

KREATIVNOST U INTERAKCIJI

dr Bojana Skorc

CIP – Katalogizacija u publikaciji
Narodna biblioteka Srbije, Beograd

159.928

Skorc, Bojana, 1961 –

Kreativnost u interakciji: psihologija stvaralastva /

Bojana Skorc – Zemun : Mostart, 2012 (Zemun:

Mostart) . – 259 str.:

ilustr.; 22cm

Tiraz 300 – Bibliografija: str. 249-257.

ISBN 978-86-84149-58-1

a) Psihologija stvaralastva
COBISS.SR-ID 193622284

KREATIVNOST U INTERAKCIJI

Psihologija stvaralaštva

UVOD	5
-------------------	----------

PRVI DEO: KREATIVNOST	7
------------------------------------	----------

ŠTA JE KREATIVNOST	7
---------------------------------	----------

Istraživačka pitanja.....	10
---------------------------	----

KREATIVNO MIŠLJENJE	11
----------------------------------	-----------

Strategije rešavanja.....	13
---------------------------	----

FAKTORI KREATIVNOG MIŠLJENJA	16
---	-----------

Pozitivni uticaji na kreativno mišljenje.....	17
---	----

Negativni uticaji na kreativno mišljenje.....	21
---	----

Strategije kreativnog mišljenja.....	22
--------------------------------------	----

ODNOS KREATIVNOSTI I INTELIGENCIJE	22
---	-----------

DIVERGENTNA I KONVERGENTNA PRODUKCIJA	26
--	-----------

Faktori koji podržavaju divergentne procese u radu sa ljudima.....	27
--	----

OBLICI KREATIVNOSTI - PODELA KREATIVNOSTI	33
--	-----------

TEORIJE KREATIVNOSTI	35
-----------------------------------	-----------

KREATIVNOST KAO DOMEN-SPECIFIČNA SPOSOBNOST	36
--	-----------

Uticaj na obrazovanje	38
-----------------------------	----

KREATIVNOST KAO SLUČAJNOST (STOHASTIKA)	38
--	-----------

KREATIVNOST KAO OPŠTA SPOSOBNOST –	41
---	-----------

TEORIJA RENESANSNOG ČOVEKA	41
---	-----------

KREATIVNOST KAO SAZNAJNI PROCES	42
--	-----------

KREATIVNOST KAO POSTIGNUĆE – istraživanja produkta	47
---	-----------

DRUGI DEO: UTICAJI NA KREATIVNOST	50
--	-----------

KAKVA JE SREDINA KOJA PODRŽAVA KREATIVNOST?	50
--	-----------

RAZVOJ KREATIVNOSTI	52
----------------------------------	-----------

OBRAZOVANJE I KREATIVNOST	54
--	-----------

LIČNOST UMETNIKA	63
-------------------------------	-----------

Potraga za profilom	63
---------------------------	----

Emocionalnost i kriza umetnika.....	66
-------------------------------------	----

Samoostvarenje	69
----------------------	----

Društvena konvencija	71
----------------------------	----

Modalitet izraza	72
------------------------	----

KREATIVNOST I VEŽBA	73
KREATIVNOST I TEHNIKA IZRAZA	76
UTICAJ NAGRADE I KRITIKE	77
MENTORSKI UTICAJI U UMETNIČKOM RAZVOJU	80
Autoritet i/ili razmena kao osnovni odnos	82
SARADNIČKI UTICAJI	85
IMITACIJA I KREATIVNA IMITACIJA	86
AKTIVNOST IGRE	88
TREĆI DEO: ŠIRI UTICAJI	92
TALENAT I TESTOVI KREATIVNOSTI	92
Testovi kreativnosti	93
DEČIJI CRTEŽ	95
Faze razvoja dečijeg crteža	100
Slobodan ili školski crtež?	101
Socijalna realnost u dečijem crtežu	103
Crtež u odrasloj dobi	104
STAVOVI I ESTETSKI STAVOVI	105
Osobine stavova	106
Merenje estetskih stavova	108
TRADICIONALNI SIMBOLIZAM	110
Opštost simbola	110
Simbolizam u psihologiji	111
Tradicionalni simboli	113
Vremenski simboli	114
Nebo i zemlja	115
Tabui	115
Tradicionalna simbolika boja	117
Psihološko značenje boja	122
SNOVI I STVARANJE	123
Teorije spavanja	123
Psihološke teorije snova	125
Snovi i stvaranje	133
PUBLIKA I PRIJEM UMETNOSTI	134
Uticaji na prijem umetnosti	136
Publika	137
ČETVRTI DEO: OBRAZOVANJE	143
KONTEKST OBRAZOVANJA: DOMAĆA ISTRAŽIVANJA	143
Uzrast i razvoj	143
Kontekst obrazovanja	143
Kvalitet i dostupnost obrazovanja	146
Obrazovna atmosfera i uzrast	148
Kontrasti između grupa dete – odrasli	150
KONTEKST OBRAZOVANJA ZA UMETNOST	151

PETI DEO: ISTRAŽIVANJE UMETNOSTI.....153**KONTEKST ISTRAŽIVANJA UMETNOSTI 153****PREDMET ISTRAŽIVANJA 160**

Postupak	160
Ispitanici	160
Analiza podataka	161

SUMIRANO ZNAČENJE..... 161

I Nedovoljnost opisa – unverzalnost umetnosti	162
3. Umetnost kao vanvremenska i univerzalna	163
II Kognitivni aspekt ličnog značenja umetnosti.....	164
III Motivacioni aspekt.....	166
IV Emocionalni aspekt ličnog značenja umetnosti.....	167
V Delovanje na publiku.....	169

Istraživačke metode u psihologiji umetnosti 174**Kreativnost u interakciji – završni komentar i lične napomene 175**

Brzina i sporost	177
Produkt i proces	178
Centar i margina.....	179
Sloboda i zadatost.....	180
Individualno i grupno.....	181
Simetrična i disonantna komunikacija	183
Obično i neobično	184
Angažovanje oko problema umesto angažovanja u razvojnom polju.....	184
Razvoj traje čitav život.....	185

LITERATURA..... 186

Uvod

Kreativnost, inovacija, umetnički potencijali, produkcija ili ličnost umetnika su postojale kao teme psihologije mnogo pre nego što se psihologija stvaralaštva pojavila kao posebna disciplina. Jak podsticaj za ovu oblast se pojavio pedesetih godina prošlog veka. Privukavši javni interes, psihologija stvaralaštva se proširila na istraživanja stvaralačkog ponašanja, odnosa sa inteligencijom i mišljenjem, istraživanja umetnosti, kreativnog ponašanja, talenta i darovitosti, inovativnog procesa ili prirode motivacije za stvaranje.

Kako to često bude, javni interes i ogromna materijalna ulaganja su privukla pozitivnu, ali i negativnu istraživačku energiju u ovu oblast. Kada se pristup tako osetljivoj oblasti kao što je stvaralaštvo nekritički preuzimao iz kliničke ili kognitivne psihologije, medicine ili neuronauka, on se brzo preokretao u svoju antitezu. Proces istraživanja i ovladavanja poljem, bogat i razuđen, predviđen da podrži razvoj ljudskih potencijala, često je postajao fragmentisan i ponekad dogmatičan. Delimično, psihologija stvaranja se podvela pod funkciju uvećanja profita ili manipulacije kreativnim potencijalima. Pored razvoja kreativnosti i saznanja, podrške ljudima da ovaj potencijal prepoznaju i razviju, postoje i brojni modeli koji nas upućuju kako da odvojimo kreativne od nekreativnih osoba, podržimo kreativne da idu u pravcu u kome model predviđa i na kraju, iskoristimo ih kao lidere, nove kreatore u oblastima koje je neko drugi unapred definisao – biznis, trgovina, umetnost ili nauka. Ponekad to liči na osvetu odličnih đaka onima koji su bežali iz škole.

Doprinos koji jedna nauka daje ljudskoj zajednici ne meri se samo nalazima koje nudi, nego još i više, onim šta sa njima čini, prelivanjem ideja u akciju i svakodnevnu ljudsku praksu. Psihologija kreativnosti nudi bogato polje u tom smeru, ali istovremeno su receptura i savetovanje veoma rizični u podsticanju stvaralaštva, kao u retko kojoj oblast psihologije. Svaki put kada nastavnik kaže deci da budu kreativna, kada psiholog objasni nekome kako da to postane, kada naručilac dočara umetniku kako bi njegovo delo trebalo da izgleda, kada nekoga obučavamo kako da doživljava umetnost – stvaralački potencijal je u riziku. Njegova fina priroda nailazi na teškoće, on se redukuje i povlači. Lakše je prevideti kreativne potencijale, nego graditi osetljivo polje u kome oni mogu da rastu.

Pitanja odnosa ove oblasti sa obrazovanjem - sa koncepcijom pristupa deci, kreiranjem programa koji omogućavaju da se stvaralačke mogućnosti unose, neguju i transformišu u procesu obrazovanja - su neka od praktično otvorenih i ključnih pitanja ove oblasti. Nalazi su toliko brojni i raznorodni da bi njihov prikaz bio preterano ambiciozan zadatak ali važnost otvaranja ove teme je više nego očigledna. Svakog trenutka, svako dete na planeti, pored nas, prolazi kroz obrazovne procese koji bi trebalo da otvaraju, ali prečesto zatvaraju stvaralačke razvojne mogućnosti.

Ova knjiga koristi slobodu da sa praktične pozicije prikaže relevantne ideje, koje mogu da pomognu onima koji se interesuju za stvaralaštvo, lični umetnički razvoj ili otvoreni interaktivni rad sa ljudima. U ovom trenutku, psihologija nudi dva smera koja bi trebalo shvatiti komplementarno – zvanična psihologija kreativnosti, koja ima bogat naučni opus ali i tendenciju da skrene u redukcionizam, a sa druge strane, struje tako zvane ne-naučne psihologije sa dragocenom kritikom, aktivizmom i pozivom na promene, kojima često nedostaje naučna objektivnost.

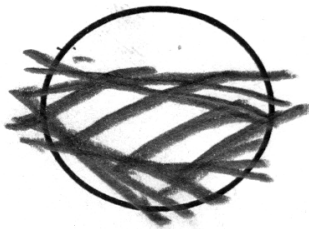
Na kraju, ne i manje važno, domaće studije koje stavljaju kreativnost u kontekst obrazovanja ili pokušavaju da povežu osnovne nalaze sa lokalnom praksom veoma su retke. Komentari su izgrađeni na osnovu iskustva tokom poslednjih 20 godina provedenih u istraživačkom i praktičnom radu u oblasti psihologije umetnosti, formalnog i alternativnog obrazovanja, radu sa ljudima pogođenim ratom i aktivnostima izgradnje i promocije kulturne zajednice.

U Beogradu, jun, 2012



Prvi deo: KREATIVNOST

ŠTA JE KREATIVNOST



Odmah treba reći da ne postoji zvanično prihvaćena definicija kreativnosti. To je nezdoga za naučnika i istraživača, ali dobra strana konfuzije i nesaglasnosti nalaza je što ostavljaju otvoreno polje za proces traganja i istraživanja i veću slobodu za razumevanje i tumačenje fleksibilnosti ovog fenomena. Psihologija kreativnosti je veoma bogata nalazima na molekularnom nivou. Nalazi su toliko bogati da su postali nesagledivi sa pozicije istraživača pojedinca. Ali, postoje teškoće kada te nalaze treba da smestimo u opšti teorijski i sistemski okvir. To čini polje relativno nedovršenim, a to znači, otvorenim za neprekidno dodavanje i preispitivanje osnovnih ideja.

Nepostojanje prihvaćene definicije kreativnosti ali postojanje hiljada definicija-kandidata za to, dodatno komplikuje, ali i dodaje draž ovom polju. Uostalom, kao što kaže jedan od očeva psihologije, Viljem Džejms, nije neophodno imati definiciju da bi se nešto razumelo ili istraživalo. Na primer, kaže Džejms, ako pitamo ljude šta je to Vlada, mnogi ljudi će reći različite stvari. Vlada, međutim, postoji i funkcionise, a nesaglasnost onih koji definišu uopšte ne utiče na ovo društveno telo (James, 1902). Zahtev za definisanjem nečega pre nego što u to polje uđemo, nije neophodan preduslov istraživanja iako nam to mnogi udžbenici govore i zato postavljanje definisanja kao preduslova da u nešto uđemo nije potrebno. Definicije će ipak biti od koristi, ne da bismo ih shvatali kao apsolutne istine u ovom polju, nego zato što skreću pažnju na pojedine aspekte kreativnosti i pokazuju u kom smeru se istraživački pokušaji orijentišu.

Način na koji vidimo kreativnost, određuje način njenog definisanja. U najvećem broju definicija ili objašnjenja se pominju novitet, originalnost i korisnost ili vrednost kreativnog proizvoda, kao odrednice kreativnosti.

Za neke autore kreativnost je shvaćena kao najopštiji pojam blizak pojmu stvaranja, oni smatraju da je priroda i čitava evolucija kreativni proces a ne mehanički rezultat uticaja sila. Razumeti kreativnost je isto što i razumeti opšte zakone i evoluciju života (Csikszentmihalyi, 1997). Tu je pojam kreativnosti sasvim proširen i postavlja se u društveno-istorijski kontekst. Prema ovom autoru, ono što smatramo kreativnim nije nikada produkt individualne aktivnosti, nego proizvod tri određujuće sile:

sisistema socijalnih institucija ili oblasti - koja odabira iz mnogih varijacija koje se stvaraju one koje su vredne, stabilnog kulturnog domena - koji će očuvati i prenositi odabrane ideje ili dela sledećim generacijama, i na kraju individue - koja donosi promene u oblast, one promene koje će društveno polje smatrati kreativnim.

Lev Vigotski postavlja kreativnost u širok okvir kognitivnog razvoja. Svaki složeni misaoni akt u sebi sadrži novitet. On govori o kreativnosti kao funkciji koja sadrži i operiše materijalom iz mašte, koju smatra jednom od najvažnijih složenih simboličkih funkcija. Svaki akt koji sadrži nešto novo se može smatrati aktom stvaranja, kao što su maštanje i igra. Rana igra je viđena kao stvaranje novog, koje je osnova kreativnog procesa, dok se kasnije u adolescenciji pojavljuje igra bazirana na željama koje postaju sadržinsko težište igre. Na osnovu njegove teorije, pojmovi imaginacije i kreativnosti su sasvim prošireni u poslednje vreme, jer se mašta pojavljuje ne kao izuzetna, posebna, nego osnovna funkcija, jer su ljudska bića *po prirodi* uvek u procesu stvaranja predstava ili imaginacije. Ona su konstantno u procesu stvaranja predstava zato što su, u stvari, postavljena između prirode i kulture, ograničavajućih procesa koji čine mišljenje mogućim (Connery, 2010; Cole, 2011).

Epštajn, slično, veruje da svi ljudi imaju stalni protok kreativnih asocijacija i misli na obodu pažnje, koje opisuje kao misli koje velikom brzinom fluktuiraju po mozgu. Najčešće, ove dinamične i fine misli nismo u stanju da uhvatimo, one beže (kao zečevi, kaže autor) dok smo mi koncentrisani na nešto drugo, što smatramo bitnijim i što nam je u fokusu svesti. Po njemu, kreativne osobe se od manje kreativnih razlikuju po tome što su u stanju da ove misli na obodu svesti primete, uhvate, zapamte i upotrebe (Epstein, 1996).

Jedan od najčešće citiranih autora predlaže definiciju: *Kreativnost je sposobnost da se proizvede, nov, kvalitetan i odgovarajući (koristan) proizvod* (Sternberg, 2005).

Takva definicija pokušava da naglasi aspekt proizvoda, produkta (dela), kvaliteta tog dela i njegove uloge u socijalnom okruženju. Pojam noviteta, originalnosti, će se kao motiv ponavljati u mnogim istraživačkim nacrtima i nalazima, tako da se kvalitet novog može smatrati jednim od ključnih u kreativnom procesu. Sternberg je, očekivano ponudio ovakvu definiciju koja naglašava tržišnu prirodu kreativne produkcije, a sam je uveo u psihologiju teoriju kreativnosti pod nazivom „teorija investicije“, koja suviše naliči na trgovački pojam, pa će biti samo pomenuta. Po njemu, kreativan pojedinac „kupuje jeftino, a prodaje skupo“ ideje, varijacije, kreativne produkte. Uslovno shvaćeno, ideje koje drugi ljudi ne primećuju i ne smatraju važnim, kreativna osoba može da primeti, prihvati i njima se bavi. Od ovakvih, neprepoznatih pojava i ideja, kreativna osoba može da napravi nov produkt, koji tada zadobija (figurativno, ali i konkretno) novu vrednost.

Matematičarka koja se bavila istraživanjima kreativnosti je predložila formulu (Noller) po kojoj je kreativnost funkcija koju određuju tri faktora: znanje o domenu, imaginacija i vrednosno mišljenje. U

zavisnosti od ukupnog proizvoda vrednosti ova tri faktora, biće određen stepen kreativnosti, a svaki pojedini faktor doprinosi u jednakom odnosu ukupnom rezultatu. U ovom shvatanju je zanimljivo što se stvaralački akt povezuje sa vrednosnim mišljenjem, ideja koja se, počev od Sokrata, veoma retko pojavljuje u nauci o kreativnosti.

Umetnici i oni koji se bave art terapijom vide kreativnost kao kompleksan fenomen u kome postoji istovremeno preplitanje polariteta, uređenosti i haosa, pasivnosti doživljaja i aktivnosti stvaranja objekta (Rubin Aron, 2005).

Kako vidimo, značenje pojma kreativnosti će zavisi i od toga koga pitamo o tome šta je to. Jedno istraživanje pokazuje da je profesori iz različitih oblasti različito definišu. Profesori umetnosti navise značaja pridaju mašti, originalnosti, spremnosti da se preuzme rizik. Profesori iz oblasti biznisa najvažnijim vide spremnost za preuzimanje rizika i istraživanje novih ideja, a profesori filosofije – sposobnost da se igra novim idejama i da se one klasifikuju. (Sternberg, 2005). Očigledno je da kreativnost nije nezavisna od oblasti u kojoj se pojavljuje.

Studenti u svojim implicitnim teorijama kreativnosti je povezuju sa integracijom, intelektualizacijom, estetskim ukusom, maštovitošću, fleksibilnošću, osetljivošću, motivom za postignućem, intuicijom (Sternberg, 1999).

U jednom istraživanju je od četiri različite grupe profesionalaca zatraženo da definišu stvaralaštvo – likovnih umetnika, istoričara umetnosti, likovnih kritičara i psihologa. Nalazi pokazuju da se prema procenama šta je stvaralaštvo ove četiri grupe sažimaju u dve: likovni kritičari i istoričari umetnosti sa jedne, a likovni umetnici i psiholozi sa druge strane. Srodnost viđenja stvaralaštva između umetnika i psihologa, a različitost u odnosu prema kritičarima i istoričarima je korisna informacija koja ukazuje na to da ove dve grupe deluju komplementarno na razvoj umetnosti.

Kozbelt deli teorije kreativnosti na one koje naglašavaju strogi naučni pristup i one koje imaju metaforički ili slobodniji pristup (Kaufman, 2010). Naučne teorije se isključivo oslanjaju na nalaze empirijskih studija, a metaforičke imaju opštiji, ponekad nedovoljno empirijski utemeljen pristup. Prema užem polju na koje se odnose, isti autor ih deli na razvojne teorije, psihometrijske, ekonomske, teorije stadijuma i komponentnih procesa, problem-rešenje teorije, traženje rešenja, evolucione, tipološke i sistem-teorije, koje imaju najširi pristup.

Chambers definiše kreativnost kao multidimenzionalni proces interakcije između organizma i okoline, koji rezultira pojavom novog i jedinstvenog produkta (Chambers iz Sarsani, 2005).

Plucker analizira kreativnost kao složeno međudejstvo sposobnosti, procesa i okruženja u kome individua ili grupa stvara vidljive proizvode koji su novi i korisni, prema onome kako ih prepoznaje društveno okruženje.

Pre oko pola veka su istraživači pokušali da odrede sličnosti, preklapanja i razlike između definicija kreativnosti. Od ukupno 56 zvanično važećih definicija, Rhodes zaključuje da postoje velike

razlike između njih, ali da se sve mogu svrstati pod četiri polja: kreativna ličnost, kreativni produkt, kreativni proces i kreativno okruženje (Sarsani, 2005). Nalazi pokazuju da postoji nesaglasnost između podrazumevanog polja istraživanja, koja uslovljava razlike u definicijama.

Kreativno ili stvaralačko ponašanje se najčešće opisuje kao ono koje dovodi do originalnog otkrića, rešenja problem situacije na nov način, stvaranja umetničkih ili naučnih dela, stvaranja novih i originalnih mogućnosti u svakodnevnim životnim situacijama. Kreativnost je obično povezana sa sposobnošću da se stvori delo koje je novitet (originalno, neočekivano), visokog kvaliteta i korisno, jer odgovara potrebama oblasti ili polja (Beghetto, 2007). Ovu sklonost ka stvaralačkom ponašanju istraživači primećuju na dečijem uzrastu, Barron primećuje da kreativna deca imaju jače izraženu sposobnost da prave nove kombinacije od postojećih elemenata (Barron, 1961 iz Sarsani, 2005).

Mnogi autori ne prihvataju ideju kreativnosti kao nečega što se može odvajati od celovite ličnosti. Kreativnost je u osnovi ličnosti i ispoljava se u svemu. Ono što osoba uči je ovladavanje svojim stvaralačkim potencijalima kako bi se transformisala, a kroz tu transformaciju izmenila i svet (Halprin, 1995). U ovom pristupu stvaralačko istraživanje deluje istovremeno na fizičkom, emocionalnom, mentalnom i spiritualnom planu, zahvatajući individualno i kolektivno polje.

Polje kreativnosti pobuđuje veliki interes u okviru psihologije, umetnosti i javnosti uopšte. Najčešće, kreativnost se shvata široko – kao poseban oblik ponašanja, mentalnog procesa ili proizvoda tog procesa i ne odnosi se samo na polje umetnosti nego na sva polja ljudske delatnosti. Tako danas govorimo o kreativnom naučniku, stručnjaku, umetniku, detetu, profesionalcu, a zatim o kreativnoj igri, umetnosti, zanatu, misli...

Istraživanja i teorije se kreću oko nekoliko posebnih pitanja i problema – šta je kreativnost, ko je kreativan, da li je svaki čovek kreativan ili su neki ljudi kreativni, da li je to proces, proizvod procesa ili je to sklop osobina u ličnosti, da li je kreativna osoba uvek kreativna, šta utiče na razvoj kreativnosti, kako se meri kreativnost...

Veliki broj ideja i teorija se može klasifikovati u više grupa. Prikaz novijih istraživanja kreativnosti nema ambiciju da iscrpi sve važne nalaze ove oblasti, više je pokušaj uopštavanja nalaza i pravljenja uvoda u veoma široko polje istraživanja.

Istraživačka pitanja

- 1 - Da li je kreativnost jedna specifična, više specifičnih, ili jedna opšta sposobnost?
- 2 - Struktura ličnosti – kakva je (da li postoji) struktura ličnosti karakteristična za kreativne osobe?
- 3 - Struktura procesa – kakvi su, i iz čega se sastoje, mentalni procesi koji učestvuju u kreativnom stvaranju?

4 - Struktura razvojnog okruženja – kakvo okruženje pogoduje razvoju kreativnosti, kakvi uticaju mogu da se vrše na razvoj kreativnosti i kakvi su njihovi posebni efekti?

Kreativnost ćemo posmatrati kroz nekoliko pristupa koje možemo uslovno nazvati dominantnim teorijama: Kreativnost kao domen-specifična sposobnost; Kreativnost kao slučajnost (stohastika); Kreativnost kao opšta sposobnost (renesansni čovek), Kreativnost kao saznavni proces i Kreativnost kao postignuće. Treba napomenuti da se teorije između sebe delimično isključuju, kao i da za argumente često koriste suprotne nalaze istraživanja. To znači da se kreativnost nalazi u fazi istraživanja, da mnoge činjenice nisu čvrste i da prisustvujemo razvojnog procesu jedne discipline koji će se nastaviti novim teorijama u budućnosti.

