу учионице, образовног система и друштва. На нивоу учионице креативност се може подстицати кроз наставне и ваннаставне активности и кроз развој подстицајне школске климе. На нивоу образовног система подстицање креативности изискује промене у оквиру наставног програма, професионалног развоја наставника, развијање система за управљање креативношћу. На нивоу друштва потребно је веће вредновање креативности (Maksić i Pavlović, 2009).

Резултати испитивања имплицитних теорија експерата за проучавање образовања били су подстицај за наставак испитивања у које би били укључени други релевантни актери из образовног система, као што су васпитачи, наставници из основних и средњих школа и са универзитета и доносиоци одлука. Циљ овог рада био је да се испитају мишљења наставника о томе како наставници који раде у основној школи: (1) опажају испољавање креативности код деце основношколског узраста и (2) процењују могућности за подстицање креативности у школи.

МЕТОД

Узорак. Узорак је сачињавало 144 наставника који су радили у основним школама у градским и сеоским срединама у Србији (Београд, Нови Сад, Крушевац, Лесковац, Шабац и села у околини ових градова). Истраживање је спроведено 2010. и 2011. године у току реализације семинара стручног усавршавања наставника под називом „Како решавати проблеме са дисциплином у разреду“ (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2008/2009. godinu, 2008). Одговарање на упитник представљало је уводну активност за тему „Креативност ученика и проблеми у понашању“. Дакле, имплицитне теорије наставника о креативности испитиване су пре излагања наставника формалним научним теоријама. У циљу обезбеђивања анонимности од наставника нису тражени подаци о полу, ста-

рости и радном стажу, али се на основу личног увида истраживача (који су спровели испитивање на терену) може рећи да су већину испитаника чиниле жене са вишим или високим образовањем и са радним стажом у просвети у распону од годину дана до преко 30 година.

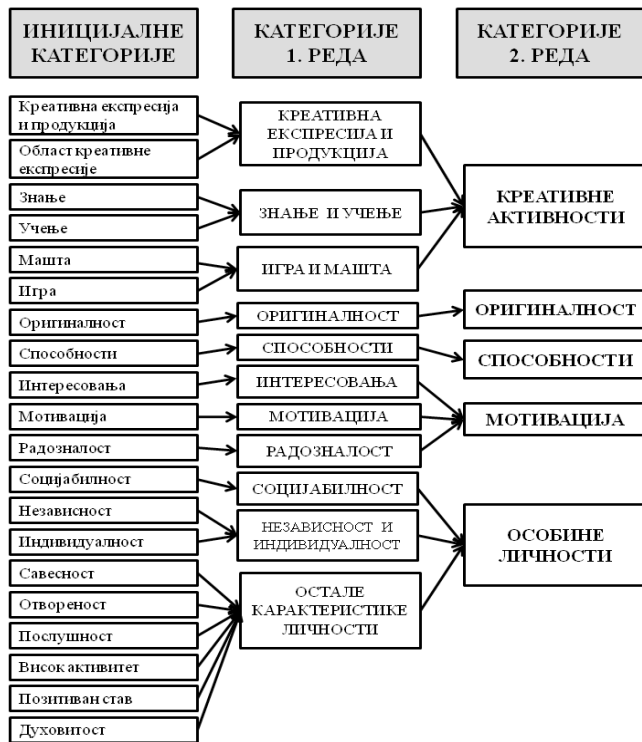
Инструмент. Упитник који је коришћен у овом истраживању развијен је и примењен у претходним студијама имплицитних теорија креативности (Максић & Павловић, 2009, 2011). Упитник је садржао већи број питања отвореног типа о испољавању креативности на различитим узрастима. У овом раду анализирани су одговори наставника на питања о испољавању креативности на основношколском узрасту и о доприносу школе развоју креативности. Овако уопштене формулације питања осмишљене су да би се дошло до наставничких имплицитних теорија креативности у различитим контекстима, а не само у школском контексту. На питање о томе у којој мери школа може допринети развоју креативности ученика испитаници су одговарали на четворостепеној скали (од „нимало“ до „у потпуности“).

Анализа података. Прикупљени подаци анализирани су применом квалитативних и квантитативних метода. Квалитативна анализа података о испољавању и подстицању креативности започета је ишчитавањем добијених одговора како би се стекао увид у њихов садржај и ниво општости. Уочено је да су наставници давали већи број разноврсних описа, на основу чега је одлучено да јединицу анализе треба да чини део одговора који представља смислену целину, а не одговор у целини. Тематску анализу одговора вршио је први аутор рада, а затим је други аутор проверавао и потврђивао категоризацију одговора првог истраживача. Уколико око неког одговора није постојала сагласност, ситуација је разрешавана дискусијом и консензусом.

У првој фази анализе одговора о испољавању креативности, одговори су на основу логичке и садржинске повезаности сврстани у категорије које су одражавале препознатљиве психолошке конструкте. На овај начин дефинисано је двадесет иницијалних категорија (Графикон 1). Користећи исти принцип категорије су даље уопштаване (нпр. знање и учење постале су јединствена категорија).¹ Модел до ког се дошло састојао се од једанаест категорија првог реда. У намери да се направи парсимоничан модел манифестација креативности, категорије првог реда груписане су у пет општијих категорија другог реда.