KREATIVNO MIŠLJENJE



Postoji veliki broj psiholoških studija kreativnosti ali još uvek se kreativnost teško definiše preko određenja šta jeste. Između kreativnosti u najširem smislu, umetničkog ili emergentnog stvaralaštva i svakodnevnog mikro-kreiranja životnih situacija postoji niz među-stepena pojave. Prvi stepen kreativnosti je ona koja se pojavljuje u oblasti mišljenja i rešavanja problema, koja nije stvaralaštvo u širem smislu nego pojava kreativnog variranja u okviru misaonog toka.

Kreativno mišljenje je uža oblast od kreativnog stvaranja i teme kreativnosti uopšte i obuhvata istraživanja problem – rešenje situacija. Često, kreativno mišljenje se definiše kao ono koje je usmereno prema novim idejama i rešenjima koje do tada nisu postojale, ali koje nose poseban kvalitet i imaju poseban značaj za ljude i zajednicu. Ovakvim definicijama psihologija pokušava da uhvati neke od važnih elemenata – originalnost, stvaranje novog i značaj koji to nosi za zajednicu ljudi. Kreativno mišljenje se odnosi na podvrstu mišljenja, oblik suprotan kritičkom mišljenju (kako ga klasifikuju udžbenici psihologije) i time spada u oblast kognitivne psihologije.

Kreativno mišljenje je tema koja se nalazi između psihologije saznanja i psihologije umetnosti, zato što povezuje dva udaljena predmeta – mišljenje i kreativnost. Ona se bavi pitanjem na koji način se gradi misaoni proces stvaranja rešenja i alternativa u životnim situacijama. Kreativno mišljenje je

povezano sa neočekivanim životnim ili profesionalnim situacijama, kada se potencijalno rešenje ne može izvesti na osnovu već postojećeg iskustva, nego je potrebno kombinovanje i konstrukcija novih rešenja. U većini životnih situacija ovaj proces teče automatski i mi smo retko kada svesni svog misaonog toka. U određenim, izmenjenim okolnostima utvrđeni načini, "utabane staze" naših misli nisu dovoljne da izađemo na kraj sa situacijama u kojima smo se našli. Tada se rešenje situacije oslanja na promenu misaonog toka i građenje novih alternativa. Ponekad je ovaj proces svestan i očigledan, a mnogo češće se događa nesvesno i na manje vidljivom nivou.

U svakodnevnim situacijama način na koji nešto činimo nije slučajan, on je utvrđen dugotrajnim procesom učenja - testiranja unutrašnjih hipoteza, variranja potencijalnih rešenja, potvrde i učvršćivanja efikasnih, a odbacivanja neefikasnih rešenja i ponašanja. Ovaj proces najčešće teče automatski i nevezano od svesnog procesa učenja. On je evolutivno od ključne važnosti jer određuje načine ophođenja sa materijalnim svetom u kome živimo, određuje naš opstanak u biološkom i psihološkom smislu.

Efikasnost nekog rešenja, njegova utvrđenost kao pouzdanog oruđa u svakodnevnom iskustvu, pojačava verovatnoću ponavljanja tog ponašanja u budućim situacijama koje se prepoznaju kao slične i time naše misli i ponašanja postaju tipizirana, unapred fiksirana i predvidiva. Time se određeni oblici ponašanja i mišljenja učvršćuju i postaju dominantni. Ova dominantnost i uređenost ima za zadatak da nam pomogne u građenju sopstvenog opstanka i života, ali ona nije apsolutna. Jednom usvojeno ne bi smelo da ostane suvereno, trebalo bi da bude fleksibilno i osetljivo na promene psihološkog i fizičkog okruženja. U situaciji kada utvrđeni oblici mišljenja i ponašanja nisu ujedno i optimalni oblici, onda kada životna situacija nalaže novinu i promenu, uključujemo mehanizme kreativnog mišljenja.

Staro ponašanje kojim smo ovladali i usvojeni obrasci imaju prednost nad novim. Jednostavan proces stvaranja asocijacija pokazuje da kada tražimo od ljudi da kažu reč koja im prva padne na pamet posle reči-mete, regularni, uobičajeni, česti odgovori se pojavljuju prvi (Guilford, 1950). Na primer, na reč „belo“, većina će reći „crno“, a na „sto“, „stolica“. To su česte asocijacije. Za pojavu udaljenih, neobičnih asocijacija potrebno je vreme, one se pojavljuju ispod prvog, dominantnog sloja. Na sličan način uobičajene misli teku na površini, neuobičajene se nalaze kao neaktivni potencijal ispod površinskog sloja.

Kreativno mišljenje neki autori (Runco, 2007) objašnjavaju kao poseban oblik mišljenja koje počiva na analogijama, pravljenjima paralela i metafora, konkretnije povezivanju udaljenih značenjskih oblasti. Različiti koncepti se kombinuju i spajaju u nove ideje.

Najčešće, istraživanja kreativnog mišljenja izgledaju tako što se pojedinci ili grupe dovode u problem-situacije i posmatra se na koji način se stvara rešenje. Tako je moguće posmatrati ne samo tok procesa mišljenja, nego i različite uticaje koji postoje i njihovu snagu, kao što su, na primer, to da li smo

efikasniji pojedinačno ili u grupi, da li su efikasnije demokratske ili autokratske grupe, da li variranje instrukcije koju dajemo ili različit raspored predmeta u problem-situaciji utiče na pojavu rešenja i slično.

Istraživanja kreativnog mišljenja se dodiruju sa temom kreativnosti, ali su znatno uža i daleko su više koncentrisana na mišljenje, nego na pitanje stvaralaštva.

Strategije rešavanja

Način na koji smo organizovali svoje mišljenje, a koji se pokazao kao praktično efikasan teži da postane tipičan oblik mišljenja. Tipično mišljenje obuhvata klasu situacija u kojima se pokazalo kao efikasno, ali se širi preko nje na nove situacije izvan klase. Svi smo aktivni mislioci koji neprekidno stvaraju implicitne pretpostavke koje se formiraju unapred, na nesvesnom nivou i prenosimo ih u širi obim situacija. Pri tome postoji vrlo jak uticaj neposrednog i skorog iskustva, koja određuju sadržaj implicitnih pretpostavki. Istraživanja pokazuju da čak i veoma suptilne varijacije u organizaciji prostora (rasporedu predmeta), uputstvu koje dajemo ili usputnim komentarima, mogu da utiču na stepen pojave kreativnog mišljenja.

Pri suočavanju sa problem-situacijom, načini na koje ljudi reaguju mogu se svrstati u nekoliko grupa:

1. Slučajni pokušaji i pogreške – ovaj tip rešavanja postoji i kod životinja. Čovek koji se našao u nekoj neočekivanoj situaciji pokušava "na slepo" i bez razmišljanja da dođe do rešenja. Zamislimo da smo se zaglavili u liftu. Prvo što će većina ljudi uraditi je ponoviti komandu, a zatim pokušati nasumce pritiskanjem bilo kog dugmeta, udaranjem po zidovima lifta, skakanjem, otvaranjem – zatvaranjem vrata i sličnim nasumičnim pokušajima. Ukoliko se lift pokrene, nećemo biti u stanju da otkrijemo šta je iz našeg repertoara bio odgovor na problem. To je i osnovni nedostatak nasumičnih rešenja – u svakoj sličnoj situaciji ćemo morati da ponavljamo isti repertoar ponašanja. Do rešenja se ne dolazi svesno i zbog toga ne možemo u budućnosti da ponovimo rešenje.

2. Postepena analiza – pojedini ljudi su skloni da u potrazi za rešenjem stvaraju sisteme kako bi ispitati što veći broj alternativa, a da im što manje "promakne". Ova strategija podrazumeva sistematično i postepeno povećavanje verovatnoće da se stigne do rešenja. Efikasna je kada je rešenje veoma bitno, a broj potencijalnih situacija koje treba ispitati konačan (na primer, tražimo lek protiv bolesti ili rešenje nekog jasnog problema). Strategija potrage za rešenjem počiva na rednom ispitivanju pojedinačnih potencijalnih rešenja dok se stigne (ili, ponekad, ne stigne) do pravog. Strategija postepene analize za razliku od slučajnih pokušaja zahteva koncept rešenja, nije slučajna. Ali, efikasna je jedino ako smo sigurni da možemo da pokrijemo sve kritične situacije, da smo imali spisak svega što je trebalo pokušati, što najčešće u realnim okolnostima nije slučaj. Tada se pristupa traženju "igle u plastu sena". Primer iz istorije nauke je, kako kažu biografi, pronalazak penicilina, izum koji je spasao milione ljudskih života a

do koga se stiglo kombinacijom postepene analize i slučajnosti. Istraživač je dugi period svakodnevno kombinovao zasade različitih prirodnih agenasa i bakterija, u želji da otkrije eventualnog snažnog biološkog neprijatelja bakterija. Posle velikog broja pokušaja, slučajem je na jedan bakterijski zasad pala mrvica buđavog hleba, koja je smesta uništila bakterije. Postepenom eliminacijom došlo se do otkrića da je to penicilin.

3. Uviđanje – podrazumeva postojanje unutrašnjeg mentalnog plana na kome se odigrava rešavanje problema. Najveći doprinos istraživanju uviđanja je dao Wolfgang Keler, ispitujući ponašanje šimpanzi u prirodnom rezervatu na Tenerifima, krajem Prvog svetskog rata. On je uočio da se rešavanje uviđanjem može smatrati inteligentnim ponašanjem jer se na osnovu postojećeg i poznatog gradi novo. Situacija koja je zahtevala novo ponašanje, dovodila je životinju u situaciju tenzije. Šimpanzo koji se nalazi pred problemom koji nije moguće rešiti na poznat način, ponaša se slično čoveku, slučajno pokušava, a zatim pokazuje znake nestrpljenja, udaljavanja i razmišljanja. Ako je životinja jednom dospela do uvida, Keler je tvrdio da se životinji lice promeni, kao da se ozari u trenutku misaonog rešenja. Zatim bi životinja bez oklevanja odlazila do oruđa i izvodila prethodno zamišljenu radnju. Uviđanje se odnosi na stvaranje misaone sheme problem-situacije gde se dogodilo povezivanje elemenata te situacije na nov način, uviđanje odnosa između oruđa i cilja. Da bi se pojavilo rešenje, potrebno je reorganizovati problem-situaciju, a to znači, videti iste stvari na nov način. Tako dve nevažne kutije postaju deo građevine kada se stave jedna na drugu, dva štapa je moguće uvući jedan u drugi da bi se njime dohvatilo, dva kanapa treba povezati da bi se stiglo do cilja, i slično.

Suočeni sa situacijama u životu kada postoji prepreka da nešto postignemo moramo da koristimo nove strategije. Kada se rešenje problema oslanja na pravljenje novih, originalnih tvorevina, govorimo o uviđanju, i to novom uviđanju odnosa između elemenata problema. Ono u prvoj fazi podrazumeva suočavanje se problemom, građenje pokušaja rešavanja, a zatim mentalnu reorganizaciju problema u svesti, promenu uvida i rešenje problema.

Svako rešavanje problema nije isto što i kreativno mišljenje. O kreativnom mišljenju govorimo kada postoji spremnost da se izmeni misaoni tok i reorganizuje situacija. Ako ispitanicima zadamo zadatak da pričvrste sveću na zid i upale je, a u prostoriji su kutija šibica, špenadle i sveća, ovaj zadatak je teško rešiti (Gerow, 1997), većina ispitanika ne uspeva da reši problem zato što postoji takozvana "funkcionalna fiksiranost" za uobičajenu funkciju predmeta oko nas, "zna se" čemu nešto služi. Potrebna je promena toka misli i načina posmatranja predmeta da bismo rešili problem. Istraživači utvrđuju da čak i mala izmena problem-situacije povećava broj ljudi koji su u stanju da je reše. Na primer, ako se na kutiji špenadli nalazio natpis "špenadle", rešenje je bilo znatno teže nego ako na kutiji nije ništa pisalo. U prvom slučaju smo jasnije odredili predmet, a u drugom je taj isti predmet manje

određen (postoji više alternativnih akcija sa njim). Što je objekat manje određen, to je veći potencijalni stepen slobode koju imamo u tome šta sa njim može da se radi.

Istraživači ovo potvrđuju u mnoštvu situacija. Ako studentima tražimo da naprave nov izum i ponudimo slobodan izbor između elemenata (žica, cev, obruč, točak), gotovih predmeta (igračka, aparat, vozilo) ili oba, pokazalo se da je kreativnost izuma zavisila od izbora elemenata. Studenti koji nisu birali ništa na početku rada (otvoreno polje rešenja) su imali značajno kreativnije produkte od onih koji su birali obe klase, elemente i predmete i time ograničili polje rešenja, a između su se nalazili oni studeni koji su birali elemente (Stokes, 2007). Situacija koja je u visokom stepenu zadata i određena, otežava inovaciju i kreativnost.

U vezi sa tim primetićemo da kada danas ulazimo u prodavnice igračaka dominiraju previše uređene, "završene" igračke, gotovi proizvodi koji se između sebe takmiče u stepenu detaljisanja, vernosti originalu, broju elemenata koje roditelj plaća kupujući je. Prosečna luksuzna igračka je dizajnirana tako da zvoni, trubi, klepeće, svetluca, leti, rotira, savršeno odslikava neku realnu situaciju (npr. kuhinju za devojčice ili ratno poprište za dečake) i sve to igračka radi sama, nema potrebe da bilo šta radi dete osim da posmatra ili preraspoređuje elemente. Može se primetiti da je takvo tržište igračaka antikreativno, igračke sa kojima postoji jasan plan šta treba (sme) ili ne treba (nije dozvoljeno) da se čini, nisu kreativne igračke. Stepen akcije je unapred zadat i ograničen, a dečija sloboda redukovana. Zato se događa da se dete u obilju skupih, tehnološki savršenih igračaka sa najvećom radošću vraća među kockice, pesak, vodu ili kamenje, onako kako se igralo nekoliko milenijima unatrag.

Čikcentmihalji je, istražujući kreativnost, uočio da čak i male fizičke promene u prostorijama u kojima se ljudi nalaze, mogu da dovedu do reorganizacije percepta i povećane kreativnosti. Ukoliko u prostor koji je standardan dodamo nove elemente, čaki kada oni nemaju direktnu upotrebnu vrednost, povećava se kreativno postignuće ljudi koji u prostoru borave (Csikszentmihalyi, 1997). Istraživanja na deci su pokazala da uređene učionice u kojima se kreativni materijal nalazi složen i čist, imaju negativniji uticaj na kreativno postignuće nego neuredne prostorije u kojima se nalazi mnogo neobičnih, nepotrebnih objekata (možemo da pogledamo istorijske fotografije Ajnštajnovog radnog stola). Setimo se kako se vizuelno predstavljaju odaje alhemičara ili čarobnjaka iz mašte: u njima se uvek nalazi višak neobičnih predmeta koji se dime, bučkaju, rotiraju oko svoje ose ili vise sa plafona, za koje nije jasno šta su i čemu bi mogli da posluže, ali se time povećava zanimljivost prostora i mogućnost istraživanja u njemu.

Mejerove (Maier, 1945) problem-situacije i analize pokazuju da mala intervencija i izmena situacije može da pomogne ispitanicima da dođu do novih ideja i sagledaju istu situaciju novim očima. Mejer je u problem-situacijama davao male, na oko slučajne naznake, pomoć u mišljenju. Misaoni tok je nazvao "direkcija" ili usmerenje ka rešenju. Pomoć u rešenju pomagala je samo kod onih ljudi koji su

mogli fleksibilno da misle, imali već unapred otvorene mogućnosti novog sagledavanja, ali nije imala uticaj na one koji su težili da ponavljaju istu strategiju.

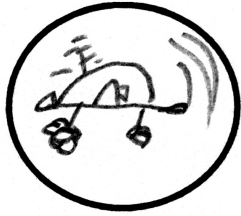
Različiti ljudi različito doživljavaju istu situaciju. Oni radoznalci koji sagledavaju potencijale u okruženju kao moguća oruđa za kreativno mišljenje, najčešće stvaraju rešenja. Grupa koja nije u stanju da uočava nove elemente u situaciji, nije bila u stanju da se pomeri dalje od ponavljanja neuspešnog rešenja.

Često smo uvereni da je situacija toliko jasna i definisana, da nije ni potrebno preispitivanje. Ovaj proces standardizacije situacije se odvija neprestano i automatski. U jednom istraživanju su demonstratori zaustavljali prolaznike da bi ih pitali za neki pravac. Tokom davanja odgovora, par novih demonstratora je prolazio između onoga ko je pitao (prvi demonstrator) i slučajnih prolaznika, tobože prenoseći vrata ili veliku ploču. Tokom njihovog prolaska, prvi demonstrator je odlazio sakriven iza ploče, a novi demonstrator koji nije ličio na onoga ko je pitao, je nastavio da sluša i klima glavom. Oko trećine ispitanika nije primetilo promenu čoveka, čak ni kada je novi demonstrator bio sasvim druga osoba (na primer, pitao je belac, a nastavio crnac). Šansa da ne primetimo da se radi o različitim ljudima je još manja, ukoliko onaj koji pita ima uniformu. Tada veliki broj ljudi ne primećuje da su razgovarali sa dve različite osobe (Gray, 2006). Izgleda da smo razgovarali sa uniformom koja je očigledno, strukturirala situaciju.

U umetnosti se problem-rešenje situacija ne pojavljuje u čistom obliku, nego se problem razume kao istraživanje novih oblika izraza, načina umetničkog govora, istraživanje teme i tehnike. Termin problem bi tu trebalo razumeti kao izazov za novi oblik izraza.

U realnim životnim situacijama, kada ne postoji demonstrator i unapred zadata rešenja nego je polje problema otvoreno i neodređeno, naša sposobnost da sagledavamo istu situaciju iz što više mogućih uglova povećava šanse da neki od elemenata te situacije posluži kao nova misaona direkcija, ili korak ka novim idejama. Kreativno mišljenje se u psihološkim udžbenicima smatra suprotnim od kritičkog mišljenja, i navodi se da kod kritičkog mišljenja preovlađuje vrednovanje i proces svođenja i klasifikovanja, dok je za kreativno mišljenje karakteristično procesno traganje koje se odvija u slobodnijim uslovima i sa neizvesnim ishodom.

FAKTORI KREATIVNOG MIŠLJENJA



Istraživači koji se bave ovom temom ističu da je kognitivni stil (opšti način mišljenja koji osoba ima) jedan od faktora pojave kreativnog mišljenja. Kreativno mišljenje se u većoj meri oslanja na intelektualne sposobnosti, nego što je to slučaj sa kreativnošću u širem smislu. Neki od važnih aspekata koji povećavaju ili umanjuju kreativnost mišljenja i utiču na sposobnost stvaranja rešenja se mogu podeliti na one koji podstiču i one koji ometaju kreativno mišljenje i rešavanje problema.

Utjecaji koji su bitni u tom procesu su slični onima koji utiču na kreativnost u širem smislu, ali su faktori kreativnog mišljenja ostali uži, više vezani za sferu kognicije, a daleko manje za emocije i motive nego što je to slučaj sa faktorima stvaralačkog ponašanja.

Pozitivni uticaji na kreativno mišljenje

Izmena perceptivnog sklopa – Svaki predmet u našem okruženju ima uobičajenu i zadatu funkciju. Međutim, pored uobičajenog, postoji mnogo šire polje aktivnosti koje možemo da kreiramo. Naša spremnost da izađemo izvan perceptivno datog, doživljavajući ga na nov način, pozitivno utiče na stvaranje. Primer, ne videti metlu samo kao sredstvo za čišćenje, nego motku kojom se može dohvatiti predmet iza rešetaka. Ili, uočiti ne samo one stvari koje nam trebaju u datom trenutku, nego i ostale, koje nam se nalaze izvan vidnog polja. Percepcija je proces kojim uočavamo i strukturiramo predmete oko sebe. Da bismo kreativno mislili potrebno je uočiti ne samo ono što je odmah vidljivo, nego i ono što nam se na prvi pogled ne čini važnim. Tako neki predmet sa periferije našeg interesa može da dospe u centar i da postane oruđe za rešenje ili inovaciju.

Izmena kognitivnog sklopa – znači da je ponekad potrebno razumeti stvari na otvoren način, a ne usko u vezi sa svojom standardnom funkcijom. To je napuštanje stare strategije i potraga za novom. Razbijanje kognitivnog sklopa znači proširenje mogućnosti koje predmeti nude – klješta služe kao alatka, ali mogu da postanu teg kojim se ljulja konopac, metla može da bude higijensko sredstvo ali i da postane partner za ples, prevozno sredstvo ili omiljeni rođak. Tokom edukativnog rada sa ljudima u obrazovanju, kao jedan od dobrih načina da se započne kreativni rad je bilo igranje sa stvarima koje postaju ono što nisu. Lično ime je oznaka identiteta, ali ono može da se podeli, nacрта, pretoči u pokret ili otpeva na nov način.

Kada se posmatra istorija nauke i pojava inovativnosti, postaje jasno da je veliki broj naučnika bio izložen sličnim uticajima i imao ista znanja, ali su samo neki od njih stvarali inovativna rešenja. Za to je bilo potrebno sagledati staru situaciju na nov način, ali je sa druge strane, ono što se često zaboravi, postojala spremnost sredine i sazrelo socijalno polje koje ovu inovaciju želi i može da prihvati.

Predodređenost ponašanja – predodređeno ponašanje, očekivano i uhodano, otežava stvaranje novih rešenja. Običaji, rutine, rituali, uglađeno ponašanje, određuju ponašanje, kanališu ga i umanjuju šansu za stvaranjem kreativnog rešenja. Na primer, na uobičajeno pitanje pri upoznavanju "Dobar dan, kako ste?" se zapravo ne očekuje odgovor. Jedan poznati psiholog je pri ritualu upoznavanja tokom javnog skupa psihologa na ovu frazu davao odgovor: "Dobro sam, danas mi je umrla žena." Skoro sve kolege su se napravile da nisu čule i od mnogo prisutnih psihologa je samo jedan rekao da žali. Predodređenost ponašanja olakšava naše svakodnevno funkcionisanje, ali je u situacijama kada to nije dovoljno, otežavajuća i usporavajuća okolnost. Predodređenost je poreklom iz iskustva, lične istorije i društvenih normi koje su postale deo našeg uobičajenog i automatskog ponašanja.

Svest o složenosti – Spremnost da se prihvati složenost pojava, da se sagledava celovitost ili unutrašnja mnogostrukost nekog fenomena, da se celina vidi u nijansama je u vezi sa pojavom kreativnog rešenja. Pri kreativnom rešavanju problema znanje o nekoj oblasti, posebno šire znanje koje nije samo vezano za specifičnu oblast, ima veoma veliki uticaj. Neke od metoda kreativnog mišljenja se izvode u veoma selektovanim grupama znalaca, na primer, okuplja se tim eksperata koji se bavi problemom, manja grupa donosi odluku i slično. Istraživači ukazuju na rizik sa ovakim pristupom jer je širina uvida dragocena. Učestvuju tu i drugi faktori, tako da mnogi istraživači prednost daju mešovitim grupama koje zbog svoje mešovitosti omogućavaju različitost znanja i uvida (Njumen, 2009).

Ponekad su efikasne intervencije da bi se naša percepcija izmenila, neko, na primer, može da dobije ulogu našeg ogledala, da sedi, pokreće se i govori kao mi, da bismo sebe mogli da vidimo na nov način. Neke od tradicionalnih istočnih škola nude kreativnu izmenu percepcije preko izmene nekog od automatskih procesa, oni to nazivaju deautomatizacija. Na primer, dovoljno je da prestanemo da insistiramo na traženju rešenja, da počnemo da razmišljamo o načinu na koji dišemo, oblicima koje posmatramo bez tumačenja, koncentrišemo se na mirise oko nas koje ne primećujemo i posle izvesnog vremena će naša percepcija da se izmeni. Eksperiment sa zadatkom posmatranja nekog jednostavnog predmeta (obična vaza) pokazuje da se naš percept (kod netreniranih, običnih posmatrača) posle nekog vremena provedenog u umirenom stanju spontano menja, obrisi predmeta postaju jasniji, predmet istupa ispred i u fokus vidnog polja, gubi uobičajenu semantiku, boje postaju zračeće, kontrastne, intenzivne i nerealne, a situacija kao da zadobija opštije značenje i važnost na ličnom planu (Tart, 1972).

Držanje opcija za odgovore otvorenom što je duže moguće – odlaganje brzog opredeljivanja i održavanje tenzije ima pozitivan uticaj. Situacije u kojima nismo "zapečatili" rešenje nego ostavljamo prostor za dalje traganje, pogoduju kreativnom mišljenju i omogućavaju veći broj rešenja. Ovo je jedan od faktora koji upućuje na oprez prema takmičenju i nagrađivanju. U trenutku kada finaliziramo takmičenje, zaustavljamo proces traganja, a potencijalna bolja rešenja, koja su možda tek u nastanku i na obodu pažnje, zauvek gubimo.

Uzdržati se od procenjivanja – procenjivanje, pozitivno i negativno je u stvari usmeravanje odgovora. Uzdržavanje od procenjivanja pozitivno utiče na slobodu stvaranja neobičnih produkata. Ovo ne znači da procenjivanje treba potpuno izmestiti iz kreativnih situacija, nego da treba razlikovati situacije u kojima je ono potrebno i u kakvoj je formi to potrebno od onih kada nije. Izbegavati procenjivanje je posebno važno kada se traga u grupi, kada je polje rada sasvim otvoreno, kada radimo sa decom mlađih uzrasta ili kada postoji voditelj procesa. U tim slučajevima uzdržavanje od procena, pogotovo ranih procena, otvara slobodu. Ukoliko voditelj procesa bez odlaganja komentariše, procenjuje, kritikuje i hvali, grupa neće biti u stanju da razvije sva potencijalna rešenja. Praktična implikacija se vidi u školskoj nastavi umetnosti na mlađim uzrastima – tamo se voditelj (nastavnik) bavi procenom više nego podsticanjem i održavanjem pozitivne napetosti, tako da je kreativno mišljenje u školi teško ili nemoguće održati.

Nasuprot tome, u umetničkoj praksi, kada postoji usvojena veština stvaraoca, a stvaranje predstavlja poslednji korak u dugom procesu umetničkog samorazvoja, procenjivanje je ne samo korisno, nego i neizbežno. Autor koji stvara, čak i kada nije toga svestan, procenjuje sebe, premerava i koriguje svoje akcije stvaranja. To se dešava na unutrašnjem planu, dijalogom "u duhu" koji nije uvek vidljiv autoru, ali je značajan koordinator u senci tokom procesa stvaranja. Kasnija izloženost ili izvođenje dela publici, u velikoj meri traži procenjivanje od strane publike. Bez procena, nema osećaja kvaliteta doživljaja.

U istraživanju koje je pratilo samoprocenjivanje umetnika tokom sukcesivnih faza stvaranja dela, kao i procenjivanje sukcesivnih faza drugih umetnika (procena vremenskih sekvenci skica tokom faza izrade dela), pokazala je da kod procena likovnih dela postoji razlika u osetljivosti. Obična publika i umetnici koji ne vole apstrakciju su davali iste ocene i pokazali su slabiju osetljivost na razlike u fazama razvoja dela. Oni su, takođe, slabije razlikovali kvalitetna od nekvalitetnih dela. Sa druge strane, umetnici koji vole apstrakciju, pokazali su se kao bolji procenitelji ne samo kvaliteta dela, nego i faza izrade. Oni su kod niskokvalitetnih dela ocenili pad kvaliteta dela kod završnih faza izrade, na šta ostali nisu bili osetljivi (Serafin, 2011). Ovo je još jedna potvrda da je procenjivanje prirodan proces doživljaja dela. Takođe, nazire se još jedan zanimljiv nivo nalaza: manje talentovan crtač ima jednak razvoj dela

kao i talentovaniji, ali pad kvaliteta dela se događa u završnoj fazi. Deluje kao da dobar crtač oseća kada treba da se zaustavi.

Vrednovanje, estetska i aksiološka mera nekog dela je integralni deo doživljaja umetnosti. Zato se u vezi sa procenjivanjem može reći da sam pojam nosi u sebi dva značenja. Rano procenjivanje, površno procenjivanje, procenjivanje sa pozicije autoriteta, znalca ili sudije, procenjivanje koje menja kreativni tok, cenzorsko procenjivanje, nije poželjno i ima negativan uticaj na stvaranje. Procenjivanje koje je osetljivo na suštinu, odloženo, dinamičko, istraživačko procenjivanje, podržavajuće nasuprot korektivnom procenjivanju, imaće važan pozitivan uticaj na kreativnost, bilo da nam se obraća iz naše sopstvene glave ili kroz glasove drugih.

Korišćenje opštih i širokih kategorija je podsticajnije od korišćenja konkretnih i uskih. Kreativno mišljenje će se kretati u sferi opšteg, pre nego u sferi konkretnog pojedinačnog slučaja. Traganje za rešenjem treba da se bavi klasom situacija, a ne jednom konkretnom. Na primer, rešenja za očuvanje šuma na planeti će biti kreativnija nego rešenja za održavanje travnjaka pred školom. Kreativna rešenja iz opšteg polja mogu da se preliju na posebna, a obrnut smer je skoro nemoguć.

Precizno pamćenje – sposobnost operisanja većom količinom informacija utiče na produktivnost osobe. Osobe koje tačnije pamte, proizvode veći broj efikasnih rešenja. Ovo je nalaz dobijen na osnovu posmatranja procesa rešavanja. Precizno pamćenje podstiče ali ne izaziva kreativno rešenje. To znači da uvežbavanje memorisanja neće nužno dovesti do veće kreativnosti u mišljenju, ali preciznije pamćenje jeste jedan od podsticaja za kreativno rešenje.

Visok motiv za postignućem - Istraživanja su pokazala da osobe koje imaju visok nivo motiva za postignućem, teže napuštaju problem koji ne mogu da reše, od onih sa nižim nivoom motiva. Tako da ako postavimo neki misaoni problem grupi, njeni članovi različito reaguju, neko lakše, a neko teže odustaje. Nivo aspiracija, nivo motiva koji osoba ispoljava, određuje i tačku u kojoj će/neće odustati od aktivnosti rešavanja. O motivu postignuća postoji bogat materijal u psihologiji, to je faktor koji određuje mnoge oblasti života. Kada se govori o kreativnosti i kreativnom mišljenju treba ipak biti oprezan kod podsticanja ovog motiva kod dece. Previsok motiv za postignućem može da izazove takmičarstvo, ljubomoru, odsustvo saradnje i opšti pad kvaliteta atmosfere u grupi, a kod osobe osećaj nezadovoljstva i ljubomore. Koliko god bio potreban, ovaj motiv bi trebalo da bude integrisan sa mrežom drugih motiva i da prati optimalni opseg potreban za razvoj (pravilo obrnute U krive), jer ispod ili iznad njega može da se pojavi smanjenje ili nestanak kreativnog ponašanja.

Negativni uticaji na kreativno mišljenje

Pošto je kreativno mišljenje suprotno od kritičkog mišljenja, faktori koji pogoduju kritičkom mišljenju imaju negativan uticaj na kreativno. Najsnažniji negativni uticaji su:

- Konformizam, potreba da se ne odstupa od standarda i pravila grupe. Konformizam je društvena osobina ličnosti koja se razvija kod svih ljudi ali postoje razlike u stepenu izraženosti kod svakog ponaosob. Uzrastom se ova osobina uvećava, kako se uvećava značaj grupe (vršnjaka) za dete. Svoj maksimum dostiže u periodu puberteta i adolescencije i posle toga počne da opada dok ne dostigne stabilan nivo. Odnosi se na saobražavanje vrednostima grupe, ponekad i bez obzira na lični stav. Osoba koja se snažno konformira će retko u procesu kreiranja potencijalnih rešenja biti u stanju da menja tok misli i oprobava alternative, a takođe će biti uplašena od neprihvatanja ili podsmevanja od strane grupe.
- Cenzura, strog, kritičan stav prema promašajima, kažnjavanje neuspeha. Procenjivanje nećijih postupaka je prirodan deo mišljenja i dinamike odnosa u grupi. Međutim, ljudi se veoma razlikuju između sebe u osetljivosti na kritiku, kao što se i kritika može odnositi na različite stvari. Cenzura je isključiva, negativna, zabranjivačka procena koja je okrenuta nalaženju negativnog u procesima. Cenzura (a kako su istraživanja pokazala, čak i blaga kritika) ima snažan negativan efekat na kreativnost mišljenja.
- Brzina odgovora, što brži odgovori, to manja kreativna vrednost. Reakcija na prvi pogled je retko kada visokog kvaliteta jer su brzina i kvalitet rešenja u negativnoj vezi. Da bi se stvorilo i testiralo više rešenja potrebno je investirati vreme i biti slobodan od oprećenja rokom.
- Neke od osobina ličnosti kao što su autoritarnost, egocentrizam i rigidnost čine ponašanje krutim i time umanjuju mogućnost otkrića novih rešenja kroz menjanje misaonog toka. Autoritarnost je osobina koja čini da neko preuzima vođstvo i odgovornost u grupi i time nameće sopstveni kognitivni stil. Autoritarna osoba teže napušta neuspešna rešenja. Egocentrizam podrazumeva da osoba ne može da sagleda nešto iz različitih uglova, da prihvati reakcije i sugestije drugih, nego postupa kao da je sama centar procesa, ona obično nije u stanju da sagleda drugu sliku situacije osim svoje. Zbog zatvorenosti prema saradnji i mogućnostima koje stvaraju drugi članovi grupe, egocentrična osoba postupa kao da je sama i time onemogućava sebe u kreativnom mišljenju. Rigidnost je uopštena definicija za različite oblike nefleksibilnog mišljenja i ponašanja i smatra se suprotnom od spontanosti. Rigidnost (krutost) može da se iskaže kao telesna (krutost pokreta i stava), emocionalna (nesposobnost da se kontroliše sopstvena emocionalna reakcija, bez obzira na situaciju), kognitivna (nesposobnost da se variraju ideje), vrednosna (nedodirljivost vrednosti) ili nešto drugo. Ono što je zajednička karakteristika rigidnosti je nemogućnost variranja, improvizovanja ili menjanja nečega što osoba smatra ustaljenim.

Strategije kreativnog mišljenja

Ispitivanja su uglavnom proizilazila iz istraživačkih nacrti koji su ljude postavljali u situacije problema za koje se ne vidi očigledno rešenje. Zato nalaze ovakvih studija treba uzimati sa rezervom, jer nije jasno demonstrirano da li se zaključci sa takvih okolnosti mogu prenositi na svakodnevni život i realne događaje u njemu. Poslednjih decenija neverovatnom brzinom raste broj postupaka (tehnika) koje se predlažu za podržavanje kreativnog mišljenja. *Brain storming* je najčešće pominjana između njih, ali postoje stotine metoda koje su predviđene za isti cilj. Tržište psiholoških postupaka prepunjeno je ponudama programa za vežbanje, poboljšanje, usavršavanje kreativnosti, proširivanje i kombinovanje kreativnih potencijala i slično. Najveći deo ovih postupaka potiče iz kliničke psihologije i pažljivije posmatranje pokazuje da su to najčešće kombinacije kliničkih postupaka, logičke analize, grupne interakcije i istočne meditativne tradicije.

Tehnike su raznorodne i često se nazivaju komplikovanim imenima, na primer, analiza interaktivne oblasti (vrši se grupna analiza i rekapitulacija problema), fokus grupe (selektovana grupa eksperata ili onih koji donose odluke), decision-making seminari (analiza problema, ciljeva, zadataka i odgovornosti), redefinisane problema (grupno mišljenje i razmena), a pojavljuju se čak i dubinski psihološki postupci, npr. Loyola metoda (imaginacija o regresivnom vraćanju kroz životne etape) ili čak vođenje dnevnika snova (koncentracija na problem pred spavanje, zatim jutarnje zapisivanje snova). Neke od metoda kreativnog mišljenja pomalo neoprezno zahvataju veoma široka i osetljiva psihološka polja, npr, vođena fantazija o lokalizaciji problema u nekom od delova svog tela, a zatim analiza tog dela tela i slično.

Uvođenje novih tehnika čini da polje stvaralačkog mišljenja deluje dinamično i bogato. Ono što ostaje ključni problem sa ovim pristupima je orijentacija na problem, a ne na stvaralački potencijal. Verujem da stvaralaštvo u realnom životnom okviru ne liči na rešavanje problema, a već samo uvođenje problema kao pojma sužava mogućnost kreativnog napretka. Čak i nevažna natuknica data na početku rada grupe o tome kako bi mogli da postoje problemi između članova (a kada oni realno ne postoje) čini da kreativno postignuće grupe opadne (Paulus, 2003). Kao što Njumen kaže „problem je izazvan rešenjem“, dok tragamo za rešenjem, polje stvaranja je ograničeno i zatvoreno (Njumen, 2009).



U okviru psihologije, stvaralački procesi i ponašanje su u početku bili posmatrani kao podvrsta intelektualnih ponašanja i procesa, a to je dalje vodilo do pretpostavke da je kreativnost oblik inteligentnog ponašanja, te se na osnovu postignuća na testovima inteligencije može relativno tačno predviđati kreativno postignuće dece i odraslih. Dovoljno bi bilo utvrditi vrednosti IQ da bismo predvideli kreativno postignuće. Na primer, visoko inteligentan čovek bi morao da bude i visoko kreativan čovek. Ovo uverenje je logična posledica velikog oduševljenja i poleta sa kojim su se razvijala istraživanja inteligencije kao opšte sposobnosti i razvoja velikog broja testova za merenje IQ vrednosti. Na osnovu uspeha mernih instrumenata i njihove praktične vrednosti u radu sa ljudima, poverovalo se da je kreativnost kao sposobnost direktno povezana sa inteligencijom. Neki autori su u početnim koracima zaključili da se kreativnost ne može razlikovati od inteligencije (Getzels, Jackson, 1962) i time dodatno usmerili istraživanja kreativnosti prema polju intelektualnih sposobnosti. Ali kada su drugi autori doveli u pitanje adekvatnost testovnih zadataka i izbegli školski tip zadataka, situacija sa procenama se menjala u smeru bolje osetljivosti na kreativnost.

Istraživači su ubrzo utvrdili da se kod ljudi vrednosti IQ (visina količnika inteligencije) i postignuće na testovima kreativnosti veoma razilaze i da njihova povezanost postoji, ali da niukoliko nije tako čvrsta kao što se očekivalo. Idući korak dalje, mereći odnos kreativnosti i školskog uspeha, istraživači dolaze do paradoksalnog rezultata da kreativni potencijal opada sa obrazovanjem. Merenje kreativnosti pokazuje da kod dece u uzrastu 10 – 14 godina, kreativnost značajno opada u odnosu na njihova postignuća na ranijim uzrastima (Panić, 1998). Obrnuto posmatrano, nalazi na deci koja su pohađala posebne škole u kojima se podsticala kreativnost, su pokazivali niže skorove na testovima inteligencije. Postignuća na jednim ili drugim vrstama testova, kao da se nalaze u obrnutoj proporciji – što manje jednog, više drugog.

Longitudinalna istraživanja intelektualnog postignuća (Termanove studije), pokazuju da intelektualno darovite osobe koje su i kreativne pokazuju razlike u životnom postignuću u odnosu na standardnu grupu. Čak i u dubokoj starosti, one ne gube kontrolu nad svojim životom, uspevaju da očuvaju osećaj sopstvene ličnosti, postoji racionalna interpretacija životnih događaja, postižu se poboljšani odnosi sa drugima, okolina ih vidi kao mudre, i nastavlja se sa kreativnim aktivnostima (Lindauer, 2003). Terman, na primer, utvrđuje da 70% najkreativnije dece ne bi bilo prepoznato postojećim testovima intelektualnih sposobnosti, jer su takvi testovi neosetljivi na kreativnost. Intelektualno darovite osobe (sa veoma visokim IQ skorovima) često jesu kreativne ali ne i uvek, kao što su ekstremno kreativne osobe često i veoma inteligentne, ali ne uvek. To znači da između kreativnosti i inteligencije ne postoji direktna, uzročna nego posredna veza.

Veći broj psihologa stvaralački akt smatraju isključivo kognitivnim aktom. Oni veruju da iako su u stvaralačkom ponašanju vidljivi drugi aspekti ličnosti (emocije, motivi), kognitivni aspekt je tu primaran. Vajsberg, na primer, analizira nastanak Pikasove Gernike isto kao i nastanak rešenja DNK strukture, sa pozicije kognitivne analize, prikupljanja podataka, stvaranja skica. Stvaranje slike on opisuje kao proces promišljanja, pri čemu nalazi konkretne uzore prema kojima je Pikaso formirao skice, Minotauromahiju od Etčinga naslikanu 1935, kao i Gojine radove. Autor pokazuje da je broj motiva koje je Pikaso preuzeo prebrojiv i moguće ga je predstaviti tabelama, numerički obraditi. Iz toga autor zaključuje da je stvaranje slike kreativni proces sazajne prirode, koji prati ista pravila kao i proces naučne inovacije. Razlika je samo u značaju autora. Dok bez Pikasa nema Gernike jer se u njoj naazi njegov lični pečat, bez naučnika koji su rešili DNK strukturu nam i dalje ostaje ovo otkriće (Weisberg, 2006). Putem sazajnog procesa istraživanja i kombinovanja, svaki sledeći stvaralački akt se nadovezuje na prethodni. Ali, prethodni se prerađuje na poseban način i reintegriše, koristi se nov način mišljenja koji u sebe integriše mišljenja prethodnika. Autori ovog smera teže da stvaralaštvo potpuno svedu na proces saznavanja i kvantifikuju ideje, pa zbog toga, i pored ubedljive i prihvatljive naučne argumentacije, ipak propuštaju da uoče druge procese koji u tome učestvuju.

Ipak, na osnovu većine nalaza, možemo da vidimo da je kreativnost nesvodiva na neku od opštih intelektualnih sposobnosti i da se mora posmatrati odvojeno od njih. Jednostavnije rečeno, nije dovoljno biti vrlo pametan da bi neko bio stvaralac, ali ako je neko vrlo pametan postoje nešto veće šanse da bude i kreativan.

Na primer, visoko kreativni ljudi su najčešće i visoko inteligentni. Ali, relacija ne važi u obratnom smeru – visoko inteligentni nisu nužno kreativni, a ako jesu, to je manji procenat među njima. Kreativni mislilac nije samo pametan, on mora imati druge osobine koje mu omogućavaju stvaralačku delatnost. "Tako vam, draga moja prijateljice, duh naučnika liči, po raznolikosti svoga hoda, na nekakvu životinju, a da je ta životinja srodna lovačkom psu, to dokazuje neophodnost njegovog njuha. Duh naučnika mora imati sposobnost da namiriše nove probleme, kao što lovački pas nanjuši divljač. Inače ne vredi. Ima doduše takvih naučnika kojima duh ima dobro razvijene noge, može da hoda dugo i daleko a da se ne zamori, ali će proći na dva koraka pored džbuna gde se krije divljač i neće je primetiti." (Milanković, 2008, str. 113)

Pokušaj objašnjenja odnosa inteligencije i kreativnosti je teorija praga, koja govori o tome da postoji postoji donji prag inteligencije koji je neophodan za pojavu kreativnosti. Tako su ove dve sposobnosti nepovezane ali se javljaju zajedno u nekom srednjem opsegu i predstavljaju nezavisne kvalitete (Runco, 2007).

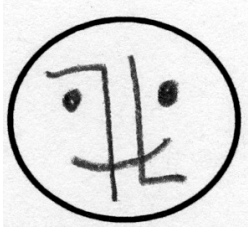
U želji da ne odvajaju inteligenciju od kreativnosti, neki autori su spremni da redefinišu i menjaju koncept inteligencije – ne bi li u njoj ostalo ikakvog mesta za stvaralaštvo. Gardner na primer, (Gardner, 1994) pokušava da razlikuje nekoliko nezavisnih inteligencija (lingvističku, muzičku, logičko-

matematičku, prostornu, telesno-kinetičku, unutar-personalnu i inter-personalnu). Tako na primer, sposobnosti verbalnog izražavanja nisu nužno vezane sa, na primer, prostornim sposobnostima. Ili, neko može biti talentovan plesač ali potpuno prosečan u ostalim inteligencijama. Autor pokušava da pomoću uvođenja ovakvog modela samostalnih kapaciteta u svakome od nas, obuhvati kreativne procese i podvede ih pod polje saznanja, jer podrazumeva da se stvaralački kapacitet nalazi u svakoj od sposobnosti. Posledice ovog pokušaja su se pozitivno osetile u praktičnim promenama obrazovnih koncepata – većeg usmerenja dece prema njihovim "inteligencijama" u kojima su veštija. Prema njemu, u obrazovanju treba pronaći inteligenciju koja odgovara osobi i zatim usmeriti osobu na njen razvoj. Kreativnost je deo svake od inteligencija. Ali ipak, osnovni jaz je ostao nepremostiv – naime stvaralački kapacitet nije svodiv na saznajni kapacitet.

Jedan od psihometrijski orijentisanih autora, Spirman, koji je istraživao inteligenciju i kreirao jedan od najvažnijih modela intelektualnih sposobnosti je tvrdio da tako nešto kao kreativnost ne postoji, nego da se stiče utisak o postojanju kreativnosti zato što se posebne sposobnosti i uslovi za njihovo javljanje kombinuju i daju takav privid. Prema ovim, "tvrdim" uverenjima ne postoji ništa izvan intelektualnog kapaciteta za kombinatoriku (Runco, 2007).

Razumevanje kreativnosti je unapređeno uvođenjem pojma divergentnog mišljenja. Guilford (Guilford) je istražujući strukturu intelekta, tražeći odgovor na pitanje *iz čega se intelekt sastoji* na osnovu rezultata svojih studija postavio pretpostavku o različitim oblicima misaonih operacija. Pretpostavio je da se ličnost sastoji iz tri osnovne vrste elemenata koje je nazvao operacije, sadržaji i proizvodi. Operacijama kombinujemo elemente koji imaju različite sadržaje, a produkti, proizvodi svega toga su nove jedinice. Proizvodi mogu biti: jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije. Sadržaji mogu biti: figuralni, simbolički, semantički, bihejvioralni i socijalno ponašanje. Intelektualne operacije mogu biti: evaluacija (vrednosno mišljenje), konvergentno mišljenje (sažimanje), divergentno mišljenje (grananje), kognicija (saznanje) i memorija (pamćenje). Tako Guilford pravi shemu koja definiše 5 operacija x 5 sadržaja x 6 proizvoda, što daje 150 mogućih elemenata. Za nas je od interesa značaj koji je uvođenje ideje o odnosu između konvergentnog i divergentnog mišljenja imalo za razumevanje kreativnosti.

Praktična posledica razdvajanja dve sposobnosti je očigledna, načini na koji se podstiče i razvija kreativnost i inteligencija su različiti. Podsticanje znanja, memorije ili reprodukcije neće uticati na razvoj kreativnosti, a sa druge strane, ni čisto insistiranje na umetničkom razvoju, neće imati uticaja na inteligenciju.

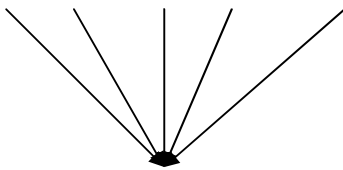
DIVERGENTNA I KONVERGENTNA PRODUKCIJA

Ono što je za oblast umetnosti zanimljivo je Gilfordova ideja o razlikama između konvergentnog i divergentnog mišljenja (misaone produkcije).