¹ Категорија првог реда *остале карактеристике личности* настала је спајањем иницијалних категорија које су се односиле на карактеристике личности у којима је фреквенција одговора била један или два (савесност, отвореност, послушност, висок активитет, позитиван став и духовитост).

Графикон 1: Дефинисање категорија одговора о испољавању креативности



Након првог ишчитавања одговора о подстицању креативности у школи закључено је да експертски модел за подстицање креативности (Maksić i Pavlović, 2009) даје адекватан оквир за анализу и одлучено је да се примени на податке добијене у овом истраживању. Одговори наставника стога су разврстани на следећи начин: наставне активности, ваннаставне активности и школска клима (ниво учионице); наставни програм, професионални развој наставника и систем управљања креативношћу² (ниво образовног система); партнерство за креативност (ниво друштва).

Примери анализе одговора о испољавању и подстицању креативности дати су на Графикону 2.

² Конструкт *управљање креативношћу* развијен је у истраживању мишљења експерата за образовање о подстицању креативности у школи (Maksić i Pavlović, 2009) и представља аналогију са конструктима *управљање знањем* (Draker, 1995) и *управљање креативношћу* у организацији (Sutton, 2004).

Графикон 2: Примери анализе одговора

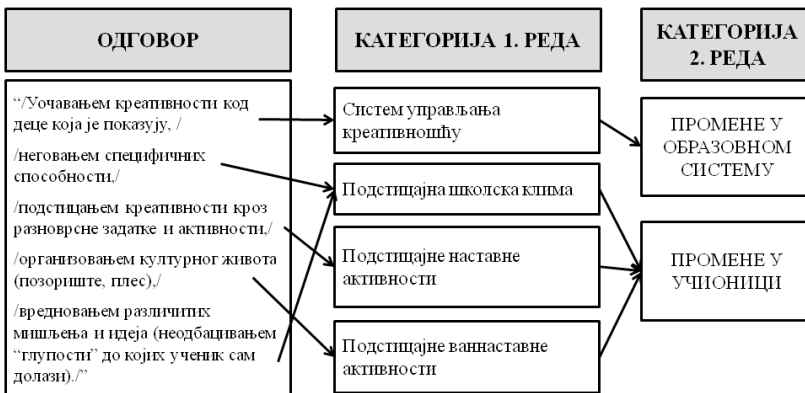
ПРИМЕР 1:

Питање: Како се креативност испољава на основношколском узрасту?



ПРИМЕР 2:

Питање: Како школа може допринети развоју креативности?



Квантификација одговора на питања о испољавању креативности, степену утицаја и улози школе у њеном подстицању вршена је израчунавањем фреквенција и процената заступљености категорија првог и другог реда. Процентулана заступљеност категорија првог и другог реда рачуната је у односу на укупан број испитаника (N=144). Пошто је јединицу анализе у одговорима о испољавању и улози школе могао представљати цео одговор или део одговора једног испитаника, добијени проценти нису адитивни и не дају укупну суму од 100%. Приликом квантификације категорија другог реда рачунат је број испитаника који су дали *бар један* одговор из категорија првог реда из којих је категорија другог реда сачињена, што значи да није вршено просто сабирање фреквенција и процената одговора из категорија првог реда.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

*Испољавање креативности
на основношколском узрасту*

Скоро сви наставници (97,2%) одговорили су на питање о томе како се креативност испољава на основношколском узрасту. У Табели 1 су приказане категорије првог реда и примери одговора наставника, као и њихова заступљеност.

Табела 1: Одговори на питање „Како се креативност испољава на основношколском узрасту?“, категорије првог реда, примери, фреквенције и проценти заступљености одговора (N=144)

Категорија	Примери одговора*	f	%
Креативна експресија и продукција	Истицање у вештинама цртања, писања, сликања.	67	46,5
Знање и учење	Поред редовног, општег основног образовања, читати, питати, тражити и додатне изворе сазнања, проширивати видике.	32	22,2
Интересовања	Стално мења жеље и интересовања (фудбал, тенис, глума, балет, језик...)	13	9,0
Игра и машта	Маштовитост.	17	11,8
Оригиналност	„Необична“ тачна решења задатака.	14	9,7
Независност и индивидуалност	Слободно изражавање својих ставова.	17	11,8
Социјабилност	Дружење и рад у групи.	17	11,8
Радозналост	Радозналост.	10	6,9

Остале карактеристике личности	Духовитошћу.	10	6,9
Интелектуалне способности	Сналажљивост у новим ситуацијама.	15	10,4
Мотивација	Истрајност, самоиницијативност.	7	4,9
Некатегорисани одговори	Да.	6	4,2
Без одговора		4	2,8

* *Напомена.* Одговори наставника су дати у оригиналу.