Konvergentno mišljenje se događa kada više potencijalnih ideja (rešenja) sažimamo i biramo jedno koje odgovara. Na primer, potrebno je rešiti matematički problem i postoji samo jedno tačno rešenje. Divergentno mišljenje se događa kada postoji više od jednog potencijalnog rešenja, pa se stvara neograničeni broj ideja na osnovu jedne početne ideje. Konvergentno mišljenje odgovara školskim zadacima. Divergentno mišljenje opisuje kreativne procese i odgovara stvaralaštvu.

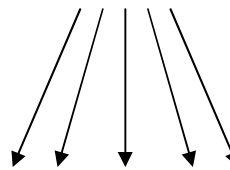
Šematski prikaz ova dva modela bi izgledao ovako:

Konvergentna produkcija
početak stvaranja



produkt

Divergentna produkcija
početak stvaranja



produkti

Konvergentno mišljenje je karakterističan oblik mišljenja u nastavi, to je uobičajen način na koji se predaju naučne discipline koje su pretočene u školske programe. Ovaj put misli iza sebe ima pretpostavku da postoji samo jedan pravi odgovor na zadato pitanje/problem ili samo jedno moguće rešenje nekog problema. Sa njim smo se sretali tokom čitavog školovanja. Kada god smo dobili pitanje ili zadatak, od nas se očekivalo da damo unapred određeni odgovor koji prikazuje naše znanje. Unapred očekivani odgovor zapravo znači da postoji samo jedna istinita ili jedna prihvatljiva mogućnost rešenja. Ako ne ponudimo baš taj odgovor, naš će se odgovor smatrati netačnim ili neprihvatljivim.

Divergentno mišljenje se razvija u obrnutom smeru. Na jednu zadatu situaciju osoba može da stvara veliki broj (potencijalno neograničen broj) mogućih odgovora ili rešenja od kojih se sva smatraju prihvatljivim. Kod divergentne mentalne produkcije postoji sloboda izbora ili stvaranja rešenja ali zato ne postoji objektivna vrednost produkta. Dok su nas na kontrolnim zadacima tokom školovanja lako

ocenjivali – trebalo je samo uporediti konvergentni produkt sa unapred zadatim rešenjem, kod divergentnih zadataka (koji su vrlo retki tokom školovanja) ne postoje unapred zadata rešenja, tačno ili netačno, kao ni potpuno jasno izražena mera kvaliteta rešenja. Nastavnik koji bi poštovao divergentne produkte i koristio divergentno mišljenje u nastavi bi imao teškoća da dodeli ocene.

Još je riskantnija varijanta u kojoj nastavnik pokušava da razvije kreativnost tako što je ocenjuje. Na primer, u situaciji pisanja pismenog sastava, deluje kao da je to divergentni proces jer postoji sloboda da napišemo ono što mislimo. Ali, zapravo mi bi trebalo da napišemo ono što nastavnik književnosti misli da bi trebalo da mislimo. Ukoliko to promašimo, dobićemo lošu ocenu. Oni učenici koji odgovaraju nečijoj predstavi kreativnosti dobijaju naziv kreativnih, a ostali nekreativnih osoba, pa se pod idejom kreativnosti i otvorenosti pedagoškog stava, pojavljuje konvergentni pristup koji ponekad stigne do stigmatizacije („anti-talenti“ nasuprot „darovitih“) i diskriminisanja učenika.

Na osnovu navedenog možemo da razumemo zašto se tokom školovanja postignuće na testovima kreativnosti smanjuje - to je zato što školski zadatak potencira konvergentno mišljenje. Svi testovi inteligencije počivaju na konvergentnom modelu jer postoji unapred zadato ocenjivanje tačnosti. Tako vidimo da deca koja su sklonija konvergentnom modelu mišljenja pokazuju bolje postignuće na testovima i u školi, ne zato što su inteligentnija ili kreativnija, nego zato što im zadatak više pogoduje. Kreativnija deca traže više vremena da bi razvila divergentno, raznoliko mišljenje i ideje. Ako se ovaj proces ne podrži (u obrazovanju se ne podržava dovoljno), takvo dete će podbaciti na standardnim testovima i tako pružiti lošiju sliku nego što odgovara realnosti. U najgorem slučaju, podbacivanjem će odrediti dalju sudbinu svog školovanja.

Faktori koji podržavaju divergentne procese u radu sa ljudima

Ova grupa faktora se delimično preklapa sa faktorima kreativnog mišljenja, ali dok je kreativno mišljenje važno za problem situacije, kreativno ponašanje u širem smislu obuhvata čitavu ličnost i njenu svakodnevnu životnu praksu. Za razliku od kreativnog mišljenja, koje je bliže konvergentnom procesu jer posmatra najuspešnije rešenje, faktori divergentnih procesa podrazumevaju kreativnost u celini i otvorenost ishoda, koja više naliči realnom životnom okviru. U većini situacija u životu zaista ne možemo unapred da znamo kakva rešenja ili opcije budućnost nudi. Aktivni smo i tragamo, otvaramo nove mogućnosti i ispitujemo, krećemo se u otvorenom psihološkom prostoru u kome, najčešće, ne znamo šta treba uraditi. Život stvarno tako i izgleda: mnogo više liči na umetničko stvaranje i ovladavanje nepoznatim, nego na izvršenje efikasnih opcija.

- **Ne-procenjivanje** – Odsustvo neposredne ocene onoga što se produkuje je važno da bi se omogućilo stvaranje što većeg, slobodnog broja odgovora/dela. To nije isto što i potpuno

odsustvo evaluacije. Evaluacija, vrednovanje nekog procesa ili produkta treba da postoji, u radu sa decom je to važan oblik interakcije, ali je ključno vreme i način na koji se evaluiranje vrši. Neprocnjivanje je važno obezbediti u početnim fazama rada, kada se generišu ideje u što većem broju i sa što manje cenzure, na primer, u periodu izrade skica za vizuelna rešenja, iznošenja misli i želja, istraživanja neke tehnike, usvajanja muzičke veštine ili variranja potencijalnih scena u pozorištu. Ovo se postiže tako što se zaustavlja procenjivanje u grupi kada se ono pojavi. Umesto toga, vraćamo se na aktivnost, izvorni doživljaj i posmatranje svega onoga što se u tom polju pojavljuje. Ovaj aspekt je posebno važan sa pozicije ocenjivanja u nastavi umetnosti. Ocene iz likovnog i muzičkog obrazovanja (kao i literarni rad) bi trebalo da budu evaluacije na opštem planu rada i postignuća učenika, a nikako procena postizanja sličnosti sa modelom ili procena kreativnih potencijala. Sistematski uticaj obrazovanja na rezultate na testovima kreativnosti je negativan. Potrebno je razgraničiti neprocenjivanje koje je neophodno u fazi stvaranja rešenja, od kasnije evaluacije koja dolazi na kraju i obuhvata prezentovanje i razvijanje kriterijuma kojima se vrednuju opšti procesi i postignuća. Evaluacija je neophodna zato što predstavlja komunikacioni čin. Potpuno ukinuti procenjivanje dečijeg rada ili umetnosti uopšte, ne bi bilo ni moguće ni korisno. Čin vrednovanja se događa stalno i neophodan je deo estetskog doživljaja.

- **Vremenska sloboda i odsustvo roka** – požurivanje, rad pod vremenskim pritiskom i svest o vremenskom ograničenju, utiču negativno na kvalitet produkcije. Kada se u divergentnim zadacima ostavi dovoljno vremena, tada deca koja su u stanju da proizvedu mnogo različitih odgovora prednjače po kvalitetu ispred dece koja rade brzo. Većina testovnih situacija, ipak, predstavlja zadatak sa ograničenim vremenom, tako da rezultati koji se tako dobijaju favorizuju decu koja brzo rade i koja pokazuju veću fluentnost (kvantitet) nego fleksibilnost (kvalitet) produkta. Neki istraživači, međutim, primećuju da potpuno ostavljanje vremenske slobode, ukidanje roka, ne donosi najbolje rezultate i da je potrebno imati, makar najšire smernice za zadatak. Pitanje vremena nas neizbežno suočava sa kvalitetom saradnje učitelja i učenika, neophodno je da učitelj prati tok procesa, što se ne može postići osmatranjem sa katedre.

Autobiografske i biografske studije pokazuju da kada su umetnicima zadavani striktni rokovi u okviru kojih neko delo mora da se stvori, da je to često imalo negativan uticaj na kreativni potencijal, jedan deo umetnika je imao teškoća ili sasvim prestajao da radi. Treba napomenuti da ovaj faktor ne obuhvata samo vremensko ograničenje, nego i obavezu koja se preuzima (svest da nešto mora brzo da se završi), a ponegde ima i komponente komercijalizacije stvaranja, potpisuju se ugovori koji propisuju konkretne obavezne odnose, a često i kvantitet i oblik dela. To se odnosi na

situacije u kojima autor preuzme ugovornu obavezu da nešto proizvede, koja podrazumeva platu i obavezujući ritam rada. Pisci, posebno pesnici, izveštavaju da veoma teško mogu da rade kada znaju u kom periodu treba da završe delo, pa čak i koliko strana ono treba da ima. Studije na piscima pokazuju da postavljanje jasnih smernica u vremenu i obimu, ima obrnut efekat na kreativnost – umetnik zanemi, oseća se sputano, počne da oseća krivicu što nije produktivan dok vreme odmiče. Za neke oblike kreativnog stvaranja, s obzirom na umetničko polje, ipak postoji pozitivan uticaj roka, jer podstiče osobe da preuzmu inicijativu. Na primer, postavljanje roka i zahteva kako da delo izgleda, veoma nepovoljno utiče na slikare ali nema loših efekata na glumce (Ristić, 2010).

- **Odsustvo takmičenja i nagrade** – postojanje kompeticije između stvaralaca se zdravim razumom prihvatilo kao pozitivno za kvalitet produkcije. To je verovatno, zato što se kompeticija pokazala podsticajnom u sportu, privredi, trgovini i profitnim delatnostima. Istraživanja su većinom pokazala da takmičenje ima negativan uticaj na kvalitet kreativnog dela, a to se posebno odnosi na „interno takmičenje“, rivalitet između članova tima. Istraživači koji veruju u kompeticiju (mnoge društvene grane se upravo na nju oslanjaju) su pokušavali da dokažu da ona pozitivno utiče na stvaranje. Neki istraživači su ubacivali novčanu nagradu kao podsticaj za dečije delo. Na primer, jedan poznati autor meri kreativno postignuće dece u osnovnoj školi tako što jednu grupu dece (kontrolna grupa) verbalno poziva da stvore što originalniji odgovor. Drugoj grupi dece nudi novac, čak ulazi u razred sa svežnjem novčanica i prebrojava ih pred njima, sa rečima: “Ovo će pripasti onome ko stvori najbolje delo.” Prema njegovim nalazima, deca su radi novca stvarala broječano više, kao i originalnije produkte. Većina istraživanja, ipak, ne postupa ovako, već na suptilnije načine meri uticaj takmičenja na postignuće i uglavnom se utvrđuje da takmičenje utiče više na kvanitet odgovora (proizvodi se više) nego na kvalitet. Jezikom psihologije umetnosti rečeno, takmičenje i nagrada imaju uticaja na fluentnost (kvanitet), ali ne i na fleksibilnost (kvalitet) odgovora, koja je ključna.
- **Saradnja** – između članova grupe ima pozitivniji uticaj na kvalitet produkcije nego takmičenje. Pod saradnjom se podrazumeva uzajamno prihvatanje i podrška između članova. Mnogi autori (na primer Pikaso i Brak, Van Gog i Gogen) tvrde da je njihovo delo proizašlo iz saradnje sa drugima i osetljivosti da se od drugih prime elementi koji kasnije bivaju integrisani u delo. Saradnja može da ima različite oblike, od fizičkog mešanja u proces stvaranja dela, do simboličnih nadogradnji kroz druga dela, oblike, reči. Saradnički uticaji su retko u fokusu istraživanja kreativnosti, najviše zato što su njihovi efekti veoma suptilni, nevidljivi golim okom, a efekti odloženi.

- **Sloboda izraza** – Sloboda dečijeg izraza je čak pravno zagantovana svoj deci Konvencijom o dečijim pravima Ujedinjenih Nacija, čija je potpisnica i naša zemlja (zapravo, potpisnice su sve države izuzev dve na planeti). Sloboda izraza je usko povezana sa ne-procenjivanjem, tačnije, ne može se osloboditi izraz ako nije slobodan od tuđe procene, kao što ne može biti slobodan i zbog mnogih drugih ograničenja. U realnim životnim okvirima, ne može se očekivati apsolutna sloboda izraza, jer sam izraz već u sebi sadrži sintaksu svog jezika (tehnik slikanja, književne ili muzičke tehnike), ono što autori nazivaju ready-made elementi ili klišeji. Psihologija umetnosti zagovara delovanje u okviru optimalnog opsega na liniji koja se proteže od potpune kontrole do odsustva kontrole, ili između zadatosti i odsustva zadatosti. Sloboda izraza u radu sa decom podrazumeva da svačiji doprinos i delo unapred imaju status važnog i vrednog, bez obzira na to kakva su očekivanja i zadaci pred decu postavljeni.
- **Odsustvo ili liberalnost uzora/modela** – Liberalni uzor ne znači da deci ne treba nuditi modele pri radu, već znači da uzor koji se nudi mora imati određene kvalitete. Uzor koji služi kao polazna ideja, uzor koji dozvoljava varijacije, koji pomaže u igri ovladavanja tehnikom, koji je fleksibilan, mogućnost izbora uzora i izbora stepena do koga ćemo ga se pridržavati, su nužni da se ne bi izgubila kreativnost u radu. Modelovanje dečijeg stvaralaštva se događa lako i nevidljivo, jer je učenje u saradnji sa odraslim prirodan oblik učenja. Kao odrasli partner u toku učenja, često nismo svesni složenih uticaja koje stvaramo. Ono što odrasli nudi u tom odnosu, trebalo bi da bude otvorenog ishoda (može i ovako i onako), nezavršeno (tako da izaziva reakciju deteta) ali da ipak ima strukturu, okvir koji se detetu nudi.
- **Sloboda tehnike** – Ovladavanje tehikama izraza je skoro dominantan sadržaj nastave umetnosti danas. Deca se uče tehikama izraza od najranijeg uzrasta, počev od predškolskog. Zbog poverenja u tehniku, nastavnici umetnosti je često preuveličavaju pa tako tehnika umesto načina izražavanja, postaje zamena za izraz. Deci se često ne ostavlja sloboda prihvatanja ili kombinovanja tehnika, pa tako tehnička usavršenost dela treba da zameni kreativni kvalitet. Tako se stvaraju imitativna dela bez kreativnosti – savršeni Paja Patak postaje “lepši” od nepravilnog Čiča Gliše, ma koliko ovaj drugi bio autentičan. Većina nastavnika umetnosti insistira na savladavanju tehnika izraza više nego na izgrađivanju odnosa prema delu, tako da dobijamo kontra-efekat učenja za umetnost. Na primer, dete savlada recitovanje ali ne ume da se igra aktivnošću govora, ili, na žalost često, deca steknu jake otpore prema umetnostima jer ih posmatraju kroz niz mukotrpnih, neugodnih vežbi koje sa njihovim interesovanjima i motivima nemaju dodirnih tačaka. Na primer, odsvirati složenu Mokranjčevu obradu etno-teme na

sintisajzeru bez greške, ako ste učenik četvrtog ili petog razreda, nije zabavan zadatak. Sigurno ni Mokranjac to ne bi voleo da vidi.

- **Tolerancija na neodređenost** – Kod kreativnih procesa ne postoji unapred zagarantovan uspeh, niti je potpuno jasno šta je uspeh, a šta nije. Glavni efekti kreativnog ponašanja se vide odloženo. Da bismo za nečim tragali, mora nam se ostaviti mogućnost traganja, a to na praktičnom planu znači da moramo prihvatiti određeni stepen haosa, nereda, upropaštenih mogućnosti, promašaja i nepoznanice. Nastavnici često govore da im je ovaj deo uloge bio težak, izgledalo je kao da je nastupilo rasulo, nisu znali šta treba da rade. Ponekad, u trenucima kada se kreativnost pojavljivala u visokoj meri, pojavljivale su se i osobe koje dolaze da „utišaju“ decu jer smetaju susednoj učionici, da „pospreme sav taj nered“, gledaju prekorno u voditelja jer je „izgubio kontrolu nad grupom“ i „dozvolio kaos“. Kreativnost, međutim, zahteva određeni stepen tolerancije na nepredvidljivost. Istraživači koji se bave disciplinom nazvanom neuroestetika (Lehrer, 2009) pokazuju, na primer, da kreativno često znači višeznačno i nedovoljno određeno. Zagonetni utisak koji postiže Mona Liza posledica je neodređenog, zbunjujućeg izraza koji je slikar stvorio. Ako posmatramo gornji deo lica, samo oči, a ostatak lica perifernim vidom – lice se raduje. Kada nam pogled skrene do uglova usana, informacija je paradoksalna – one su tužne. Zbunjenost našeg duha nas nagoni da šaramo očima po slici. Neutralni psiholozi pokazuju da neodređenost perceptivnog sklopa umetničkog dela privlači naš mozak, on varira načine prijema i voli da bude zbunjen pred umetnošću. Zbunjivanje i mentalni rad koji umetnost zahteva, nisu uvek u skladu sa pojmom obrazovne discipline jer tolerišu zbunjenost, a voditelja procesa izmeštaju od kontrolora prema ulozi partnera.
- **Naglašavanje procesa više nego proizvoda** – zadatak koji je usmeren na proizvod, ishod koji je jasno definisan, ima negativan uticaj na raznovrsnost stvaranja rešenja. Na primer, nije isto ako deci kažemo: ”Nacrtajte nešto što vam se sviđa.” ili ako kažemo: ”Nacrtajte crtež tušem, obratite pažnju na linearnost svojih vizuelnih ideja i perspektivu, da bude pejzaž sa nebom i oblacima i da ima dosta šrafiranja.” U drugom slučaju će ubrzo radovi početi da liče jedan na drugi – konvergiraće prema ishodu koji se traži da bi se postiglo prihvatanje i dobra ocena. Nastava umetnosti je dosta izgubila od svog svojstva kreativnosti onda kada je počela da definiše ishode kreativnih procesa da bi se dobila ocena, od kada postoji unapred zadat produkt – dečije stvaralaštvo se osiromašuje svođenjem na broj, tehniku i detaljisanost crteža (ocena iz likovnog). Naprotiv, procesna i istraživačka priroda stvaranja, makoliko bila teško izvodiva, neophodan je uslov kreativnosti – deca bi trebalo da uživaju slobodu da biraju tehnike, vreme izrade ili materijal. Trebalo bi da se pruža podrška procesu, razmeni, radoznalosti, ostavi

sloboda da se upropasti materijal, stvore nekorisne ideje, ne završi započeto, menja tehnika i izmišlja nova, prati i podržava prirodna stvaralačka energija.

- **Šarolikost grupe** – Istraživanja pokazuju da u raznolikim grupama u kojima postoji prisustvo različitih osoba prema polu, interesovanjima, uzrastu, rasi, socijalnom položaju, obrazovanju, etničkom poreklu ili nekoj drugoj osobini, raste broj i kvalitet kreativnih odgovora (Paulus, 2003). Raznolikost grupe, posebno ako je perceptivno uočljiva, na primer, vidimo da su sa nama osobe drugačije od nas, pojačava kreativnu otvorenost grupe i daje kvalitet stvaranju odgovora „iz mnogo uglova“. O šarolikosti grupe je posebno važno voditi računa ako su proizvodi grupe socijalno značajni, na primer, donošenje rešenja za strategije obrazovanja, borbe protiv siromaštva ili sličnih oblasti. Istorija pokazuje da su neke od pogrešnih ili značajno štetnih istorijskih odluka donošene iz najbolje namere ali od strane homogenih grupa koje nisu imale svest o pluralizmu uglova iz kojih nešto može da se sagleda.
- **Odlaganje donošenja zaključaka** - Donošenje brzih zaključaka je faktor koji blokira pojavu kreativnih ideja. Brzo zaključivanje sprečava preispitivanje i proširivanje ideja. Istraživanja u kojima je posmatrana grupna dinamika u situacijama kada je ishod rada grupe neki važan zaključak, pokazuju da je većina grupnih odluka samo potvrda onoga što su članovi već doneli sa sobom kao gotove zaključke. Na primer, kada članovi sudske porote daju inicijalno mišljenje pre početka diskusije, kasnije u velikoj većini finalnih odluka ponavljaju inicijalno mišljenje većine (Paulus, 2003). To pokazuje da ako nastojimo da stvorimo kreativnu atmosferu, ne bi trebalo da pitamo ljude odmah za mišljenje ili sud. To su produkti koji leže na kraju procesa, do njih se stiže. Ako počnemo kreativno putovanje od kraja, onda nećemo stvoriti otvoren proces.
- **Neslaganje članova grupe** - Prirodna težnja članova grupe za jednoglasjem se navodi kao otežavajuća okolnost za pojavu kreativnosti. Postoji jak uticaj većinskog jezgra i težnja ka koheziji. U grupnim situacijama, jaka potreba za jedinstvenim stavom svih članova grupe sprečava pojavu kreativnih ideja. Članovi kohezivnih grupa sa spremni da prihvate neistinit (Ašovi ogledi) ili rizičan zaključak ukoliko postoji snažna saglasnost između svih. Delovanje većine na manjinu u procesu kreativnih zadataka najčešće je kontraproduktivno, i dovodi do toga da se manjina polarizuje i priklanja većini. Zato neki autori pokušavaju da uvedu „buntovnika“, osobu koja ima zadatak da se suprotstavlja dominantnom stavu grupe, koja svojoj kritikom deluje na smanjenje pritiska većine. Istraživači, međutim, nalaze da ima razlike između lažnog i autentičnog buntovnika. Kada je ista osoba svesno igrala ovu ulogu, efekti po kreativnost grupe nisu postojali ili su bili minimalni. Ali, kada su u grupi postojali autentični

buntovnici, osobe koje se iskreno bune i dovode u pitanje odluke grupe, ova grupa je pokazivala značajno veći stepen kreativnog postignuća (Paulus, 2003).

OBLICI KREATIVNOSTI - PODELA KREATIVNOSTI



Najčešća je podela prema oblastima, tako da govorimo o likovnom, književnom, muzičkom, dramskom, intermedijalnom ili nekom drugom stvaralaštvu, koje se određuje oblašću ispoljavanja, medijumom kojim se koristi.

Prema kvalitetu i obimu kreativnog ispoljavanja, Tejlor je definisao pet nivoa kreativnosti koje se javljaju različitim redosledom, imaju različit stepen uticaja na društvo i od kojih svaki nosi drugačije psihološko iskustvo. Tejlorova podela stavlja u redosled stepene kreativnih doprinosa i istovremeno daje naznake koji su aspekti u kreativnom razvoju važni.

Najranija je *ekspresivna* kreativnost - to je najizvornija, spontana forma u kojoj veštine, originalnost i kvalitet proizvoda nisu od presudne važnosti. Najbitnije karakteristike su spontanost i sloboda koje u prvoj fazi stvaraju osnovu za dalji razvoj kreativnog potencijala. Vidljivi su primeri ove vrste u dečijim crtežima, pesmi, govoru, plesu ili varijacijama igre. U ovoj fazi je uticaj odraslog takav da deci dozvoljava da budu spontana i nezavisna, što će se odraziti na njihovu kreativnost kasnije u životu. Ekspresivna ili izražajna kreativnost takođe postoji kod male dece. Ona se oslanja na izvorni i spontani izražajni potencijal deteta, dok će se ostali oblici kreativnosti oslanjati na razvojno kasnije, složenije sposobnosti. Ekspresivna kreativnost je spontana i obuhvata varijacije u prirodnom izrazu. Često se poistovećuje sa talentom, pa se kada dete ima izražen kapacitet za imitiranje, ovo smatra kreativnim postignućem. Razlika između imitiranja (čak i kada je uspešno) i kreiranja je, ipak, velika.

Produktivna kreativnost je sledeći stadijum i u njemu se spontano variranje usmerava, kombinuje i kultiviše, što više nije potpuno slobodna i spontana igra već se ona usmerava i kontroliše, uvođenjem i razvijanjem tehnika i usmeravanjem ka pravilima produkcije. Tu se pojavljuju realistička prezentacije, slikovna objektivnost i dovršenost produkta.

Inventivna kreativnost podrazumeva stvaranje novih oblika izraza, ali koji još uvek ne moraju da budu originalni jer se odnose na već razvijene tehnike. Ovaj stadijum podrazumeva inventivnost unutar tehnika. Inovativna i emergentna kreativnost se mogu posmatrati kao stadijumi na putu ka sve razvijenijem obliku kreativnog ishoda. Inventivna kreativnost se odnosi na novi način upotrebe

postojećeg znanja, a inovativna pretpostavlja viši nivo apstraktne konceptualizacije jer produbljuje i menja saznavne okvire.

Emergentna kreativnost predstavlja najviši i najređi oblik kreativnosti. Ona se retko sreće i karakteristična je po tome što utiče na promenu paradigme čitavog polja u kome se javlja, a često se prelijeva i u druga povezana polja. Ona podrazumeva stvaranje nečega što je potpuno novo i drugačije u odnosu na postojeće postignuće te oblasti. Pojedini emergentni uticaji u nauci, umetnosti pa i čitavom konceptu čoveka i sveta su oni koji su obeležavali epohu, oblast, pravac ili su otvarali uslove za reviziju i promenu dodirnih oblasti. U nauci, to se naziva promenom paradigme. Na primer, Frojdova teorija ličnosti ima kvalitet emergentne kreativnosti jer je izvršila ogroman uticaj ne samo na psihologiju, psihijatriju, socijalne discipline i umetnost, nego i na čitav koncept čoveka i uticaja koji u njemu postoje.

Danas se koristi takođe i podela na *veliku* i *malu* kreativnost. Velika kreativnost (ili sa velikim K) se odnosi na veliki kreativni doprinos na nivou šire zajednice (eminentna), a mala (sa malim k) je svakodnevna kreativnost u životnoj praksi, ona koja se ispoljava u širem sklopu posebnih životnih situacija. Kod eminentnih pojedinaca postoje obe. Razlika je u značaju ishoda, ali i u učestalosti pojave. Poslednjih godina istraživači pokušavaju da dodaju i *mini-k kreativnost* koja je još uža i pojavljuje se na mikro planu u oba oblika (velikoj i maloj) za koju smatraju da je poreklom iz interiorizovanih procesa učenja poreklom iz socijalnih odnosa (Beghetto, 2007). Ona je suviše mala ako se posmatra prema ishodu, ali najvažnija jer predstavlja jedini put do kreativnog ishoda, bez nje ne može da bude ni male ni velike kreativnosti. Tako prema njima, postoje velika, mala i mini kreativnosti. Mini kreativnost postoji u svakom misaonom procesu kod svakoga, mala se pojavljuje u ponekom, posebnom životnom trenutku, ali još uvek kod svih ljudi, a velika kreativnost se pojavljuje samo kod izabrane, male grupe eminentnih stvaralaca. Čini se da je koncept mini kreativnosti dobro zamišljen i zaslužuje pažnju, ali „otkriva“ ideje Leva Vigotskog ili Pjažea sa početka dvadesetog veka.

Paulus navodi podelu kreativnih oblika mišljenja na *paradigmatsko mišljenje*, koje generiše ideje preko malih, postepenih koraka i *revolucionarno* kreativno mišljenje, koje otvara nove perspektive u okviru i preko okvira domena na koji se odnosi (Paulus, 2003).

Kohlberg deli kreativnost prema razvojnim fazama na *prekonvencionalnu*, *konvencionalnu* i *postkonvencionalnu*. On smatra da je predškolsko dete u fazi prekonvencionalnog mišljenja i ponašanja, ono je originalno zato što ne poznaje konvencije, pa ne može drugačije ni da bude. Ono tek treba da razvije mišljenje koje će mu omogućiti razumevanje i usvajanje konvencija. Dete ili preadolescent prelaze u konvencionalnu fazu, kada počinju da se prate pravila grupe i socijalni zahtevi, ponašanje postaje manje spontano, a više konformističko. U mladosti se prelazi u fazu hiperkonvencije, kada je uticaj modela (vršnjaka) toliko jak da dolazi do potpunog konformisanja i saobražavanja. Iz nje se prelazi u postkonvencionalnu fazu u kojoj konvencija postaje samo izvor informacija, sada osoba aiako zna šta se u tom polju nudi misli svojom glavom i donosi autonomne odluke. Dok je u

prekonvencionalnoj fazi dete izrazito kreativno, prelaz na konvenciju stvara teškoće za kreativno ponašanje jer vrši pritisak ka saobražavanju. Najveći pritisak se doživljava oko 9. godine u procesu obrazovanja i tada je krivulja kreativnosti na minimumu (Runco, 2007).

VRSTE KREATIVNIH DOPRINOSA

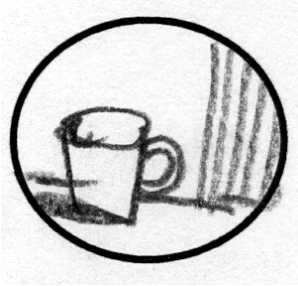
Prema načinu na koji se organizuju kreativni produkti i prema njihovom uticaju na polje (domen), autori iz ove oblasti (Sternberg 2005) razlikuju:

1. Preobraćanje postojećih ideja na nov način – se događa kada u nekoj oblasti „sazre uslovi“ da se ostvari napredak na osnovu revizije postojećih ideja.
2. Unapređenje postojećih polja u tekućem smeru – pozitivna nauka, umetnost ali i druge oblasti se razvijaju u pravcu dodavanja znanja na već postojeće, što predstavlja produblјivanje postojećeg.
3. Unapređenje postojećih polja u novom pravcu – razvojni podsticaj koji se vrši pogadja čitavo polje u kome se odvija. Na primer, Ajnštajnova teorija relativnosti pogadja koncept vremensko-prostornih dimenzija.
4. Integrisanje različitih trendova u polju – usled bogatstva ali i rasparčanosti ljudske produkcije u svakoj oblasti, često se oblast unapređuje povezivanjem različitih, do tada nepovezanih segmenata.

TEORIJE KREATIVNOSTI

Kreativnost je, videli smo kod poglavlja o definicijama, veoma razuđeno polje sa obiljem nalaza koji najčešće nisu uklopivi deo nekog sistema ili teorije. Jedan od vodećih istraživača navodi da je kao kriterijum toga da li neku teoriju kreativnosti treba ili ne treba uzeti u obzir, potrebno potražiti autora na google-u i ukoliko se dobije manje od 1000 odgovora, to je znak da je teorija suviše mala da bi se uzela u obzir (Kaufman, 2010). Naravno da ovako pojednostavljene indikatore značaja neke teorije ne možemo da shvatimo ozbiljno, to bi značilo da samo dominante teorije treba da postoje, vremenom bi velike postajale veće, a male nestale i u daljem koraku to bi, verujem, dovelo da zaustavljanja razvoja u ovoj oblasti. Izjava pokazuje nešto važnije – oblast je toliko bogata i zasićena mikro-nalazima, da je potrebno izvršiti ozbiljnu selekciju i redukovanje nalaza ukoliko želimo da bilo šta korektno prikažemo. Iz tog razloga su za prikaz studentima umetnosti i onima koji kreativnost shvataju na liberalniji način, odabrane teorije kreativnosti koje su povezane sa iskustvom umetnosti i kreativnog rada.

KREATIVNOST KAO DOMEN-SPECIFIČNA SPOSOBNOST



Osnovna ideja ovog pristupa je da svako kreativno ispoljavanje ima ograničenu oblast, domen na koji se odnosi. Slikar je uspešan u slikanju, pesnik je pesnik, a njihovo iskušavanje u drugim umetničkim ili van-umetničkim oblastima nije tako uspešno kao u osnovnoj oblasti. Kreativnost je tako, specifična sposobnost jer osim domen-specifične oblasti ne zahvata ni jednu drugu oblast ponašanja. To znači da se kreativni potencijal iskazuje preko jasno određenog oblika izraza, a kreativnost se razvija samo u okviru tog polja. Ova teorija je slična faktorskoj teoriji inteligencije koja, ako se sećamo, smatra da osoba ima nekoliko nezavisnih intelektualnih sposobnosti. One u istoj osobi mogu biti na sasvim različitom stupnju razvoja. Tako veliki naučnik, na primer, može biti sasvim trapav u društvenim okolnostima koje podrazumevaju rituale, konvencije i slično, veliki umetnik na primer, ne može uvek da se dobro snađe sa osnovama matematike.

I neke od teorija ličnosti nude sličan model u objašnjenju strukture ličnosti jer smatraju da se ličnost sastoji iz više nezavisnih kapaciteta – osoba može da bude veoma produktivan umetnik a da, na primer, ima loše razvijene socijalne veštine komunikacije, ne snalazi se u jednostavnim emocionalnim situacijama i slično. Ovladavanje u jednoj oblasti nema nikakvog uticaja na drugu.

Istraživači koji predlažu ovakvo objašnjenje kreativnosti pominju nalaze istraživanja kojima podupiru ideju. Na primer, istraživanja pokazuju da nema korelacija (povezanosti) između sposobnosti pisanja pesama, pisanja priča, pravljenja matematičkih jednačina i smišljanja matematičkih problema (Baer, 1991) Ako grupu ispitanika vežbamo u jednoj od pomenutih oblasti, postignuće će se povećati samo za tu, vežbanu oblast. Ako smo vežbali pisanje pesama, poboljšaće se naša produkcija pesama, neće se ništa dogoditi sa našim matematičkim sposobnostima, a neće se poboljšati čak ni slične sposobnosti, kao što je pisanje proze. Kod jedne iste osobe, kažu naučnici koji predlažu ovu teoriju, obično postoji prevlast jedne od oblasti i sposobnosti, retko su dve oblasti povezane, a tri i više, skoro nikada nisu povezane. To znači da ako imamo sposobnost da smišljamo interesantne priče, na primer, to ne utiče na bilo koju drugu sposobnost, pa ni na to kako pišemo pesme.

Ako bi kreativnost bila jedna opšta sposobnost koja zahvata specifične delatnosti osobe, onda ne bi smele da postoje ovako velike razlike između kapaciteta, kažu istraživači skloni teoriji specifičnog domena.

Još jedan nalaz utvrđuje da se umetnici i naučnici ne podudaraju u osobinama, specifični su im profili (Feist, 1999 iz Sternberg 2005). Njihovi profili ličnosti se, prema nalazu, podudaraju samo u malom broju osobina, razlike su veće od sličnosti. Razlika je u tome što su kod umetnika prisutniji: otvorenost za nova iskustva; visok stepen motiva; nesavesnost; impulsivnost; dominantnost; veće samopouzdanje; niska konvencionalnost; veće samopoštovanje; ambicioznost i neprijateljstvo.

Specifično polje u kome se odigrava kreativno postignuće zahteva posebne sposobnosti. Slikari, na primer, prema istraživačima (Kozbelt, 2007) imaju posebne perceptivne sposobnosti koje ih izdvajaju od ostalih osoba već u prvim trenucima obrade vizuelnog stimulusa. Prema starijim tumačenjima slikari izbegavaju grešku opažaja koja na osnovu prethodnog iskustva deformiše i tumači vizuelno polje. Oni prostor i forme posmatraju „nevinim okom“ koje eliminiše predznanje, o čemu često i sami govore ili koriste sredstva kojima postižu veću reprezentativnu vrednost (merenje proporcija, šrafiranje platna). Prema ranijim idejama, percepcija slikara je svodenje trodimenzionalnog iskustvenog polja na dvodimenzionalno pojavno polje. Ove ideje su kasnije kritikovane i zamenjene idejom da slikari tokom vizuelne obrade ne svode prostor, ne brišu znanje i ne reprodukuju sliku sa retine, nego rade nešto drugo, grade nov nivo znanja o vizuelnom polju. Percepcija vizuelnog objekta je organizovana različito kod slikara i onih koji se ne bave vizuelnom umetnošću i kod kojih ne postoji mentalna strategija posmatranja (crtanja očima, kako govori Ingr).

Ideja o sasvim drugačijem gledanju vizuelnih umetnika je samo u manjoj meri preživela empirijsku proveru – istraživanja perceptivnih sposobnosti i sklonosti greškama procene, pokazuju da nema razlika između umetnika i ostalih. Sklonost greškama kod perceptivnih procena nema veze sa crtačkom sposobnošću (McManus, 2011). Ali, način posmatranja ima.

Noviji nalazi upućuju na to da vizuelna percepcija zavisi od zadatka koji postavimo posmatraču. Ako samo prepoznamo lice, neuralni mehanizam obrade je sasvim drugačiji od onoga kada posmatrač treba da nacrtaj portret tog lica. Nervni impulsi, organizovani kao niske, srednje ili visoke spacijalne frekvence (karakteristični složaji nervnog odgovora) pokazuju da zadatak sa kojim nešto posmatramo organizuje i sklop odgovora: srednje frekvence koristimo kod opšteg prepoznavanja, a niske i visoke kod analize detalja (Freeman, 2011). Istraživanja spacijalnih frekvenci koje posmatrač aktivira, a koje pokazuju složaj neuronskih kanala aktivnih u trenutku gledanja, upućuju na sposobnost istovremenog korišćenja različitih informativnih puteva. Ako nešto posmatramo sa idejom prepoznavanja i ako to isto radimo sa idejom crtanja, spacijalne frekvence se razlikuju (Sekuler, R, Blake, R. 2005). Crtač zaista vidi drugačije, ali samo onda kada sebe postavi u takav kognitivni zadatak.

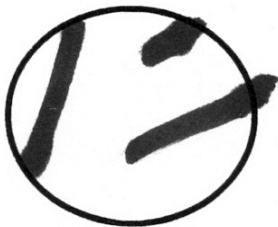
Na sličnim nalazima počiva uverenje koje je osnovno za ovu grupu objašnjenja – kreativnost nije opšti faktor, koji zahvata celu ličnost, nego se ispoljava u jednom, posebnom domenu delatnosti.

Uticaj na obrazovanje

Praktične posledice ovog uverenja su da se pri obrazovanju za umetnost treba usko držati samo jedne određene oblasti i nju razvijati do maksimuma. Učenje i ovladavanje srodnim oblastima neće dati nikakve pozitivne uticaje na kreativni kapacitet osobe, veruju istraživači ovog smera. Sa tog stanovišta, važno je što ranije otkriti darovitu decu i podvrći ih posebno zamišljenim programima kojima se neguje njihov specifični domen – napredne škole, škole za talente, A odeljenja itd. Loši efekti ovog pristupa su što se tokom tog procesa ne vodi uvek dovoljno računa o celovitoj ličnosti deteta, o njegovom emocionalnom razvoju i drugim potrebama i interesovanjima, čime se rizikuje emocionalno uskraćivanje i povredjivanje dece. Setimo se Mocartove sudbine, dete-čudo u ambicioznim rukama svoga oca stasao je u emocionalno nesigurnu, nezrelu, preterano vezanu osobu koja do kraja svog (kratkog) života nije uspela da dostigne emocionalnu stabilnost.

Pitanje fokusiranog ili raznolikog obrazovnog konteksta je šire pitanje koje zahvata sve društvene zajednice na nivou planete. Nalazi kros-kulturnih studija kvaliteta obrazovanja pokazuju da različite zemlje teže vertikalnom ili horizontalnom ujednačavanju učenika. Vertikalna homogenizacija učenika podrazumeva da se nezavisno od uzrasta konkretnog deteta, obraća pažnja na dostizanje nivoa. Ovi sistemi koriste ponavljanje razreda. Postoji jasan negativni efekat ovakve homogenizacije na kvalitet obrazovanja u celini. Zemlje u kojima se ponavljaju razredi imaju najlošije pokazatelje kvaliteta obrazovanja. Horizontalna diferencijacija je sistem u kome postoji formiranje prema kapacitetu, talentu ili interesovanjima, na primer, formiranje naprednih, fokusiranih grupa. Pokazalo se da ovaj oblik nema uticaja na kvalitet obrazovnog sistema, ne popravlja ali ni ne kvari uspeh obrazovnog ishoda (Baucal, 2012).

KREATIVNOST KAO SLUČAJNOST (STOHASTIKA)



Neki istraživači kreativnosti pokušavaju da je objasne kao posebnu sposobnost nekih ljudi da razviju osetljivost za slučajnost i kombinatoriku. I oni, kao i svi ostali, imaju iza sebe istraživačke nalaze kojima to potkrepljuju. Ideja ovih autora je da kreativna osoba učestvuje u istom polju pojava kao i svi drugi ljudi, ali ona je osetljivija na igre i varijacije slučajnosti i verovatnoće, tako da je kroz variranje u stanju da proizvodi veći broj produkata od kojih su neki produkti kreativni. Manje kreativna osoba se ne igra verovatnoćom i ne proizvodi mnogo produkata.

Biheviorizam, na primer, kao jedan od pravaca koji je najviše insistirao na uprošćavanju mentalnih procesa i njihovom svodenju na fizičke i fiziološke mere, smatra da je kreativno postignuće, posledica kvantiteta – kombinovanja fizičkih elemenata dok ne dođemo do nekog zadovoljavajućeg produkta. Po njima je kreativnost oblik produktivnosti – onaj koji mnogo proizvodi ima veće šanse da otkrije pravu stvar, ili „i ćorava koka nabode zrno“ kako kaže naš narod.

Definicija kreativnosti koja polazi od ideja biheviorizma smatra da je stvaranje prekombinovan stari produkt u novom ruhu:

Kako postaje novo: Prirodno pitanje koje se često javlja je: Kako ikada dolazimo do nove verbalne kreacije kao što je poema ili divni esej? Odgovor je da ih dobijamo manipulišući rečima, smenjujući ih dok nismo dobili novi oblik. (Džon Votson, 1928g. Iz Amabile 1996).

Tu se prepoznaje dominantna ideja ovog pravca da se apstraktnom i misaonom ne priznaje važnost, a kreativnost se ne može razlikovati od bilo koje druge produkcije, pa tako i ona samo delimično postoji a delimično je pogrešan utisak koji smo stekli pogrešnim pogledom.

Drugi autori sličnih opredeljenja (Simonton, 2005 iz Sternberg, 2005) smatraju da kreativnost kao poseban kvalitet ne postoji. Radi se o većem stepenu uključivanja slučajnih efekata u proces produkcije – veći broj pokušaja, varijacija, veći stepen slučajnog i rešenje koje se dobije se pričinjava kao kreativno, veruju autori, jer kada se uzme u obzir verovatnoća i broj pokušaja produkovanja, ne postoji kreativno rešenje nego uspelo rešenje do koga se slučajno stiglo.

Oni svoje ideje potkrepljuju sledećim nalazima -

1 – *Koincidencija u otkrićima* – u istoriji nauke i pronalazaštva se relativno često događa da dva autora sa dve strane sveta, nezavisno dođu do istog otkrića (setimo se Džems – Langeove ili Kenon - Bardove teorije emocija). Ovo je moguće zato što otkrića počivaju na procentu određenosti i procentu neodređenosti (verovatnoće). Što više pokušaja – veća šansa za kreativnim postignućem. Onaj ko se više igra slučajnošću, ima veće šanse da dođe do pravilne kombinacije i rešenja.

2 - *Broj proizvedenih rešenja, dela, produkata* koje umetnik ili naučnik pravi je ravnomeran tokom karijere (nema špica). Posmatrano brojčano, govore istraživači iz ovog tabora, uz manje varijacije koje su opet svodive na slučajnost, umetnici stvaraju ravnomernim tempom tokom života. Otkuda otkriće ili novo delo? Otuda što posle određenog broja pokušaja povećavamo šansu za uspelo rešenje, te tako broj kreativnih rešenja raste sa brojem pokušaja i dobro se objašnjava Poasonovom krivom (predikcija na osnovu verovatnoće i slučajnosti).

Stohastičkim rečnikom rečeno, ne postoje kreativni ljudi nego oni koji su manje predvidljivi u produkciji – oni koji tolerišu višeznačnost, imaju više različitih interesa, preferiraju novo i komplikovano, mogu da izdrže nedorečenost i nedovršenost, opažaju stimulse sa periferije koji drugima deluju nevažno. U svojim aktivnostima ovi ljudi uključuju elemente slučajnog više nego ostali. Autori smatraju da su kreativni ljudi zbog toga skloniji pojavi psihopatologije i mentalnih teškoća

(istraživanja pokazuju da postoje stabilno viši skorovi na MMPI i Ajzenkovom testu psihoticizma) zato što su spremni da prime i proizvedu neočekivano. Kreativnost je, zapravo, igra, kockanje sa slučajem, povećavanje verovatnoće rešavanja, a ne posebna pojava.

Epštajn navodi primere biohemičara koji je bio opsednut naučnim problemom dok jedne noći nije sanjao rešenje. Pošto je zapisao, ujutru je ustao ozaren ali kad je pogledao zapisano, shvatio je sa užasom, da to ne može da se pročita (Epstein, 1996). Imao je sreću da sledeće noći sanja isto, tada je skočio iz kreveta i otišao odmah u laboratoriju, a kasnije dobio Nobelovu nagradu za to sanjano rešenje. Sa pozicije stohastičke teorije, moguće je zamisliti mnogo naučnika koji se bave ovim problemom, ali koji nisu u stanju da zapamte „misli na obodu“ od kojih su neke kreativna rešenja.

Jedan od najduhovitijih savremenih pisaca fantastike, Teri Pračet, opisuje lik u jednom od romana kao veoma neinteligentnu osobu, koja uglavnom sedi mirno i teži da ne misli. Igrom zakona verovatnoće, kaže autor, genijalne misli koje su slobodno putovale svemirom, pomoću veoma neverovante ali moguće verovatnoće, sletele su upravo na mozak našeg junaka, koji se u tom trenutku odmarao. Nadalje, on počinje da se ponaša drugačije, na zaprepašćenje svih ostalih... Nešto nalik stohastičkoj teoriji kreativnosti.

Kao komentar bi se moglo reći da ideja o slučajnosti, iako na prvi pogled redukcionistička i banalna, ideja o slučajnom kolebanju pojava oko nas i umetničkoj otvorenosti za ovo promenljivo polje, zaslužuje veću pažnju u istraživanjima stvaranja nego što je to do sada bio slučaj. Odnos kvantiteta i kvaliteta je važno pitanje kreativne produkcije. Ipak, iako ideja nije sporna, šire tumačenje ideje se opasno približava mehanicizmu (razumevanju stvaranja kao posledice mehanike sila u psihološkom polju) i redukcionizmu (svodenju složenih i suptilnih pojava na jednostavne, fizičke procese). Verujem da kreativnost zaslužuje širi istraživački vidik, pa makar rezultati ne bili dovoljno vidljivi i statistički opravdani. Takođe, primeri kojima teoretičari potkrepljuju svoja uverenja listom su iz prirodnih nauka, tj. iz konvergentnih misaonih procesa, a umetnost se razvija uglavnom suprotnim smerom, ka širenju i divergenciji.

Neka istraživanja likovnog stvaranja pokazuju da što se tiče slikanja, situacija kreiranja sigurno nije linearna. Ispitivanja procena faza stvaranja likovnog dela pokazuju da kod manje kreativnih dela, vremenski razvojni tok dobro predviđa razvoj dela. Kod likovnih dela koja se procenjuju kao vrlo kreativna, vremenski tok ne predviđa razvoj slike. Posmatranje sukcesivnih etapa stvaranja kvalitetnog likovnog dela ne prati vremensku osu, nego se registruju skokovi, promene tokova rešavanja, iznenadna skretanja sa ideja, skokoviti procesi i spremnost autora da rizikuje sa novim pokušajima (Serafin, 2011).