На основу добијених одговора може се рећи да наставници сматрају да се креативност на узрасту основне школе најчешће испољава као *креативна експресија и продукција* (46,5%). Одговори се односе на креативне активности, креативне продукте и области креативног испољавања (нпр. цртање, цртеж, час ликовне културе). На другом месту по заступљености у опису креативности налази се *знање и учење* (22,2%) и одговори се чешће односе на школско учење него на учење изван школе. Следе одговори из категорије *игра и машта* (11,8%). *Креативне активности*, у које спадају претходно наведене категорије, у својим одговорима помиње 66,7% наставника (Табела 2).

Речи којима наставници говоре о *оригиналности* (9,7%) на дечијем узрасту су: различит и нов начин, другачије од осталих, оригинално и специфично, необично. Такви описи се углавном односе на процесе решавања проблема или на идеје.

Више од четвртине наставника (26,4%), када говори о креативности деце основношколског узраста, указује на њихове *особине личности*. Наставници сматрају да креативну децу одликује *независност и индивидуалност* (11,8%). Они истичу да су то аутентичне особе које се не боје да буду другачије и да ствари раде на свој начин. Уз то, оне су и храбре, антиконформисти, самосталне и слободно исказују своје ставове. Занимљиво је да су креативна деца у једнакој мери виђена као особе које иницирају дружења, структуришу активности групе и помажу другима (категирија *социјабилност* 11,8%). У категорији *осталих карактеристика личности* нашле су се оне одлике које су се у описима креативности јављале једном или два пута, као што су савесност и отвореност, висок активитет, позитиван став, духовитост и послушност (6,9%).

Када описују креативност *интелектуалним способностима*, наставници наводе интелектуалне процесе, логичко мишљење, уочавање релација, решавање задатака и сналажљивост (10,4%).

Категорија *интересовања* (9%) подразумева широке видике, свестраност и заинтересованост за садржаје који нису везани само за школско градиво. *Радозналост* (6,9%) се испољава кроз постављање питања, експериментисање, откривање и постављање претпоставки. И интересовања и радозналост имплицитно указују на постојање интринзичке мотивације за дате активности. Мотивација, као категорија првог реда, укључује заинтересованост за рад и сопствену околину, истрајност у раду, задовољство собом и иницијативност. Интересовања, радозналост и мотивација заједно чине категорију другог реда која је названа *мотивација* и заступљена је у 17,4% одговора наставника.

Табела 2: Одговори на питање о испољавању креативности: Категорије другог реда, фреквенције и проценти заступљености одговора (N=144)

Категорија	f	%
Креативне активности	96	66,7
Оригиналност	14	9,7
Особине личности	38	26,4
Интелектуалне способности	15	10,4
Мотивација	25	17,4

Описи креативности деце основношколског узраста које дају наставници у великој мери су сагласни са описима који су добијени у другим истраживањима имплицитних теорија креативности, као и са формалним научним теоријама о креативности (Kankaraš, 2009; Maksić & Pavlović, 2011; Renzulli, 1992; Runco, 1984, 1989; Sternberg, 1988; Torrance, 1962; Urban, 1995; Chan & Chan, 1999). Као и у већини других истраживања (Runco & Johnson, 2002) наставнички описи креативне деце садрже пожељне карактеристике.

Према схватању наставника, активности представљају основни вид испољавања креативности деце основношколског узраста, било да

се ради о активностима које резултирају одређеним креативним продукцијом или активностима, попут игре и маштања које су саме себи сврха. Уочљиво је да наставници креативност углавном виде у различитим доменима уметности и продукцијом који су повезани са уметношћу. Чак и када тврде да се креативност испољава у свим доменима, креативно мишљење најчешће ограничавају на литерарне и уметничке задатке.

Мала заступљеност оригиналности, која је дефинисана као новина за појединца а не за друштво, сугерише да наставници већи значај придају самој активности него квалитету њених резултата, што се уклапа у схватање о „мини“ креативности која је специфична за децу (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009).

Веома је значајно то што учење заузима битно место у наставничком поимању креативности. Истраживања показују да наставници углавном истичу новину и оригиналност као одлике креативности, али готово никада не опажају адекватност решења захтевима и ограничењима задатка као њен кључни елемент (Andiliou & Murphy, 2010). Међутим, свест наставника о значају учења за креативност деце указује да они, бар имплицитно, схватају да савладавање нових вештина, специфичних техника и знања и ограничења реалности представља основу за будућу креативну продукцију, која неће бити само нова него и применљива (Paletz & Peng, 2008).

Особине личности које наводе наставници могу се схватити као услов за испољавање креативности, јер само особа која је храбра, независна и која се не конформира биће спремна да понуди нове идеје које превазилазе тренутне домете друштва. Претходна истраживања су показала да деца која су независна, антиконформисти и склона преузимању ризика могу значајно отежати рад наставника, чији је задатак да одржи ред у одељењу и да свој рад прилагоди различитој деци (Scott, 1999; Westby & Dawson, 1995). Међутим, одговори наставника из овог истраживања који говоре о независности и индивидуалности као битним одликама креативне деце по правилу нису имала негативну конотацију. Интересантно је то да се креативна деца истовремено доживљавају као индивидуалисти и добро социјализоване особе. У литератури је познат феномен парадоксалних дијада особина које се приписују креативним особама (McMullan, 1976). Управо те наизглед међусобно искључујуће особине омогућавају креативност појединца. У случају наших налаза индивидуалност указује на присуство интраперсоналне интелигенције која подржава оригиналну продукцију (независност у мишљењу, преиспитивање свега), а социјабилност на интерперсоналну интелигенцију која је потребна да се креативно дело не само створи, него и процени (Gardner, 1985). Мада не поистовећују високе интелектуалне домете са креативношћу, наставници сматрају да одређени ниво интелектуалних способности јесте предуслов за давање значајнијег креативног доприноса.

На основу описа које је дала већина наставника у овом истраживању може се направити профил креативног детета основношколског узраста, како га виде наставници. Креативно дете је радознано, маштовито, свестрано, отворено за нова искуства, интересују га различите теме, како оне које се обрађују у школи, тако и оне о којима самостално сазнаје. Оно се не подређује мишљењу већине или ауторитета, аутентично је и храбро у изражавању сопствених потреба и мишљења, а толерантно према другима. У односу са другима, креативно дете иницира заједничке активности и окружено је великим бројем пријатеља, а одликује га и духовитост. То је дете које показује склоност ка логичком размишљању и решавању проблема, а производи његових мисаоних активности су оригинални и другачији од продуката друге деце. У односу према обавезама, креативно дете је савесно, организовано и истрајно.

Овакав опис креативног детета веома је близак експертским описима креативних индивидуа. Листа карактеристика креативног детета може бити од користи у непосредном школском раду. Присуство сваке од ових карактеристика може указивати на креативни потенцијал, али одсуство неке од њих не мора нужно значити да га дете не поседује, нити да дете без те особине није креативно.

Улога школе у подстицању креативности

Већина наставника сматра да школа има значајну улогу у подстицању креативности ученика: 80,5% испитаних је одговорило да школа може много или у потпуности да помогне развој креативности ученика, 8,3% тврди да су такве могућности мале, а ниједан наставник није тврдио да школа нема никакав утицај. Добијени резултати могу се сматрати врло повољним, с обзиром на актуелну школску регулативу и захтеве за мењањем педагошке праксе који су усмерени на подстицање креативног изражавања свих ученика и стварање услова за постизање овог циља у школи (Maksić i Pavlović, 2009; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009), али и у поређењу са истраживањима других аутора која су показала да наставници не сматрају увек себе одговорим за креативност својих ученика (Aljughaiman & Reynolds, 2005), или чак и не верују да школа омогућава развој креативности (Kampylis *et al.*, 2009). Преовлађујуће незадовољство због тога што креативности нема у школама у Србији (Maksić, 2006), наводи нас на питање колико су наставници спремни и колико су у могућности да своје мишљење реализују у школској пракси.

Од укупног броја наставника, 93,7% је образложило своје уверење о значајној улози школе у подстицању креативности. Одговори наставника који илуструју добијене категорије, као и заступљеност тих категорија дати су у Табели 3.

Табела 3 Одговори на питање „Како се креативност може подстицати у школи?“:
Категорије првог реда, примери, фреквенције и проценти заступљености одговора (N=144)

Ниво промене	Категорија	Примери одговора*	f	%
Училишта	Подстицајна школска клима	Подстицају слободу мишљења и изражавања, експериментисања, отварајући могућности, развијајући потребе.	44	30,6
	Подстицајне наставне активности	Подстицањем у испољавању талената, задовољавању интересовања, организовањем наставе на интересантан, необичан и увек нови начин; задавањем задатака који развијају креативност; проблемским приступом настави.	41	28,5
	Подстицајне ваннаставне активности	Слушањем разних предавања, учествовањем на школским трибинама, бити члан разних тимова.	18	12,5
Образовни систем	Професионални развој наставника	Учитељ својом машовитошћу, духовитошћу и досетљивошћу указује на пут којим се на креативан начин може приступити и раду и задацима. Преноси један стил приступања животи и подстицаје ученике да га развијају.	24	16,7
	Систем управљања креативношћу вања.	Идентификација креативне деце; укључити креативне ученике у доношење планова рада и задовољавање њихових интересовања.	24	16,7
Друштво	Промене наставног програма	Не преобимни наставни програми, које наставници због недостатка времена, нису у стању да реализују, већ конкретна знања и вештине примерене времену у којем живе.	7	4,9
	Партнерство за креативност	Стављањем у позицију и наставника и ученика да креативност буде мерило успеха.	6	4,2
	Некатегорисани одговори	Кроз образовно-васпитни процес.	8	5,6
Без одговора			9	6,3

Напомена. Одговори наставника су дати у оригиналу

Наставници најчешће виде могућности за подстицање креативности у школи у стварању *подстицајне школске климе* (30,6%). Кључне речи у опису климе су охрабривање, награђивање и уважавање. Охрабривање се односи на стварање климе толеранције и слободе мишљења у којој се ученици осећају слободним да испробају и понуде различите приступе и начине решавања проблема, и у којој се негује и подстиче критичко мишљење и самосталност. Награђивање подразумева давање подршке и јавног признања ученицима за оно што су постигли, а уважавање ученикове личности укључује препознавање његових аутентичних потреба и уважавање права на различитост.