Dobra strana ovog modela je što nam skreće pažnju na to koliko je osetljivost za širinu, mnogostrukost, slučajnost i raznolikost pojava oko nas bitna za kreativne procese. Kreativna osoba je osetljivija za ovo fino variranje oko nas i ume da ga iskoristi u stvaranju novog. Ovo se dobro uklapa u

opise kreativnih ličnosti u kojima se kao jedna od bitnih osobina pominje osetljivost da se vide razlike u istom, kao i da se prepoznaju sličnosti u različitom (Panić). Još jedna posledica ovog uverenja je što iz nje proizilazi da, ako uključivanje slučajnih i mnogostrukih varijacija smatramo bitnim, onda je ključna aktivnost koju osoba uključuje u to – mnogo rada, mnogo upornosti, kvantitet, na kraju će proizvesti kvalitet.

KREATIVNOST KAO OPŠTA SPOSOBNOST – TEORIJA RENESANSNOG ČOVEKA



Veći broj autora i istraživanja polazi od ideje da je kreativna sposobnost relativno nezavisna od polja na kome se ispoljava, jer se radi o opštoj sposobnosti koja se kao centralni fenomen ispoljava na više polja (Root-Bernstein iz Sternberg, 2005). To znači da je stvaralac stvaralac u svemu – u umetnosti, u svojim svakodnevnim aktivnostima, u dodiru sa ljudima, u življenju...

Kod nas je ovo implicitno uverenje često prisutno i najprihvaćenije. Ono je poreklom iz uverenja da je čovek povezana celina, pa se svaki njegov deo (domen aktivnosti) odražava i u vezi je sa svima ostalima. Svi se rađamo sa opštim kapacitetima, a tokom života se u nekima više a u nekima manje ispoljavamo, ali opštost stvaralačkog kapaciteta se prihvata kao polazište. Svoj direktan izraz ova ideja doživljava u vreme renesanse pa se često poistovećuje sa idejom renesansnog čoveka. Ona je, dabome, mnogo starija od renesanse, i osnova joj je uverenje da je ljudsko biće celovito, da se rađa sa neizdiferenciranim potencijalima koje treba da razvija i ispolji.

Istraživanja na koja se pozivaju autori (Root-Bernstein, 2005) su rađena na visoko kreativnim osobama. Analiza ličnih podakata o dobitnicima Nobelove nagrade za različite oblasti delatnosti, u poslednjih vek i po, pokazuje da velika većina nagrađenih ima više od jednog polja u kome su veoma kreativni i uspešni. Srednja mera je da oko 60-70% nagrađenih Nobelovom nagradom ima veoma visoke kvalitete iskazane u drugoj, i to obično komplementarnoj, oblasti. Naučnici u umetničkim oblastima, a umetnici u naučnim. Na primer, matematičar dobitnik Nobelove nagrade je istovremeno i uspeli kompozitor, fizičari se često bave sviranjem (čak do profesionalnog nivoa), psiholog je i slikar, književnik je i matematičar, istraživač iz oblasti medicine se bavi i video dizajnom i slično.

Istraživači ovog pravca nalaze da se umetnici i naučnici međusobno ne razlikuju u ključnim osobinama ličnosti, a to je zato što je stvaralaštvo jedinstvena opšta sposobnost koja se ispoljava kroz niz specifičnih polja. Eiduson, na primer, ustanovljuje da su crte ličnosti umetnika i naučnika iste, a različite od crta ličnosti biznismena (Eiduson, 1962 iz Sternberg, 2005). U tom smislu, teoretičari ovog smera smatraju da stvaralac u umetnosti i nauci nije isto što i stvaralac u biznisu (to je danas uobičajeno u literaturi, biznis se smatra stvaralačkom delatnošću ali sport, na primer ne). Umetnici i naučnici su otvoreni za čulne utiske i doživljaje, razvijaju fantaziju, skloni su traženju novih načina i odgovora. Istraživači veruju da su ove dve grupe u saznanom smislu jednake, ali u emotivnom različite – umetnici su izraženo emotivniji i manje odmereni od naučnika. Tip ličnosti biznis stručnjaka ima osobine koje ga izdavaju iz ove grupe - intelektualna fokusiranost (uskost), realističnost i nezainteresovanost za čulne događaje i utiske.

Iz toga proizilazi da je kreativnost sintetička (opšta) pojava, a negde se koristi i pojam heurizma. Heurizam predstavlja takav pristup koji teži što opštijim i sveobuhvatnijim idejama, pa se za ideje koje su velike opštosti kaže da „imaju veliku heurističku moć“.

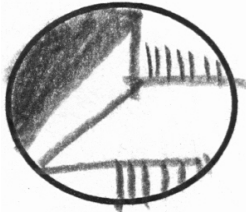
Praktična posledica ovog uverenja je da je obrazovanje i sticanje znanja opštiji proces nego što se na prvi pogled vidi. Sticanje znanja ili veština u jednoj oblasti pogađa čitavu ličnost i doprinosi njenom razvoju. Zato autori upozoravaju da eliminacija obrazovanja za umetnost iz škola ima jak negativan efekat, jer pogađa celokupan razvoj potencijala kod dece, a ne samo znanje o umetnosti. Neka novija istraživanja na primer, pokazuju da je uvođenje slobodnog bavljenja nekom od umetnosti u obrazovanje donelo jak pozitivan efekat na kompletno postignuće dece i to na grupama dece u riziku.

Izazov ili loša strana ovog pristupa je u tome što se može razumeti pogrešno, da sve utiče na sve, pa da tako svako natrpavanje gradiva u obrazovne programe mora imati pozitivne posledice – tako danas imamo univerzitetski nivo fizike u razredima osnovne škole, univerzitetski nivo biologije u srednjim školama društvenog smera, latinsku gramatiku, starogrčku gramatiku kao sadržaje programa koji bi trebalo da unaprede sve druge obrazovne sadržaje. Učenje kako da vodimo dijalog na pijaci Starog Rima (iz udžbenika) nema neku praktičnu vrednost, ali bi usvajanje osnova Latinskog jezika preko istorijskih, filozofskih ili umetničkih artefakata imala. Naravno da sama činjenica da je opštost znanja važna, ne znači da je svako znanje potrebno i korisno. Naprotiv, razvojna korist postoji samo od onog znanja koje može da se poveže sa životnom praksom i životnim vrednostima koje ljudi gaje. Konfuzan, nepovezan, komplikovan memorisan materijal nije znanje u pravom smislu reči i, sledstveno, neće unaprediti ni jednu drugu kompetencu ličnosti.

KREATIVNOST KAO SAZNAJNI PROCES

Umetnost je u nama socijalna; čak i kada svoje akcije izvodi kroz pojedinca to ne znači da je njena suština individualna. (Vygotski, 1971)

Delimo uverenje Vygotskog da je kreativnost fundamentalna u ljudskom razvoju, i kroz proučavanje preplitanja kreativnosti i razvoja, otkriva se prava ljudska priroda. (Sawyer, 2003a).



Najšire shvatanje kreativnosti je da je ona neophodan deo razvojnog procesa i da ne postoji nekreativna osoba, jer svako ko živi i učestvuje u razmeni sa svojom socijalnom zajednicom, učestvuje istovremeno i u zajedničkom stvaralačkom aktu. Shvatanje da je kreativnost učesnik u celokupnom razvojnog procesu se ističe u razvojnoj teoriji Lava Vygotskog. On smatra da se dva procesa – kreativnost i razvoj nalaze u međudejstvu, dijalektičkom odnosu u kome jedno utiče na drugo, združeno se transformišući u tom procesu.

Fantazija je važan činilac u tom procesu. Prateći razvoj kreativne mašte, Vygotski veruje da kod mladih ljudi postoje dve vrste fantazije – subjektivna i objektivna, od kojih je subjektivna snažno emotivno obojena i predstavlja ključni akt u ličnom razvoju. Umetnost detinjstva je sinkretička, mešavina različitih stilova i tehnika u okviru istog dela. Sa razvojem, kreativna produkcija se smanjuje i postaje konvencionalna sa namerno ubačenim stilskim elementima. U mladosti, maštu pokreću snažne potrebe i emocije mladog čoveka ali je ona istovremno povezana sa misaonim konceptima – postaje intelektualizovana.

Kreativnost ne postoji samo tamo gde se stvaraju velika istorijska dela, nego isto tako svuda gde ljudska mašta kombinuje, menja i stvara nešto novo. (Vygotski iz Mašta i kreativnost u detinjstvu, iz Sawyer, 2003a).

Kreativnost se ovde vidi kao rastuća, pozitivna sposobnost zdravih ljudi, kao transformišuća sila u svakome, koja menja samog stvaraoca i istovremeno kulturu u kojoj se događa.

Pojavu mašte Vygotski smešta u simboličke operacije koje imaju ključni cilj da emancipuju i odvoje ljudsko biće od zadatosti neposrednog fizičkog okruženja. Za razliku od evolutivno najviših životinja, ljudsko biće se izdvaja svojim simboličkim operacijama, jer poseduje jedinstvenu sposobnost da ne zavisi od direktnog perceptivnog polja. Naša sposobnost da maštamo, planiramo ili mislimo predstavlja ključni evolutivni skok od robovanja okruženju, prema svetu unutrašnje realnosti koji je nezavistan i izmešten iznad fizičkog polja (Vygotski, 1996). U mentalnom smislu bi to značilo da je čovek slobodno, samokreirajuće biće koje živi u socijalnoj, a ne biološkoj sredini.

Teorija Vygotskog je mnogo šira nego što je objašnjenje kreativnosti. Njeno polazište je da su izvori razvoja ljudske zajednice u osnovi socijalni – dolaze kroz razmenu, komunikaciju, uspostavljanje

odnosa, čak i kada ti odnosi postanu nevidljivi spolja, to jest, prenose se u unutrašnje polje individue, ili psihološkim rečnikom rečeno – interiorizuju se. Tako i umetnost pretpostavlja unutrašnje polje imaginacije, osećanja i misli u kome se stvara ali uvek, prema Vigotskom, zadržava trag svog porekla, porekla iz spoljašnje komunikacije i odnosa koji su postojali u socijalnoj sredini. Tako umetnik, mada nije uvek toga svestan, na unutrašnjem saznavnom planu obrađuje svet i vodi dijalog sa posmatračem, izvođačem, kritičarem. Umetnost se u tom smislu vidi kao odnos, razmena koja doprinosi uzajamnom procesu razvoja umetnika i njegovog okruženja.

Neke od korisnih i upotrebljivih ideja ovog pristupa se vide u novijim pristupima kreativnosti zasnovanim na idejama Vigotskog (Sawyer, 2003a). To su:

Kreativnost u promeni – posmatranje ličnosti i kreativnih aktivnosti kao proces a ne kao obrazac utvrđenih i stabilnih osobina.

Uzajamno građenje – umetnik se igra i menja materijalni svet a time menja povratno i samog sebe. Za umetnost je čak unutrašnja promena karakteristična pojava, novo je što je ona viđena u jedinstvu sa društvenim okruženjem a ne kao svet za sebe.

Zona narednog razvika – je pretpostavljeno polje u kome će se odigrati novi razvojni korak. To je pogled unapred, ka onome što se stvara, a ne unazad, ka onome što je već stvoreno i zamrznuto u nekom obliku. Zona narednog razvoja se otvara u zajedničkoj delatnosti unutrašnjeg i spoljašnjeg okruženja, tu učestvuju pored individue koja se razvija i drugi uticaji, ljudi, kulturni obrasci i fizički milje. Zato Vigotski posmatra umetnost kroz ono što ona postaje, a ne ono što je već stvoreno. Isto tako umetnik, prema Vigotskom, nije kao osoba posmatran samo kroz ono što je ostvario (kako je to u svim drugim pristupima), nego i ono što će tek da ostvari na budućem planu. Koren onoga što postajemo postoji već u sadašnjem trenutku, a proizvodi, dela će se pokazati u nekom budućem.

Veliki stvaraoci – osobe koje operišu ne okviru svog odabranog polja, nego na obodu njega u maglovitoj zoni u kojoj još nisu utvrđeni putokazi. Kada stvore nova značenja, veliki stvaraoci ih obznanjuju i dele za zajednicom. Postepeno, sa usvajanjem novih postignuća, zajednica ih vremenom konvencionalizuje i prihvata kao sopstvene vrednosti. Zbog toga, obratimo pažnju na činjenicu da veliki stvaraoci nisu uspešni specijalisti svojih oblasti, kako se to često danas misli, nego su pre to osobe koje svoje postignuće smeštaju u mešavine oblasti – na primer, Ajnštajn je svojom fizikom zašao duboko u filozofiju, Pikaso je likovnom umetnošću zašao u oblast vizuelne percepcije, Tiho Brahe svojom astronomijom u oblast aritmetike i statistike, Galvano svojom biologijom u fiziku, Darwin biologijom u genetiku i ateizam, i tako dalje.

Trostruka vremenska osa – pristup Vigotskog je u kontradikciji sa orijetacijom na produkt (delo), ličnost ili kratkotrajne pojave u umetnosti. On govori o tri neophodna polja posmatranja: kreativni proces, životni raspon individue i istorijski momenat. U većini istraživanja se primećuju prva ili druga vremenska osa, a

vrlo retko i treća. Društvo prema svojim konvencijama selekcionise i podržava one kreativne procese koji su u skladu sa njim, koje može da razume, prihvati i razvija.

Saradnja – se retko uopšte pominje kao važna u razvoju kreativnosti. Najveća većina svetskih autora danas posmatra kreativnost kao individualnu crtu, ne prepoznavši interaktivno svojstvo stvaranja – stvaranje je relacija sa nečim i nekim i bez relacije ne postoji stvaralaštvo. Ovo je zato što pravi saradnički odnos podrazumeva razmenu, jednakost, dugotrajnost, poverenje, razumevanje ali i komplementarnost ličnih sposobnosti. Istraživanja kojima se utvrđuje negativan uticaj saradnje na kreativnost su ona koja se ustvari uopšte ne bave saradnjom (Sawyer, 2003a) nego grupama u kojima nisu uspostavljeni kvalitetni odnosi. Prava saradnja podrazumeva da dve ili više osoba utiču jedna na drugu i menjaju se u tom procesu tako da stižu do tamo gde sami nikada ne bi mogli. Tako dve ili više kreativnih osoba grade kreativnu zajednicu koja ih za uzvrat upućuje u novim kreativnim pravcima. Saradnički odnos ima snažan razvojni značaj za umetnike. Primer: ljudi obično misle da je kubizam Pikasov izum ali to je projekat saradnje između Pikasa i Braka, koji je proizišao iz dugogodišnjeg, veoma otvorenog i kreativnog odnosa.

„U to je vreme naš rad bio vrsta laboratorijskog istraživanja iz kog je bila isključena svaka pretenzija individualnih sujeta.“ (Pikaso iz Richardson, 1991)

Svojim odnosom su ova dva umetnika promenili ne samo jedan drugog nego i shvatanje čina percepcije kao i način na koji široka publika vidi svet.

Pjaže (Piaget) takođe iznosi koncept sagledavanja kreativnog kroz širi kognitivni akt, svako učenje, formiranje koncepta o predmetima, operacijama ili relacijama, leži u osnovi na stvaralačkom procesu. „Obrazovanje, za većinu ljudi, znači pokušaj da vodimo dete prema sličnosti sa tipičnim odraslim svoje zajednice... a za mene, i nikog drugog, obrazovanje znači stvaranje stvaralaca. „ (Piaget iz Bringuier, 1980, 132) Dva savremenika, dve teorije kognitivnog razvoja, teorije Vigotskog i Pjažea, kroz svoje dijaloško usavršavanje (debatu između dva tima) predstavljaju najznačajniji impuls koji je psihologija mišljenja dobila. U značajnom obimu se tu pojavljuje stvaralaštvo kao akt saznanja i kompleksna simbolička operacija.

Teorija Hauarda Gardnera je, setimo se, takođe jedna od teorija koja povezuje inteligenciju i kreativnost, smatrajući da se kreativnost nalazi u svakoj od posebnih sposobnosti. Gardner smatra da se inteligencija ne može posmatrati kao jedinstvena sposobnost, nego se može razložiti na nekoliko sposobnosti. On opisuje: lingvističku inteligenciju (osetljivost na značenje reči govora), logičko-matematičku inteligenciju (sposobnost matematičkih operacija i složenog logičkog mišljenja), muzičku inteligenciju (sposobnost opažanja, stvaranja i izvođenja muzike), prostornu inteligenciju (sposobnost da se na misaonom planu predstavljaju prostorne sheme i odnosi), telesno – kinetičku inteligenciju (vešto pokretanje i korišćenje tela), međuljudsku inteligenciju (sposobnost opažanja i razumevanja drugih osoba) i intrapersonalnu inteligenciju (sposobnost razumevanja sopstvenih psihičkih procesa i sadržaja).

U kasnijim istraživanjima Gardner je dodao osmi oblik inteligencije, koju je nazvao prirodna sposobnost. Iako nije sasvim dobro dočeka od strane pozitivno orijentisanih psihologa (psihometričara), Gardnerova teorija je pozitivno uticala na praksu u obrazovanju, zahtevajući uspostavljanje novih oblika rada sa decom.

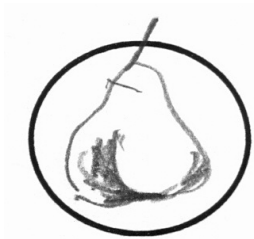
Panić u *Psibologija i umetnost* navodi komponente kreativnog procesa koje se pojavljuju kao karakteristike procesa stvaranja (Panić, 1997). Komponente su navedene na osnovu različitih izvora, ali deluje kao da su se među njima našle veoma različite stvari koje bi se mogle prepoznati kao osobine produkta (dela), osobine ličnosti i karakteristike sazajnih procesa koji u tome učestvuju. Tako se pojavljuju osobine dela, kao što su originalnost, fluidnost i fleksibilnost, govori se i o osobinama ličnosti, iskustvenoj otvorenosti, osetljivosti za novo i toleranciji neodređenosti, dok su osobine kognitivnih procesa stvaralačka fantazija, kreativna diferencijacija, kreativna generalizacija i kreativna percepcija. To su posebni oblici mišljenja.

Dejvid Bohm (Bohm, 2004), fizičar, u svojoj originalnoj teoriji kreativnosti vidi stvaralačke procese u osnovi svakog misaonog procesa, kao proširenje poimanja. Centralno mesto istraživanja ljudskog uma je proširivanje znanja o kreativnosti. Istraživanja misaonog procesa i jezika koje je vršio na posmatranju razvoja nauke i istraživanjima malih kultura, posebno Severno-američkih Indijanaca, dovode ga do ideje da je u osnovi duhovnog razvoja kulture proširivanje razumevanja haosa, tačnije mentalna reorganizacija i stvaranje koncepata koji prodiru ka neuređenom, stvarajući od njega uređeno. Obim sveta koji je dostupan našem umu je ograničen jer je ograničen um. Veliki deo materijalnog sveta čovek doživljava kao polje koje je za njega nerazumljivo. Da bi ga objasnio, čovek stvara koncepte ili paradigme čiji je zadatak da urede činjenice u našem umu, stvarajući nove strukture i povezujući u nov, razumljiv sklop ono što je do tada bilo nepovezano. Na primeru Njutnove fizike, Ajnštajnovе paradigme relativnosti i drugim, Bohm prodire u mentalne akcije nad istraživanim objektom. U potrazi za odgovorom kako funkcioniše kreativna misao i stvaranje nove paradigme, pretpostavlja da je Njutnov tok misli bio drugačiji pokušaj odgovora na pitanje koje je važno kao naučna dilema njegovog vremena: *Zašto nebeska tela ne padnu na Zemlju?* Njutnov misaoni postupak se pokreće u novom pravcu: *Šta bi se desilo kada bi nebeska tela pala na Zemlju?* Iz ove stvaralačke mentalne akcije nastaje Njutnova teorija koja je radikalno izmenila i proširila postojeće naučne okvire. Zato Bohm nauku ne vidi kao refleksiju realnosti nego kao mehanizam građenja novih paradigmi koje reorganizuju (ponekad radikalno) postojeći sistem uverenja i tako dublje prodiru u saznanje o univerzumu.

Kognitivna komponenta stvaralačkog procesa se odnosi na određenja kreativne fantazije, diferencijacije, uopštavanja i percepcije kao posebne vrste širih kognitivnih procesa. Dok se na primer, sposobnost uočavanja razlika može smatrati opštijom sposobnošću, u kreativnom polju se ova sposobnost pokazuje kao poseban opservativni kapacitet da se uoče fine različitosti situacija i pojava koje nisu uočljive ostalim posmatračima – videti isto u različitom, videti različito u istom. Stvaralac je u

stanju da tokom kreativnog procesa uoči mikro i makro pravilnosti unutar pojava koje drugima nisu vidljive. Možemo napomenuti da je u tom smeru geštalt psihologija tragala za optimalnom formom, i postavila ideju o izomorfizmu, prenošenju distinktivnih odlika jednog sistema u sve druge povezane sisteme, na primer, ako posmatramo trougao, u našem mozgu će se formirati mali model trougla. Geštalt istraživači pokušavaju pomoću ovog modela da objasne sličnosti u različitom (prenos odlika na replike i izomorfne sisteme) i razlike u sličnom (ista forma se transformiše prema sistemu koji je prima), slično kao viđenje kreativnog misaonog toka.

KREATIVNOST KAO POSTIGNUĆE – istraživanja produkta



Jedan pokušaj objašnjenja kreativnosti posmatra je kao produkt, proizvod – postignuće. Tu se naglašava ono što je stvoreno, a ne autor i njegove specifične osobine. Ovakvim pristupom se izbegava kategorisanje ljudi na kreativne i nekreativne, izbegava se pridavanje vrednosnih sudova ljudima ili deci u procesu ličnog razvoja, izbegava se dihotomna podela na vrednije i manje vredne članove zajednice. Definicija u skladu sa ovim pristupom bi glasila:

Kreativnost je ispoljena namera i motivacija da se transformiše objektivni svet u originalnu interpretaciju, upotpunjena sposobnošću da se odluči kada je to primereno činiti a kada nije (Runco 1996 iz Sternberg, 2005).

Kreativnost je prepoznata kao postignuće, a ne kao potencijal koji postoji u osobi. Time se minimalizuje i pitanje da li je kreativna osoba uvek kreativna ili je ponekad kreativna, i u čemu je razlika između kreativnih i manje kreativnih ljudi. Ova pitanja postaju sekundarna, a u prvi plan se stavlja ispoljeno dostignuće koje počiva na snažnoj motivacionoj osnovi.

U istraživanju u kome je traženo da se listama prideva opiše kreativnost, pokazalo se da umetnici i ljudi drugih struka različito opisuju pojam. Nastavnice, na primer, implicitno pod kreativnošću podrazumevaju slikanje, vajanje, delimično zanatske veštine ali ništa drugo. Prema tom shvatanju, kreativnost se ispoljava samo u ovim domenima ljudskih aktivnosti, a ne postoji u drugim (Sternberg, 2005). Budući istraživači u oblasti kreativnosti će uticati na promenu stava i shvatanja pojave – ići će se u pravcu proširenja značenja pojma i prihvatanja ideje da je kreativnost pojava koja se javlja u skoro svim domenima ljudskih aktivnosti – u nauci, književnosti, tehničkim naukama, prirodnim

naukama, multidsiplinarnim pristupima (novim naukama u nastajanju), sportu ili bilo kojoj drugoj oblasti.