Подстицајне наставне активности представљају другу по заступљености категорију одговора наставника о томе како се креативност може подстицати у школи (28,5%). Овде се појављују различите методе рада и креативни приступи организацији наставе, као што су стављање ученика у проблемске ситуације, учење путем открића, истраживачки рад, учење кроз игру, подстицање маште и слично. Наставници, потом, наводе укључивање ученика у различите видове *ваннаставних активности*: секције, додатна настава, такмичења, радионице, школске трибине, посете различитим културним институцијама (12,5%). У целини, из наведених одговора наставника може се посредно закључити да квалитетно осмишљене и организоване наставне и ваннаставне активности представљају начин да се васпитно-образовни рад диференцира према способностима и интересовањима ученика.

Професионални развој наставника обухвата већи број одговора који у центар пажње стављају наставника и његову улогу у подстицању креативности ученика (16,7%). Првенствено се истиче да наставник треба да буде модел ученицима и да у одељењу створи подстицајну климу. Велики значај се придаје његовој личности и мотивацији за посао, развијању социјалних вештина, вештина добре комуникације и непрекидном образовању и усавршавању.

Занимљиво је да се наставници залажу за успостављање *система за управљање креативношћу* чија би улога била да омогући препознавање и откривање креативних потенцијала ученика, њихово усмеравање, праћење и пружање помоћи у професионалној оријентацији (16,7%). Овај систем би требало да чине наставници, педагошко-психолошка служба и други учесници васпитно-образовног процеса. Улога наставника у систему била би кључна у препознавању креативних ученика и организовању адекватних школских активности. Може се претпоставити да се ова врста посебне подршке односи на даровите и талентоване ученике чија је креативна продукција препозната. Међутим, овакво схватање не искључује настојање да се у педагошкој пракси подрже креативни потенцијали свих ученика (Ђурић и сар., 2009; Образовни standardi за крај обавезног образовања, 2009).

Као једну од битних препрека за подстицање креативности која припада нивоу образовног система, наставници виде неадекватан *наставни програм* (4,9%). Њихове идеје о променама наставног програма односе се на садржај и организацију наставе. Смањивањем обима наставних програма фокус би се померио са усвајања информација ка стицању функционалних знања и увежбавању вештина, а наставници би добили додатно време које је потребно за индивидуализацију наставе. Уз то, смањивањем броја ученика у одељењима наставницима би добили већи простор за примену креативних наставних метода.

Мали али не занемарљив број наставника (4,2%) сматра да је за подстицање креативности неопходна већа и шира подршка друштва, *партнерство* које би подстакло веће вредновање креативности. Наставници сматрају да актуелна друштвена криза и духовно осиромашење целог друштва утичу на недовољно вредновање креативности и на обезвређивање школе. Креативност би могла бити подржана ако и када постане мерило успеха појединца у друштву.

Табела 4: Одговори на питање о подстицању креативности у школи: Категорије другог реда, фреквенције и проценти заступљености одговора (N=144)

Категорија	f	%
Промене у учионици	87	60,4
Промене у образовном систему	49	34,0
Промене друштвених вредности	7	4,9

Могућности за подстицање креативности на нивоу учионице представљају домен у ком наставници имају најдиректнији утицај, па стога охрабрује то што чак 60,4% испитаника наводи неку од њих као подстицај креативности у школи (Табела 4). Стварање повољне школске климе, какву описују наставници, првенствено је усмерено на подстицање аутономије ученика и на омогућавање испитивања њихових компетенција, што се сматра важним предусловима за подстицање интринзичке мотивације (Deci *et al.*, 1991; Ryan & Powelson, 1991). Могло би се рећи да су наставници свесни значаја сопствене улоге и да су спремни да преузму одговорност за креативни развој својих ученика. Међутим, актуелно стање у школама указује да се креативност не подстиче у довољној мери (Maksić, 2006), па се поставља питање како превазићи несклад између наставничких уверења и акција. Развијање креативне атмосфере, укључивање ученика у активности које захтевају креативно мишљење и обучавање техникама креативног мишљења представљају водеће принципе за подржавање креативног раста у настави (Davis & Thomas, 1989). На-

ставницима је потребно омогућити да испробају, увежбају и примене вештине и технике којима ће креативност постати суштина наставе а не само њен циљ. Ако се узму у обзир одговори наставника о манифестацијама креативности који сугеришу да наставници креативност углавном виде у настави уметничких предмета и активностима које доминирају на овим часовима, може се закључити да је обука о примени креативних наставних метода нарочито потребна наставницима који предају предмете из области природних наука.

Уколико се посматра ниво образовног система у целини, може се рећи да трећина наставника (34%) очекује системску подршку која би им омогућила да унапреде свој рад на подстицању креативности ученика. Да би ученици били креативни, наставници треба да послуже као модели за креативно мишљење и понашање (Sternberg, 1996). Да би могли да створе за своје ученике окружење које подстиче креативност, наставници треба да подстичу сопствену отвореност за искуства, да преузимају ризик, успоставе квалитетне односе са другим актерима значајним за подстицање креативности ученика (родитељи, стручни сарадници), да буду и сами аутономни у свом послу и да се осећају самоуверено у вези са сопственом креативношћу (Craft, 1998). То значи да је наставницима потребна значајна системска помоћ на путу ка развијању сопствене креативности, јер постојећи школски систем наставнике више ограничава него што им оставља простор за аутономију и креативност у раду. Одговори који се односе на промене наставног програма и успостављање система за управљање креативношћу, такође указују на потребу за укључивањем других аспеката система у ту подршку. Свест наставника о томе да треба да постоји организована подршка ученицима, приближава њихову концепцију системским приступима који инсистирају на укључивању шире средине и то не само у препознавање креативности, него и у праћење и усмеравање сваког појединца у развоју његових креативних потенцијала (Zeigler & Phillipson, 2012).

Системски приступ за подстицање креативности подржава се у оквиру развоја образовања даровите и талентоване деце и ученика, при чему је нагласак на идентификацији, образовно-васпитној подршци и праћењу, као и унапређивању компетенција наставног особља за подстицање креативности (Ђурић и сар., 2009). У истом извору дефинишу се потребни друштвени услови у којима ће се испољити и развити способности, таленти и креативност, као и створити општа атмосфера подржавања и вредновања образовања, науке, културе и уметности, и афирмисања и промоције успешних појединаца, установа и организација. У школама у Србији гарантује се право ученику на подршку у свестраном развоју његове личности, за посебно исказане таленте и њихову афирмацију. Истовремено, дефинише се обавеза наставника да уважава предзнања, потребе, интересовања и посебне могућности свих ученика (Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja, 2009).

Ипак, очигледан је несклад између прилично доброг знања о феномену креативности, начинима њеног манифестовања и подстицања, које поседују наставници и актуелне школске праксе. Разлози због којих наставници у пракси ретко спроводе све оне поступке за које сматрају да подстичу креативност ученика јесу комплексност живота целог разреда, недостатак подршке школског система, стриктност норми курикулума и процедура тестирања знања (Andiliou & Murphy, 2010). Поред тога, наставници често креативност виде као одлику одабраних појединаца, што им омогућава да одговорност за развој њихове креативности приписују стручњацима или наставницима предмета у којима дете испољава даровитост. Стога се чини да се промене које воде у смеру веће подршке креативности морају истовремено одвијати на нивоу система, али и у правцу оснаживања наставника, пружања аутономије у раду, обучавања за коришћење метода креативне наставе (превасходно у областима које нису уметничке) путем стварања могућности да их наставници испробају и увежбају.

Закључак

Предмет проучавања овог рада било је испољавање и подстицање креативности у основним школама из перспективе наставника. Пошли смо од очекивања да њихова мишљења имају значајан утицај на то у којој мери ће креативност бити препозната и подржана у школи. Ипак, мишљења наставника не могу се у потпуности поистоветити са њиховим понашањем у улози наставника, што представља прво ограничење добијених налаза. Одабир узорка наставника који су учествовали у овом истраживању, такође, ограничава могућност уопштавања налаза на популацију свих наставника у Србији, упркос томе што је начињен напор да се обухвате наставници из различитих средина. Још једну препреку у извођењу педагошких импликација представља и питање да ли наставници који су похађали семинар на ком је спроведено истраживање, представљају специфичну групу која је посебно мотивисана да се професионално усавршава.

Резултати истраживања указују да наставници сматрају да су деца креативна и да основна школа може допринети развоју креативности ученика. Дечија креативност на основношколском узрасту испољава се кроз решавање регуларних школских задатака, више у форми слободе изражавања него као стварање продукта који је нов и употребљив. Креативност деце наставници описују преко активности које су специфичне за њихов узраст, као што су цртање, певање, спремност на учење, игра и маштање, али препознају и да се креативна деца издвајају по специфичној личности која се може описати као независна, друштвена, радознала, високих способности, интринзички мотивисана и заинтересована и за ваншколске теме.

Стварањем подстицајне школске климе може се подржати и омогућити развој независности, индивидуалности и критичког односа према свету око себе, као битним аспектима креативне личности. Интересантно је да наставници не стављају велики акценат на мотивацију као одлику креативног детета, али сопствени утицај углавном виде у активностима које су усмерене на подстицање интринзичке мотивације за школске активности. Овакви налази упућују на потребу за освешћивањем личних уверења наставника и дискутовањем њихових значења и импликација за рад у школи (нпр. кроз организовање стручних састанака и трибина на којима би се оствестиле предрасуде које отежавају или блокирају испољавање креативности). Поред тога, потребна је сензитизација наставника за проблем недовољног подстицања креативности у школи, као и охрабривање наставника да истражују и испробају креативне видове наставе (нпр. да организују огледне часове).