Jedan od primera ovog pristupa je pokušaj da se konkretizuje kreativnost, da joj se da operativni, vidljivi oblik:

Produkt ili odgovor je kreativan u meri u kojoj se odgovarajući nezavisni procenjivači složę da je kreativan. Odgovarajući posmatrači su oni koji su upoznati sa oblašću u kojoj je produkt ili odgovor iskazan. Tako, kreativnost može biti smatrana osobinom produkta ili odgovora koji je procenjen kreativnim od posmatrača, a isto tako može biti i proces kojim je nešto tako procenjeno nastalo. (Amabile, 1996)

Vidljiv je pokušaj da se unese red u istraživanja i da se nalazi konkretizuju. Kod ovih shvatanja fokusiramo se na delo, na ono što se odabrani ljudi složę da je delo i to nam pojednostavljuje stvari. Ono što nedostaje ovakvim definicijama je osetljivost za tok i promene. Svi znamo da se sadržaj konvencija menja u vremenu, pa bi to značilo da je kreativnost jednog istog produkta promenljiva veličina. Postoji još jedno kritično mesto u ovakvim definicijama: kompetencu za procenu šta je kreativno prepuštamo „odgovarajućim posmatračima“, proceniteljima, za koje pretpostavljamo da su relevantni u oblasti, tj. da je njihova odluka potpuno merodavna. Znamo da se, na primer sa umetničkom kritikom često događalo da se iz razvojne uloge i tumača umetnosti, dobije li neumerenu moć, preokrene u kritizera i egzekutora umetnosti. Činjenica da smo nekome dali društvenu moć da propisuje vrednosne konvencije je neizbežna, ali nosi i rizik ukoliko konvencije i vrednosni sudovi odabrane grupe počnu da odstupaju od razvojnog interesa neke oblasti.

Šta je stvaralački produkt na koji se ove teorije odnose je pitanje kriterijuma stvaralaštva. Najveći broj autora se slaže da je stvaralački proizvod onaj koji zadovoljava dva kriterijuma – novinu i vrednost za zajednicu. Time se priča o produktu postavlja u društveni kontekst (Weisberg, 2006), a društvo je na opštem planu konačni presuditelj vrednosti i trajanja kreativnog produkta.

Dodatno, kreativna vrednost produkta se u istraživanjima često iskazuje preko osobina originalnosti, fluidnosti i fleksibilnosti. Originalnost dela se odnosi na stepen noviteta koji neki produkt nosi, što je veći stepen originalnosti, to je verovatnoća i učestalost takvih produkata manja. Ekstremno originalna dela bi bila ona koja nikada do sada nisu viđena i ne liče ni na šta postojećę. Takva ekstremna originalnost nosi rizik da se u datom istorijskom momentu ne prepozna jer je udaljenost između uobičajenog i neuobičajenog velika. Fluidnost se odnosi na obim, kvantitet kreativne produkcije ili dela, dok je fleksibilnost osobina koju je najteže precizno opisati ali je u najužoj vezi sa kreativnim kvalitetom dela. Fleksibilnost se odnosi na različitost i bogatstvo osobina dela. Na primer, osoba koji stvara mnogo ima visok stepen fluentnosti, ali bogatstvo različitih ideja u tom delu je mera fleksibilnosti. Kada ljudi stvaraju asocijacije na neku reč, moguće je biti fluentan što znači stvarati mnogo asocijacija iste vrste ili istog misaonog toka, a moguće je biti i fleksibilan, stvarati mnogo asocijacija ali sa stalnom promenom misaonog toka i promenom vrste veza.

Istraživači kreativnosti preporučuju da se nedostaci produkt-orijentisanog pristupa prevaziđu kombinovanjem različitih metodoloških rešenja koja istražuju ne samo zaokružen proizvod, koji kritičari ovog pristupa nazivaju „fosilizovani ostatak kreativnog procesa“, nego i sam proces preko posmatranja razvoja kreativnosti, posebno mikrogenetičke metode posmatranja dečijeg kreativnog ponašanja (Beghetto, 2007).

Još jedna ozbiljna ograničenost ovog pristupa se ogleda u tome što ni mašta, kao ni kreativnost ne mogu da se razumeju sa pozicije svojih produkata. Ono što je primarno i što se ne može svoditi je socijalno – kulturna promenljivost sveta u kojoj mera kreativnog preko noviteta produkta zanemaruje socijalno i kulturno polje života (Cole, 2011).

DRUGI DEO: UTICAJI NA KREATIVNOST

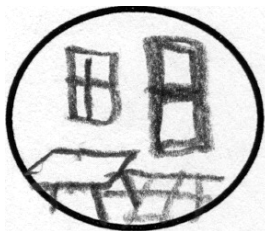


Pozitivni uticaji koji su se pominjali u poglavlju o kreativnom mišljenju i u poglavlju o podsticanju divergentnih procesa deluju na kreativne procese na mikro-nivou. U svetlu Kaufmanove podele kreativnosti na „malu“ i „veliku“ (ideje Vigotskog i Pjažea da je kreativnost deo svakog saznanja), ovi faktori se odnose na malu kreativnost koja se pojavljuje u svakodnevnim okolnostima, kod svih ljudi. Tu se kreativnost pojavljuje kao kapacitet koji se u određenim situacijama manje ili više ispoljava.

Što se „velike“ kreativnosti tiče, setimo se da se ona odnosi na izuzetne situacije, izuzetna postignuća i izuzetne ličnosti. U tom svetlu je delovanje na kreativno mišljenje i divergentne procese, indirektno i u drugom koraku delovanje na veliku kreativnost. Pored ovih dejstava na mikro-nivou postoji i splet širih uticaja na makro-nivou, onih koji su bili važni, ponekad odlučujući za pojavu eminentne kreativnosti koja je snažno delovala na okruženje.

Neki od opštih delovanja na izuzetnu kreativnost će biti opisani u ovom poglavlju. Kao sumarijum dosadašnjih istraživanja i nalaza, opšti pozitivni uticaji se odnose na delovanje razvojnog okruženja, posebno delovanja u osetljivim uzrasnim fazama i na specifične sposobnosti u nekom polju.

KAKVA JE SREDINA KOJA PODRŽAVA KREATIVNOST?



Videli smo da se pitanje sredine u kojoj kreativnost može da se pojavi i one u kojoj ne može, otvoreno. Faktori koji su tu od značaja su veoma različiti, različitog stepena uticaja. Kada pažljivije pogledamo, uočava se da se pod sredinom podrazumevaju veoma raznorodne mreže uticaja - od genetike do oblika radnog stola. U ovom delu će fokus biti stavljen na kreativnost kao

najšire shvaćenu sposobnost, a istraživanja uključuju umetnike, naučnike, pronalazače, arhitekte, menadžere i dizajnere. Uticaji koji se posmatraju se odnose na atmosferu u radnoj sredini, i na odnose u uže shvaćenom okruženju u kome se kreativnost pojavljuje, dok je sama kreativnost posmatrana kroz inovativna ponašanja.

Osećaj da smo kreativni će se vezivati za radno mesto, povezan je sa radom, u mnogo manjoj meri je privatno ili porodično subjektivno osećanje, češće se osećamo kreativni na poslu, nego bilo gde drugo (Csikszentmihalyi, 1997).

Istraživanje koje je rađeno na grupi uspešnih pronalazača se bavilo pitanjem uticaja koje su oni videli kao bitne u svom razvoju. Na osnovu slobodnih odgovora o njihovom detinjstvu, uticaji su klasifikovani na grupe najvažnijih. Ovaj nalaz se može generalizovati i na umetnike jer je potvrđena sličnost u strukturi ličnosti između pronalazača i umetnika.

Kreativna sredina se odlikuje time što je fokus na unutrašnjoj motivaciji i ciljevima, ohrabruje pokušaje i pogreške, pa i promašaje ali ne podržava pasivno učenje, spoljašnje potkrepljenje i takmičarstvo. Atmosfera se organizuje tako da izaziva istraživanje i inventivni duh, podržava interesovanja, inspiriše i daje slobodu i autonomiju, uopšteno rečeno neguje unutrašnju potrebu za istraživanjem (Sternberg, 2005).

U sažetom obliku, radna ili obrazovna sredina koja ima pozitivan uticaj deluje kroz sledeće faktore:

Obezbedjuje	Stvara
Problem-rešavanje obrazovni program	Zabavu
Materijal za rad	Slobodu
Igru sa materijalom	Autonomiju
Prihvata	Uvažava
Razlike u ljudima	Proces
Razlike u pristupima	Delo

Amabile (1996) navodi listu uticaja na pojavu kreativnog mišljenja. Ona ih deli na opšte i organizacione, kao i na pozitivne i negativne. Opšti pozitivni su: autonomija, osećaj kontrole, važnost zadatka kako ga stvaralac vidi, pozitivna podrška koja se odnosi na potvrdu kompetentnosti, podsticaj koji potiče od interesantnih zadataka, srodnost zadataka i ličnih interesovanja. Opšti negativni uticaji sredine su: preteće ili kritizersko procenjivanje, evaluacija koja pretpostavlja nekompetentnost stvaraoca, očekivanje kritike, nadgledanje i supervizija, očekivanje postignuća (ugovorena obaveza postignuća), smanjen broj izbora, ograničavanje, kontrola, nerealni rokovi, takmičenje između saradnika.

Organizacioni uticaji na kreativno mišljenje su oni koji potiču iz radne sredine. Pozitivni su: tolerisanje neuspeha u radu, postojanje mehanizma kojim se razmatraju nove ideje, snažna podrška

inovacijama, trenutna suprevizija i ohrabrenje, raznolikost veština članova tima, otvorenost saradnika za nove ideje, čvrsta statusna struktura, konstruktivno razmatranje ideja, naglasak na unutrašnjoj motivaciji, takmičenje prema drugim grupama (organizacijama), povratna informacija o radu, jasan srateški pravac, saradnja i uvažavanje. Negativni organizacioni uticaji su: nedostatak informacija, nedostatak saradnje, naglasak na stabilnosti, naglasak na spoljnoj motivaciji (nagradi), pobednik/gubitnik takmičenje u grupi, čvrste procedure, nezainteresovanost ostalih grupa u okviru organizacije (Amabile, 1996).

Društveno okruženje stvara složene mreže uticaja koji se iskazuju kroz indirektno ili direktno delovanje na kreativne potencijale i postignuća. Čikcentmihalji (1999 iz Sternberg) nabroja neke od širih društvenih uticaja koji deluju:

- Društveno-ekonomski trenutak pokazuje koliko kreativne energije je na raspolaganju, tamo gde je dominantna borba za preživljavanje ne ostavlja se prostora kreativnosti.
- Da li se ohrabruje kreativnost? – društva se razlikuju po stepenu prihvatanja važnosti kreativnosti i to nezavisno od stepena društvenog bogatstva.
- Fleksibilnost društveno-ekonomske organizovanosti – rentijeri neće ulagati u umetnosti, ali trgovci hoće, fleksibilnija organizacija omogućava veći prostor kreativnosti.
- Društvena pokretljivost i konflikti – veća pokretljivost uslovljava veće prihvatanje, paradoksalno, nestabilne socijalne okolnosti nemaju negativno dejstvo na kreativnost.
- Diferencijacija i integracija kao društvene sile – aristokratska ili oligarhijska društva više i značajnije ulažu u kreativnost nego demokratska ili socijalistička.

Istraživanja kod nas pokazuju da se kulturna scena sastoji od raznolikog formalnog i neformalnog segmenta, od kojih je drugi dinamičniji i sastoji se od pojedinaca, neformalnih grupa i udruženja. U periodu koji praćen (2007-2009) primećeno je smanjivanje broja i prisustva udruženja srednje veličine, a povećanje broja velikih i sasvim malih aktera (ovaj trend polarizovanja na velike i male nije zabeležen u susednim regijama Makedonije i Crne Gore). Neformalni kulturni akteri veoma mnogo (90%) saraduju sa formalnim insitucijama, ali bez systemske saradnje, tačnije, uz saradnju po ličnim i prijateljskim kontaktima. U Srbiji se, istovremeno, beleži nestabilna kulturna scena u kojoj se ključne osobe smenjuju prema političkim prilikama, a bez prave odgovornosti za ono što čine u tom polju (Cvetičanin, 2012).

RAZVOJ KREATIVNOSTI



Većina nalaza pokazuje da postoje uzrasne pravilnost za „malu“ kreativnost, onu koja postoji kao kapacitet kod svih i ispoljava se u većem broju aktivnosti. Mala kreativnost je imanentna odlika predškolskog uzrasta kada je dete spontano kreativno. Istraživači ovu ranu kreativnost prepoznaju kao ekspresivnu i prekonvencionalnu – to je vreme u kome ne znamo da postoje konvergentni misaoni tokovi, kojima ćemo morati da ovladamo u svrhu socijalnog opstanka. Stav prema svetu je direktan, otvoren, eksplorativan i ekspanzivan. Istraživački duh deteta se širi prema svemu.

Pad postignuća na testovima kreativnosti koincidira sa uključivanjem u obrazovanje. Pošto se to kod većine dece na svetu događa oko 7. godine, pojavile su se teorije uzrasne fluktuacije kreativnosti. Navodi se da ona pada u sedmoj godini života, a pokazuje najnižu vrednost oko 9. godine. Opreznije posmatrano, vidi se da se postignuće direktno oslanja na obrazovne faze, nije sigurno da se radi o uzrasnim, nego o sredinskim promenama koje se ispoljavaju u isto vreme kod velikog broja dece.

Zato je razumljivo da se, za razliku od drugih predmeta psihološkog istraživanja, kreativnost mnogo manje povezuje sa uzrastom, a mnogo je više fokus stavljen na samu sposobnost i njen proizvod. Jedan od pravaca istraživanja je i posmatranje uticaja društvenog okruženja na pojavu i razvoj kreativnosti. U tom smeru se istražuju načini javljanja kreativnog ponašanja, razvoj i promene kroz koje dete prolazi, uticaji koji učestvuju u razvoju i formiranju kreativnih ponašanja, umetnosti i umetnika.

Francis Galton je, među prvim naučnicima, u svojoj analizi genija verovao da se talenat i struktura ličnosti prenose genetski. Iako danas zvuči fundamentalistički (i jeste takav) ovaj stav ima pravo u naglašavanju značaja porodice, ali ne kao izvora genetskog materijala, nego kao izvora složenih podsticaja. Porodica prihvata, formira i selektuje uticaje kojima je dete izloženo.

Tip roditeljskog stava prema detetu ima uticaja na pojavu kreativnog ponašanja. U porodicama u kojima je negovan fleksibilan stav prema deci, gde im je dozvoljena sloboda u istraživanju i radoznom ponašanju, deca imaju sistematski viši stepen kreativnosti, u poređenju sa porodicama konzervativnog stava. Interesantno je da je ova razlika stabilna u odnosu na socio-ekonomski status roditelja (Sternberg, 2005). To znači da davanje slobode detetu, kao i fleksibilan stav prema njemu, imaju potkrepljujući uticaj na kreativnost, čak i kada su deca rođena u siromašnim porodicama i ograničenim kulturnim i ekonomskim kapacitetima sredine.

U istraživanju koje se bavilo odnosom kreativnosti deteta i roditelja je ustanovljeno da postoji značajna veza između kreativnosti oca i dece, ali ne i majke i dece. Otac je imao isključiv uticaj na razvoj sposobnosti. Iznenadujuće, povezanost između kreativnosti očeva i majki nije pronađena, parovi se biraju prema različitostima, a ne prema sličnostima (Runco, 2007). To odstupa od nalaza o jedinstvenoj

porodičnoj atmosferi, kao i od Goltonovog uverenja o naslednom faktoru i kreativnosti. Izgleda da se pri formiranju porodice i gradnji mreže odnosa u njoj, upliću uticaji koji ne prate zdravorazumske pretpostavke, nego drugačije modele o kojima ne znamo dovoljno.

Istraživači navode da je tip roditeljske i šire društvene atmosfere dominantno takav da ne podržava dovoljno razvoj i izražavanje kreativnih sposobnosti. To se ostvaruje preko sistema zabrane fantaziranja, odsustva podrške maštanju, kada sredina podučava dete da je poželjnije biti konkretan i objektivan, praktičan a ne odsutan duhom. Radoznalost kao složen i psihološki veoma važan motiv se ne sagledava kao značajan. Radoznalost se pogrešno shvata kao nužno zlo sazrevanja, period u kome je dete u opasnosti da se povredi ili učini nešto štetno. Psihologija uverljivo pokazuje da je radoznalost aktivnost bliska istraživačkoj igri i time usko vezana za kreativne potencijale, a i za čitav kognitivni razvoj osobe.

Tradicionalno rano odvajanje uloga polova i snažan socijalni pritisak ka preuzimanju uloga, takođe je faktor koji otežava kreativnost. Striktan sistem roditeljskih zabrana, koji ima za cilj da usmeri dete i da ga poštedi frustracija i neuspeha, čini da se bira stereotipni, uobičajeni životni put i da se odluke donose na osnovu izbegavanja rizika i neprijatnosti, a ne u skladu sa motivima i potrebama. Organizacija života prema zaštiti od neprijatnosti i nepredvidljivih događaja, stvara zatvoren, konformiran životni put u kome nema mesta za proaktivno i neočekivano. Pored svega ovoga, porodična i obrazovna atmosfera su često izazivači straha i stida, a posebno straha od rizika i kazne. Dodatno, obrazovanje naglašava intelektualnu verbalnu veštinu kao vrhunsku kompetencu, a deca koja se izdvajaju po kreativnim potencijalima često trpe pritisak da se konformiraju osrednjosti, preko roditelja, nastavnika i vršnjačkih grupa. Na kraju svega, društvena prihvaćenost koja potiče od vršnjačkih i kasnijih životnih grupa postaje osnovna mera životnog postignuća, a neobično, neusklađeno ili kreativno postaje neostvaren san iz detinjstva, pogrešan put ili ponekad i socijalna pretnja.

OBRAZOVANJE I KREATIVNOST



Obrazovanje nije jedinstven proces kroz koji prolazimo tokom života, nego se sastoji iz velikog broja kompozitnih, složenih uticaja. Zato su istraživanja odnosa između obrazovnog

procesa i kreativnosti često nesaglasna, a ponekad i protivrečna po nalazima – ključno je šta u okviru obrazovanja posmatramo i na koji način vidimo kreativnost.

Istraživači koji smatraju kreativnost isključivo sazajnim procesom, insistiraće na takvim obrazovnim uticajima koji podupiru i razvijaju kognitivni pristup, mišljenje i učenje, podrazumevajući da se ujedno time razvija i kreativnost. Na primer, ako savladamo matematiku, bićemo bolji stvaraoči u svim oblastima, jer smo unapredili logičko mišljenje i pozitivno znanje. Može se zaključiti da ovakvi pristupi, iako ignorišu zabludu na kojoj počivaju, dominiraju u današnjim pristupima kreativnosti. Oni nude obrazovne koncepte koji uvećavaju znanje i veštine učenika. Longitudinalna posmatranja učinaka ovakvih koncepata ne daju jasnu sliku o njihovoj uspešnosti, a biografske studije najčešće nas uveravaju da veliki i genijalni ljudi nisu imali poziciju favorita u obrazovanju kroz koje su prošli, baš naprotiv, često su prepoznati kao loši i problematični učenici (na pr. videti *Enciklopedija buntovnika i loših djaka* u izdanju Kreativnog centra).

Veći broj istraživanja utvrđuje negativan uticaj obrazovanja na kreativnost (Panić, Psihologija i umetnost). Spremnost da se produkuje više od ostalih, originalnije od ubičajenih standarda, da se više vremena posveti jednoj aktivnosti, nisu zadaci koji se pozitivno vrednuju u kontekstu savremenog obrazovanja - tačnije, nalaze se u neskladu sa osnovnim obrazovnim pristupom. Jezikom Gilforda govoreći, konvergentni obrazovni zahtev je u suprotnosti za divergentnim mentalnim procesima, koji karakterišu kreativnu osobu.

Jedno istraživanje pokazuje da spremnost dece da preuzmu rizik (spremnost na rizikovanje je povezana sa fleksibilnošću) opada sa školskim uzrastom. Deci je u jednom istraživanju ponuđeno više lista zadataka iz matematike koje je trebalo da izaberu. Ponuđene liste su sadržale lakše zadatke, odgovarajuće zadatke i teže zadatke nego što su odgovarajući za decu tog uzrasta. Svako dete je moglo da bira odgovarajuću, lakšu ili težu listu. Spremnost da rizikuju sa težim zadacima su pokazala mlađa deca, na primer, prosečan izbor deteta od 9 godina je 6 meseci niža težina zadatka, dok je prosečan izbor deteta od 12 godina za 1,5 godinu niža težina zadatka (Sternberg, 2005). Autori zaključuju da je biranje nižih nivoa zadataka dobro za postizanje ocene u školi i da je ono posledica naučene strategije. Ovakva strategija, međutim, inhibira kreativnost jer je stvaralaštvo povezano sa spremnošću na novo, kao i sa prihvatanjem posledica sopstvenih promašaja.

Opšti uticaji koje kroz obrazovanje dobijamo, selektivno deluju na kreativnost, neki aspekti je podržavaju, a neki negativno deluju. Sam prolazak kroz obrazovni proces, čak i kada je on posebno pažljivo postavljen, uopšte ne mora da ima efekat na kreativnost učenika. Potrebno je upoznati strukturu i prirodu mikro-uticaja koji su od interesa za kreativni razvoj. Koncepti obrazovanja danas, dominantno su postavljeni tako da su njihovi negativni uticaji jasnije vidljivi od pozitivnih – lakše saznajemo šta nije dobro po kreativnost u obrazovanju, a mnogo teže šta jeste.

Posmatranje procesa razvoja kreativnosti kod dece pomoću postignuća na testovima, pokazuje da se ova sposobnost nalazi u usponu do početka školovanja, a tada počinje da stagnira i opada. Što duže traje proces obrazovanja, veće je opadanje krivulje kreativnosti. Kako je ranije pomenuto, razlozi za ovaj nalaz su složeni, to ne znači da treba ukinuti obrazovanje, već da uticaje koji postoje tokom obrazovanja moramo uravnotežiti tako da se omogući dijalektičko međudelovanje konvergentnog i divergentnog mentalnog funkcionisanja.

Kada se upoznamo sa prirodom divergentnog mišljenja i divergentne produkcije, postaje jasno da obrazovanje ima negativan uticaj na **ispoljavanje** kreativnosti, ona se u školskom kontekstu ne vidi, ali to ne znači da je nestala. Ne znamo da li opada kreativnost ili se ne može iskazati kroz standardnu obrazovnu atmosferu. Polje za razvoj kreativnih potencijala se otvara negde izvan školskog prostora i zadataka koji se tamo pojavljuju. Istraživanja na našoj deci (Plut, Krnjajić, 2004) pokazuju da se trenutak učenja u dečijem iskustvu izmestio iz škole u neko drugo životno polje – kuća, vršnjaci, dodatni časovi, hobi, sport i slično. Zbog toga je verovatnije objašnjenje ove pojave opadanja, da dete u situaciji testiranja kreativnosti pokazuje ono ponašanje koje se od njega u obrazovanju uobičajeno traži, a to je konvergentna produkcija. Pokazatelji kreativnosti opadaju ne zbog toga što je to prirodan tok, nego zato što su u neskladu sa tipičnim školskim zadatkom.

Učitelj Istraživanja pokazuju da je kreativnost dece u obrazovanju bila pod uticajem kreativnosti učitelja, tj. da postoji direktna veza u oba smera – visoko kreativan učitelj pozitivno utiče na razvoj kreativnosti kod dece i obratno. Uticaj učitelja se video na nivou grupe, a ne samo individualnog deteta, što otvara važno pitanje grupnog uticaja u razvoju kreativnih potencijala. Neka druga istraživanja pokazuju da uticaj učitelja ipak nije presudan, u jednom istraživanju su istraživači izabrali listu dece slučajnim redosledom. Učiteljima je zatim rečeno da je jedna (nasumično odabrana) grupa dece najkreativnija i da obrate pažnju na njihovo postignuće.