Актуелни приступи развоју креативности указују на потребу за стучним усавршавањем наставника које и сами наставници истичу као битно. Од наставника се очекује веће ангажовање не само у препознавању креативних потенцијала ученика, него и у њиховом континуираном и планском праћењу и подстицању у дужем временском периоду. Такође, наставници треба да буду подстакнути да препознају сопствени креативни потенцијал и да га искористе у свом раду. Значајан корак у овом процесу, који су сами наставници у овом истраживању препознали као важан, биле би и системске промене које би олакшале њихову улогу. То се првенствено односи на промену наставног програма, као и на организовање система на нивоу школе који би био усмерен на управљање креативним потенцијалима деце. Према мишљењу наставника, отежавајући фактор у овом процесу промена свакако представља и неповољна друштвена клима у којој се креативност не вреднује довољно. Упркос уопште позитивном односу наставника према креативности, дизајнирање креативне наставе и учења и даље представља изазов за професионални развој наставника што захтева труд, посвећеност и креативност самих наставника, али тражи и корените промене читавог школског система.

Коришћена литература

- Aljughaiman, A. & Reynolds, E. (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 39, No. 1, 17-34.
- Andiliou, A. & Murphy, P. K. (2010). Examining Variations among Researchers' and Teachers' Conceptualizations of Creativity: A Review and Synthesis of Contemporary Research. *Educational Research Review*, Vol. 5, No. 3, 201-219.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for „Mini-C“ Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 1, No. 2, 13-79.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin.

- Davis, G. A. & Thomas, M.A. (1989). Teaching Gifted Children for Creative Growth. In R. Milgram (Ed.), *Teaching Gifted and Talented Learners in Regular Classroom* (pp. 113-128). Springfield, MA: Charles Thomas Publisher.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J. & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3-4, 325-346.
- Diakidoy, I. A. & Phtiaka, H. (2002). Teachers' Beliefs about Creativity. *Advances in Psychology Research*, Vol. 15, 173-188.
- Draker, P. (1995). *Menadžment za budućnost*. Beograd: Poslovni sistem „Grmeč“ i Privredni pregled.
- Đurić, Z., Nikolić, G. i Tatić-Janevski, S. (2009). Mogući pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja darovite i talentovane dece i učenika. U Z. Đurić, G. Nikolić i S. Tatić-Janevski (ur.), *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji, Mogući pravci razvoja* (str. 179-213). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2011): Kreativnost – ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja, *Zbornik radova sa 16. Međunarodnog naučnog skupa, Daroviti u procesu globalizacije* (str. 29-44). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihajlo Pavlov“ i Arad, Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“, Arad, Romania.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, Br. 72/09.
- Zeigler, A. & Phillipson, S. N. (2012). Toward a Systemic Theory of Gifted Education. *High Ability Studies*, Vol. 23, No. 1, 3-30.
- Kampylis, P., Berki, E. & Saarihuoma, P. (2009). In-service and Prospective Teachers' Conceptions of Creativity. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 4, No. 1, 15-29.
- Kankaraš, M. (2009). Implicitne teorije kreativnosti: kros-kulturalna studija. *Psihologija*, Vol. 42, No. 2, 187-202.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2008/2009. godinu* (2008). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2004). Hawking's Haiku, Madonna's Math: Why it is Hard to be Creative in Every Room of the House. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From Potential to Realization* (pp. 3-20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, Vol. 13, No. 1, 1-12.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 281-293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational Researchers' Personal Explicit Theories on Creativity and its Development: A Qualitative Study. *High Ability Studies*, Vol. 22, No. 2, 219-231.
- McMullan, W. E. (1976). Creative Individuals: Paradoxical Personages. *Journal of Creative behavior*, Vol. 10, No. 4, 265-275.
- Mooney, R. L. (1963). A Conceptual Model for Integrating four Approaches to the Identification of Creative Talent. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific Creativity* (pp. 331-340). New York: Wiley.
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009). Beograd: Ministarstvo prosvete RS i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Paletz, S. B. F. & Peng, K. (2008). Implicit Theories of Creativity across Cultures: Novelty and Appropriateness in two Product Domains. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 39, No. 3, 286-302.

- Pavlović, J. (2012). *Konstrukcija identiteta u diskursu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja* (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Renzulli, J. (1992). A General Theory for the Development of Creative Productivity Through the Pursue of Ideal acts of Learning. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 36, No. 4, 170-182.
- Runco, M. A. (1984). Teachers' Judgements of Creativity and Social Validation of Divergent Thinking Tests. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 711-717.
- Runco, M. A. (1989). Parents' and Teachers' Rating of Creativity of Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol. 4, No. 1, 73-83.
- Runco, M. A. & Johnson, D. (2002). Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-cultural Perspective. *Creativity Research Journal*, Vol. 14, No. 3-4, 427-438.
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 60, No. 1, 49-66.
- Saarilahti, M., Cramond, B. & Sieppi, H. (1999). Is creativity Nurtured in Finnish Classrooms? *Childhood Education*, Vol. 75, No. 6, 326-331.
- Sahlberg, P. (2009). The role of Education In Promoting Creativity: Potential Barriers And Enabling Factors. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity. Proceedings for the conference „Can creativity be measured?“* (pp. 337-344), Brussels, May 28-29, 2009. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Scott, L. C. (1999). Teachers' Biases toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, Vol. 12, No. 4, 321-328.
- Spiel, C. & von Korff, C. (1998). Implicit Theories of Creativity: The Conceptions of Politicians, Scientists, Artists and School Teachers. *High Ability Studies*, Vol. 9, No. 1, 43-59.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, No. 3, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1988). A Three-Facet Model of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). Investing in Creativity: Many Happy Returns. *Educational Leadership*, Vol. 53, No. 4, 80-84.
- Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training „ET 2020“* (2010). Retrieved April 21, 2010 from the World Wide Web <http://ec/europa.eu/education>
- Sutton, R. (2004). Managing Creativity and Innovation in Organizations. In B. Staw (Ed.), *Psychological Dimensions of Organizational Behavior* (pp. 481-490). New Jersey: Prentice Hall.
- Torrance, P. (1962). Developing Creative Thinking Through School Experience. In S. Parnes & H. Harding (Eds.), *Source Book for Creative Thinking* (pp. 31-49). New York: Charles Scribners's.
- Urban, K. (1995). Different models In Describing, Exploiting, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, Vol. 6, No. 2, 143-159.
- Feldman, H. D. (1999). The Development of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H. & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and Education: an American Retrospective. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 36, No. 3, 319-336.
- Fryer, M., & Collings, J. A. (1991). British Teachers' Views of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 25, No. 1, 75-81.
- Fryer, M. (2009). Promoting Creativity in Education and the Role of Measurement. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity, Proceedings for the Conference „Can creativity be measured?“* (pp. 327-336), Brussels, May 28-29, 2009. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Chan, D. W. & Chan, L. K. (1999). Implicit Theories of Creativity: Teachers' Perception of Student Characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, Vol. 12, No. 3, 185-195.
- Craft, A. (1998). Educator Perspectives on Creativity: An English Study. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 32, No. 4, 244-257.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal*, Vol. 8, No.1, 1-10.

Примљено 26.09.2012; прихваћено за штампу 15.04.2013.

Bojana Bodroža, Slavica Maksić and Jelena Pavlović
MANIFESTATION AND ENCOURAGEMENT OF CREATIVITY
IN PRIMARY SCHOOL FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

The modern society holds creativity in high esteem while criticising education for not investing sufficient efforts in accomplishing this valuable goal. Teachers' opinions about the manifestation and development of creativity can significantly affect the extent to which they recognise the importance of creativity and are prepared to encourage it in their work. This paper reports the results of research into teachers' opinions on the forms of manifestation of creativity at the primary school level and the ways in which the school can contribute to the development of students' creativity. Primary school teachers from Serbia (N=144) filled out a questionnaire, and the obtained data were analysed both qualitatively and quantitatively. The findings indicate that teachers described creativity through creative activities, originality, intellectual abilities, motivation and personality traits. The majority of teachers were of the opinion that the school can largely contribute to the development of students' creativity. According to teachers, creativity can primarily be nurtured at the level of class, and then at the level of the education system and the society as a whole. It has been concluded that teachers most often perceive students' creativity through their activities and personality traits, while seeing the school's role in the development of creativity in the domain of their own activities in the classroom. Research results indicate that teachers' concepts of creativity largely overlap with the expert ones. The concluding part discusses the reasons why teachers' positive and activist attitudes towards creativity are not transferred into school practice, as well as the prerequisites that have to be fulfilled for this to be accomplished.

Key words: manifestation of creativity, encouragement of creativity, teachers, primary school.

Бояна Бодрожа, Славица Максич и Елена Павлович
ПРОЯВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА КРЕАТИВНОСТИ
В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ИЗ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ

Резюме

Современное общество высоко ценит креативность, а образование упрекают в том, что оно недостаточно работает для достижения этой достойной цели. Мнения учителей о проявлении и развитии креативности имеют значительное влияние на то, в какой мере они оценят значение креативности и будут готовы поддерживать ее в своей деятельности. В статье показываются результаты исследования мнений учителей о том, как проявляется креативность у учеников основной школы и как школа может содействовать развитию креативности у детей. Учителя основных школ Сербии прошли опрос, а его результаты были квантитативно и квалитативно проанализированы. Выявлено, что педагоги описывают креативность через креативную активность, оригинальность, интеллектуальные способности, мотивацию и особенности личности. Большинство учителей считает, что школа в большой мере может способствовать развитию креативности у учеников. Поле деятельности для поддержки креативности учителя видят, в первую очередь, на уровне урока, а потом и на уровне образовательной системы и общества в целом. Сделан вывод, что преподаватели чаще всего наблюдают креативность учеников в их активности и личностных характеристиках, а роль школы в развитии креативности видят в рамках собственной деятельности в классе. Результаты исследования показывают, что концепция креативности у учителей в большой мере соответствуют концепции экспертов. В заключении статьи обсуждается вопрос о том, почему педагоги положительное и активистское отношение к креативности не переносят на школьную практику, а также о том, каковы предварительные условия, которые нужно удовлетворить, чтобы это осуществилось.

Ключевые слова: проявление креативности, поддержка креативности, учителя, основная школа.