Posle godinu dana, kada je ponovo mereno postignuće te dece na kreativnim zadacima, nije bilo razlike u kreativnim postignućima između imenovane i ostale dece, osim u petom razredu osnovne škole (Amabile, 1996). Nalazi ovog tipa pokazuju da uticaj učitelja ipak nije tako jasno linearan, tj. da on ne izaziva visoko postignuće na testu, ali ga verovatno olakšava tamo gde bi se inače pojavilo. Moglo bi se pretpostaviti da su kreativni učitelji imali jači pozitivan uticaj na decu kod koje je prethodno postojala sklonost da razvijaju svoje kreativne potencijale, a da su ovi uticaji bili daleko slabiji na ostalu decu. Dečije postignuće je veoma osetljivo na ličnost učitelja, na primer, kada se u jednoj istraživačkoj situaciji deci kazalo da će prijem na posao učiteljice koja sa njima radi zavisiti od njihovog likovnog postignuća na času sa njom, kreativnost odgovora je opadala i deca su se odlučivala za stereotipne likovne produkte (Sternberg, 1999).

Pitanje razvojnog trenutka u kome se uticaj vrši je takođe od velikog značaja, nisu svi uzrasti jednako osetljivi na delovanje učitelja.

U jednoj studiji su nastavnici slobodno rangirali decu po osobinama. Rezultati pokazuju da su visoko kreativna deca bila nepoželjnija kao učenici, nastavnici su ih slabije poznavali i doživljavali su ih kao manje studiozne i manje vredne od ostale dece (Sarsani, 2005). Studije pokazuju da nastavnici imaju problema sa kreativnom decom, oni idealno dete vide kao uglađeno, uviđavno, puno poštovanja i uredno. Dobra deca, po njima, nisu nekonvencionalna, nekonformisti i buntovna, a slike dece su bile veoma različite između nastavnika i roditelja, roditelji su imali pozitivnu a nastavnici negativnu sliku kreativnog deteta (Runco, 2007). Iz ovoga direktno vidimo da su roditelji neophodan saradnik u kreativnom obrazovanju, o čemu se malo ili ni malo ne vodi računa tokom obrazovnog procesa.

Kod nas, istraživanja pokazuju da upitani da imenuju darovitu decu, nastavnici greše u oko polovini procena, jednu polovinu kreativne dece su nastavnici u stanju da primete, ali drugu polovinu nisu (Krnjajić, 2002).

U našim osnovnim školama nastavnici u velikoj meri (91%) veruju da se kreativnost može podsticati u školama, i najčešće oni kao metode rada vide individualizovani rad (30% nastavnika) i vannastavne aktivnosti (13% nastavnika), kao što su sekcije i hobi grupe. Oni se prema rezultatima istraživanja osećaju odgovornim akterom u podsticanju kreativnosti i ne pripisuju odgovornost nekim višim nivoima obrazovnog sistema, kao što su promene kurikuluma ili društvenih vrednosti (Maksić, 2012).

Pol Istraživanja pokazuju da kada je učiteljima i nastavnicima u osnovnim školama data mogućnost da imenuju troje najdarovitije dece i troje najnedarovitije dece (Evans, 1979 iz Amabile, 1999), ukazao se profil grupa koje možemo nazvati "daroviti" i "nedaroviti". U obe grupe je bilo mnogo više dečaka nego devojčica. To pokazuje da su dečaci iz obe grupe više favorizovani tokom rada, ali takodje i više kažnjavani, tj. prema dečacima postoji tendencija ekstremnog pristupa (dobar-loš), češće nego kod devojčica. Verovatno, obrazovni sistem je polarizovaniji prema dečacima nego prema devojčicama, pa dok se dečaci vide kao crno-beli, devojčice su mnogo redje u ovim crno-belim grupama. Na nivou visokog obrazovanja u Srbiji, polna struktura studenata favorizuje ženski deo populacije dok mladići imaju statistički značajno manji udeo u visokom obrazovanju (Popović, 2012). Praćenje uspešnosti u obrazovanju i kasnije u životnom postignuću, redefiniše ovu povezanost: devojčice su značajno uspešnije u obrazovnom procesu a mladići kasnije, u opštem životnom postignuću. U našim školama je zabeležena veoma niska veza između postignuća na testovima kreativnosti i uspeha u osnovnoj školi. Posmatrano detaljnije prema polu, razlike ukazuju na to da kod dečaka ne postoji veza između kreativnosti i uspeha u školi, dok je kod devojčica vidljiva niska povezanost (Maksić, 2006).

Društvene sredine koja prave oštru polarizovanost i podelu uloga prema polu vrše negativan uticaj na razvoj kreativnosti kod oba pola (Sarsani, 2005). Krutost polnih uloga i tradicionalno vaspitanje otežavaju razvoj kreativnosti u punoj meri.

Lične osobine Posmatranja pokazuju da su kreativna deca značajno češće proglašeni kao problemi u razredu nego nekreativna. Osobine koje nastavnici navode da su problem su igrovnost, humor, nezavisnost, odsustvo kontrole. Kada se nastavnicima da mogućnost da identifikuju problematičnu decu, u ovoj gupi je visok procenat kreativne dece, tj. značajno viši stepen nego što je prosek u razredu. To je još jedan od nalaza nad kojim se mora zamisliti budući kreator obrazovnih procesa – nešto nije u redu sa atmosferom obrazovanja, ukoliko ona problematizuje ono što bi trebalo da bude upravo potencijal grupe sa kojom se radi. U istraživanju na nastavnicima Alencar daje priliku nastavnicima da sami odrede šta je idealni učenik i nalazi da oni idealnog učenika vide kao poslušnog, pasivnog i zavisnog. Bila bi, dakle neophodna promena predstave idealnog učenika, i ako bi se umesto navedenih osobina pojavili posvećenost, entuzijizam, inicijativnost, radoznalost i druge osobine, onda bi možda kreativnost mogla da udje u obrazovni proces (Alencar, 1996 iz Maksić, 2006).

Atmosfera u obrazovanju Većinom, istraživanja su pokazala nedosledne rezultate o uticaju nastavne atmosfere i metode na kreativnost. Izgleda da pojam obrazovanja nije jedinstven. “Pre se radi o stavovima i ubedjenjima o tome šta je priroda detinjstva, učenja i obrazovanja, nego o pristupu ili nastavnoj metodi” (Silberman, 1970). To znači da način na koji razumemo dete, razvoj i učenje određuje šta ćemo dobiti na kraju obrazovnog procesa. Neki istraživači se zalažu za standardne institucionalne oblike rada, a neki za alternativne i inovativne.

Rudolf Štajner i Aleksander Nil su neki do značajnijih imena u oblasti eksperimentalnog obrazovanja. Oni su pokušali da stvore nove obrazovne koncepte koji ostavljaju veliku slobodu – ličnu, socijalnu, kreativnu, profesionalnu – učenicima, videvši ih kao aktivne učesnike u obrazovanju, a ne prijemnike uticaja. Dok je Štajner potencirao kognitivni, filozofski, slobodni duh u svakom, Nil je potencirao slobodu, individualne potrebe i psihološke profile svakog deteta. Danas se obe škole, u svojim izvedenim formama, prihvataju u zvaničnim obrazovnim sistemima, iako su profili koji se tamo grade drugačiji od standardnih. Dok je Štajnerov model opstao u formalnom smislu, Nilovo zalaganje za slobodu deteta se transformisalo i prelilo u tragovima u standardno obrazovanje.

Jedan od nalaza koji se pojavljuju u više nezavisnih istraživanja je da otvorena i demokratska obrazovna atmosfera ima pozitivan uticaj na kreativnost kod dece. Tako se uslovno mogu razlikovati otvoreni i tradicionalni obrazovni modeli. Iako se svaki obrazovni proces nalazi u toku i transformaciji, mogu se razlikovati neki od posebnih uticaja koji se kroz obrazovanje neguju u korist stvaralačkih

sposobnosti dece. Sledeća tabela prikazuje neke od razlika koje postoje u obrazovnim pristupima, i njihove posledice po učesnike.

Sistem	tradicionalno	otvoreno
Najčešće aktivnosti:	Vežbanje matematike Grupno čitanje	Grupni procesi Kreativno pisanje
Organizacija:	Čvrst kurikulum Autoritet predavača Velika grupa (razred)	Fleksibilan program Saradnja sa vršnjacima mala grupa (podgrupe)

Kada se posmatralo longitudinalno, kroz vreme, tradicionalne škole su, što se tiče podsticanja kreativnog postignuća kod dece, bolje od religioznih, a gore od otvorenih sistema obrazovanja. Najviša postignuća u kreativnim aktivnostima imaju deca iz otvorenog tipa škole.

Dugotrajna posmatranja su pokazala trajnu superiornost dece iz otvorenih razreda (4 godine posle završetka škole) u pogledu stepena kreativnosti, što znači da je efekat otvorenog obrazovanja bio trajniji. U svojoj autobiografiji Ajnštajn opisuje doživljaj tradicionalne austrijske škole, kojoj nije mogao da se prilagodi – zajedničko ustajanje, uniformisanje učenika, gimnastika i umivanje hladnom vodom, stajanje u stroju. Mlad čovek je doživeo neuspeh, pao je na ispitu iz tehničkih nauka u takvoj školi i morao da je napusti. Dolazeći u novu školu, na svoje najveće iznenađenje, on saznaje da je dozvoljeno birati predmete, ulaziti u laboratorije i baviti se istraživanjima po ličnom izboru, u vreme kada ko zaželi i na polju u kome želi.

U našim školama se utvrđuje da kada se istražuje opšti školski uspeh, najveća povezanost postoji između opšteg uspeha i ocene iz biologije, bar u završnom razredu osnovne škole (Maksić, 2004). To pokazuje da je zapravo, školski program tako organizovan da favorizuje prirodne nauke, a pored toga i prema polu, devojčice.

Jedan filozof opisuje: "Moje sposobnosti su dolazile do izražaja samo onda kada se umni proces kretao od mene, kada sam bio u aktivnom i stvaralačkom stanju, a nisam mogao da ispoljim svoje sposobnosti kada je bilo potrebno pasivno usvajanje i pamćenje, kada se proces odvijao krećući se od spolja prema meni. U samoj stvari, nikad i ništa pasivno nisam mogao da prihvatim, jednostavno da naučim i zapamtim; nisam mogao da dovedem sebe u položaj čoveka kome je postavljen zadatak. Zbog

toga je svaki ispit za mene predstavljao nepodnošljivu stvar... Što se toga tiče - samouk sam. U meni nikada nije bilo ničeg pedagoškog. Prihvatao sam život ne kao vaspitanje, već kao borbu za slobodu.” (Berdjajev, 1998, str.19).

Smatramo da je više inspirativan nego provokativan susret sa pogledima Aleksandre Marjanović iskazanim još davne 1977:

„Ako bismo konsekventno sledili zamisao o celovitoj i stvaralačkoj ličnosti, verovatno da bismo došli do zajedničkog obrazovnog programa, pomoću kojeg bismo se uspešno suprostavili već proširenom verovanju po kome školu treba pretvoriti od štamparije u laboratoriju za programiranje kompjutera.

Verujem da bismo našli načine da koristimo postojeća naučna saznanja tako da vrtić i prva četiri razreda osnovne škole učinimo mestom punovrednog detinjstva koje može da ostane izvor postojanih nadahnuća zrele ličnosti.“ (Marjanović, 1979, str.15)

Univerzitet

Budući da su univerziteti deo zajednice u kojoj postoje, njihov profil zavisi od profila zajednice, tj. ne postoje univerzalni nalazi koji obuhvataju sve univerzitete. Teško je utvrditi poredljive kriterijume za univerzitete u svetu, iako jasna tendencija postoji – Bolonjska deklaracija je jedan od pokušaja da se jasno postave i poredi kvaliteti u velikom polju različitosti, kao što je Pisa projekat pokušaj da se postavi univerzalna linija standarda u obrazovnom postignuću. Iako je pokušaj ujednačavanja ishoda sa različitih strana sveta i različitih kulturnih miljea problematičan, ipak, sistematsko posmatranje obrazovnog procesa na uzorku univerziteta je pokazalo da postoje neke karakteristike procesa koje negativno i pozitivno utiču na kreativno postignuće studenata.

Pozitivan uticaj	Negativan uticaj
Studenti tretirani kao jednaki	Studenti su inferiorni
Studenti pohvaljeni za nezavisnost u radu	Nesigurnost profesora
Profesor je model	Nema entuzijazma
Vreme sa studentom i izvan nastave	Naglasak na učenju napamet
Entuzijasta	Dogmatičnost i krutost
Direktno nagradjuje kreativnost	Nije u toku sa novim nalazima
Dinamika nastave	Nastavnik uskih interesa

Druga studija (prirodne nauke – visoka produktivnosti studenata) sumira nalaze na sledeći način (Amabile, 1996) : pozitivan uticaj imaju osobine atmosfere kao što su rad koji se zasniva na ovde i sada,

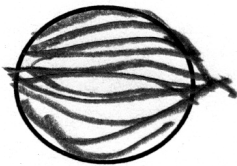
konkretnoj situaciji i prisustvo šaljenja kao uobičajenog ponašanja. Negativni uticaji se odlikavaju kroz postupke kao što su potreba za dozvolom kada god se odstupa od prakse, profesori posećuju nastavu (nisu aktivni u njoj), izbegavaju se profesionalne teme u privatnom razgovoru, studenti su koncentrisani na nerelevantne teme (oblačenje), obavezno je zakazivanje konsultacija sa profesorima i prisutno je religiozno obrazovanje.

Istraživanja koja su ispitivala kreativne pokazatelje u različitim školskim sistemima (tradicionalna škola, religiozna škola, eksperimentalna škola) su pokazala da deca koja su išla u tzv. eksperimentalne škole sa otvorenim obrazovnim procesom, nastavnicima demokratskog tipa, slobodom u izboru materijala i dinamike učenja, ne samo da ne pokazuju pad u meri kreativnosti, nego se i efekat povišene kreativnosti posle završavanja škole širi na svakodnevni život i obuhvata i druge oblasti i postignuća.

Na Fakultetu likovnih umetnosti se kao jedan od odgovora studenata o osnovnim pozitivnim uticajima, navode pozitivan stav mentora (profesora), razmena i razgovor medju studentima u klasama, sloboda tempa i vrste izrade radova, otvorenost programa nastave umetnosti.

Primena kreativnog modela u nastavi

“Mnogo je lakše raditi sa decom koja vas se boje, nego sa decom koja vas vole.” (A. Nil iz Slobodna deca Samerhila)



Istraživanja pokazuju da se stepen postignuća između dece koja su razvijala konvergentni i divergentni oblik produkcije razlikuju. Za divergentnost je potrebno više angažovanja, više vremena, veća tolerancija nastavnika, odsustvo ocenjivanja, podrška samostalnom i inicijativnom istraživanju sveta. Konvergentni model je jednostavniji za primenu, počiva na unapred zadatom modelu, deca su pasivna i usvajaju jednosmerno znanje od predavača prema detetu. Inicijativnost i istraživačka delatnost se ne podržavaju. Zadovoljstvo tokom obrazovnog procesa je veće kod divergentnog modela, dok su postignuća na testovima znanja (konvergentnim testovima) veća kod dece koja sa radila po konvergentnom modelu.

Tokom reforme obrazovanja kod nas je postojao pokušaj da se divergentni model rada uvede u nastavu pomoću određenih mera podsticanja kao što su opisno ocenjivanje, izbornost predmeta i programa, uvođenje građanskog vaspitanja. Posebno bi bilo važno ovaj oblik procesa negovati u nastavi umetnosti. Međutim, čim je nastavnik bio primoran da izrazi ishode i ciljeve nastave kroz usvojeno znanje i kompetence, on je čitav proces konvergirao prema očekivanom modelu i tog trenutka je

divergencija bila nemoguća za primenu. Tako da danas u našem obrazovanju imamo paradoksalnu situaciju da se negovanje kreativnog i raznolikog izvodi kroz propisane korake, da bi se stiglo do nekog unapred zadatog modela, a time onemogućavamo slobodi i raznolikosti da se pojave. Na taj način proces kreativnog razvoja još dodatno opterećujemo obavezom da budemo kreativni, što u istom trenutku isključuje samo sebe. Primenu stvaralačkog pristupa u školi otežava i to što je potrebno ostvariti situaciju tolerancije i neprocenjivanja onoga što se stvara, a to je u kontradikciji sa nastavnim procesima koji počivaju na procenjivanju i kontroli procesa. Za nastavnika čija deca trče po učionici, galame, saradjuju, razmenjuju ideje, stvaraju nepredvidive produkte, pre će se reći da je loš pedagog nego da je dobar nastavnik.

Prostor za razvoj divergentnog mišljenja i produkcije je ostao u tragovima u nastavi umetnosti ali se i u okviru nje, više ne koristi nego što se koristi. Postepeno, nametanjem programa i metoda rada, a posebno uvođenjem ocenjivanja i smanjivanjem broja časova umetnosti u programima, nastava umetnosti se redukovala na memorisanje činjenica iz istorije umetnosti, čime je kontakt sa umetnošću izgubljen ili u drugom planu. To možemo tvrditi na osnovu ispitivanja ukusa za lepo na našim ispitanicima, studentima ne-umetničkih i umetničkih univerziteta (Škorc, 1994). Pokazalo se da kada ispitanike pitamo: "Koja od ovih slika je tebi lepa?" dobijamo različite odgovore nego kada pitamo: "Koja od ovih slika je umetnički vredna?". Iako tačno znamo da je nešto umetnički vredno (naučili smo u školi konvergentnim procesima) mi nešto drugo doživljavamo lepim (naše lično lepo). Tako razvijamo znanje koje je distancirano od ličnog doživljaja, jedno je naučeno, poželjno, shvaćeno, ali nešto sasvim drugo je lični ukus. Kada bi se nastava umetnosti oslanjala na aktivni kontakt sa umetničkim delom i inicijativu za istraživanjem umetnosti i njenih formi, kada bi se ocenjivanje produkata svelo na opis ili analizu nečijeg napora, kada bi se razvio stepen slobode u kreiranju kontakta sa kulturom, tada ne bismo imali jaz između ličnog ukusa i kulturnih tvorevina, nego bi sve to bio jedan izgrađen i integrisan lični ukus.

Raskol između ličnog i intelektualno nametnutog ukusa ima više posledica – u nemogućnosti da razvijemo sopstveni dodir sa umetničkim vrednostima, prihvat ćemo ono što imamo - nametljivo, dopadljivo, jednostavno za konzumiranje. Time se jedna od fundamentalnih razvojnih potreba – kontakt sa kulturom - redukuje i siromaši, mesto koje joj pripada ustupa se tržišno nametljivim, lakim formama, a razvoj kulture se razbija na polja koja su između sebe nesaglasna i međusobnom takmičenju u borbi za pažnju. Ova trka nije ravnopravna jer jedan od takmičara (prijatna, kič-kultura) koristi prečicu.

LIČNOST UMETNIKA**Potruga za profilom**

Posmatrano istorijski, iako postoje velike varijacije i blistavi izuzeci, umetnici su u većini istorijskih okolnosti bili potcenjeni. Sklonost ka bavljenju umetnošću i veliki stvaralački potencijali su se vezivali i za predrasude o ličnosti umetnika. Platon pominje da su pesnici, pisci i dramaturzi osobe koje pate od „božanskog ludila“, a Aristotel povezuje pesnike sa osećanjem melanholije. Postojalo je uverenje da je umetnik osoba koja komunicira sa demonima i da nije lično zaslužna za svoj dar, niti na njega ima uticaja. Povezivanje umetnika sa psihopatologijom ili božanskim elementom, kako vidimo, polazi iz davne istorije ali traje i danas. Brojne studije psihopatologije pokazuju nešto izraženiji potencijal za pojavu mentalnih teškoća kod visokokreativnih osoba, posebno u polju umetnosti.

Istina je da je ponašanje umetnika, kako pokazuju biografski zapisi, često i potvrđivalo neobična ponašanja. Savremene studije povezuju umetničko postignuće sa pojavom perceptivnih poremećaja, mističkog mišljenja i sklonosti da se ulazi u izmenjena stanja svesti. Istraživači takođe nalaze da veza između kreativnosti i psihopatologije može da se razvrsta na dva smera – preterana uređenost i sistematizacija stimulusa, koja je karakteristična za darovite naučnike, a sa druge strane preterana neuređenost i nesposobnost sistematizacije stimulusa, koja se povezuje se likovnim umetnicima (Carson, 2011).

Primeri veze između ekstremnih stvaralačkih potencijala i patologije su bezbrojni- Robert Šuman je, na primer, patio od halucinacija i cepanja ličnosti, a tokom stvaranja je verovao da mu Betoven i Mendelson šalju kompozicije iz grobova koristeći posebne komunikacione kanale. Van Gog se, tokom trajanja shizofrenih epizoda, povlačio u potpunu izolaciju ili odlazio u duševnu bolnicu. Pesnik Viljem Blejk je tvrdio da mu poezija i slike stižu od duhova koji ga posećuju i povremeno zaposedaju, Stivenson je svoja književna dela stvarao posmatrajući „male ljude“ za koje je verovao da su realna bića koja su dolazila kad spava i čije je doživljaje zapisivao. Betovena su u potpunoj gluvoći progranjali zvuci koje je u trenucima krize neprestano čuo u svojoj glavi, Mocartu su se ukazivale halucinogene slike.

„Postoji element divljaštva i ludila koji, osim što ih čini čudnim i ekscentričnim, otkriva mrak mana više nego svetlost i divotu onih vrhina koje ih čine besmrtnima.“ (Vasari, 1550, opis ličnosti umetnika)

Linija istraživanja koja ide za tim da otkrije ključne osobine umetnika, one osobine koje se, po svom sklopu i obimu ne nalaze kod drugih ljudi, istražuje profil ličnosti kreativnih osoba, naučnika i umetnika. Postoje nedoslednosti i razilaženja u tumačenjima rezultata istraživanja – neki autori tvrde da postoji, a neki da ne postoji karakterističan sklop ličnosti umetnika.

Amabile (Amabile, 1996) naglašava da je kreativna osoba splet složene sprege mnogo uticaja, ona govori o tri komponente. Na osnovu brojnih posmatranja, Amabile definiše sistem kreativnog ponašanja kao rezultantu delovanja veština razvijenih za umetnički domen, veština relevantnih za kreativnost i motivisanost za aktivnost.

Domen relevantne veštine su - znanje

- tehnička spretnost
- talenat za domen (likovno, muzika, šah, matematika...)

Kreativno relevantne veštine su:

- kognitivni stil
- upotreba heuristike (sposobnost uopštavanja i nalaženja zajedničkih elemenata)
- radni stil (upornost, tvrdoglavost za rad)

Motivacija za zadatak koju čine:

- lični razlozi, lična motivisanost.

Psihoanalitičke studije ličnosti prikazuju tipične tačke u razvoju životnog plana velikih stvaralaca. Govore o značaju lične hrabrosti i otpora prema neprihvatanju i omalovažavanju koja dolaze iz sredine. Emergentni umetnici i naučnici često samim svojim delom provociraju i ljute jedan deo javnosti. Ljudi se prema ovoj studiji, veoma mnogo razlikuju u stepenu tolerancije na odbacivanje i isključivanje, a posebno umetnik mora da pokaže veliki stepen otpornosti. Često se događa da ako veliki stvaralac nije sam potpuno uveren u svoju misiju, on obično organizuje mrežu socijalnih kontakata oko sebe koja se sastoji od ljudi koji u njega veruju. Na taj način kreativna ličnost obezbeđuje sebi podršku, jača samopouzdanje i sprečava negativne uticaje iz sredine koji teže da je „vrata na put ispravnosti“ i uvere da nema dovoljno talenta da bi se u tako nešto upuštala. Da bi istrajao u velikom kreativnom poduhvatu, umetnik mora da poveruje da je njegova misija ne samo važna, nego i ključna za oblast u kojoj se javlja, do izvesne mere treba imati ideju sopstvene veličine, idealizovati svoj rad videvši ga kao suštinski važnog. Zbog idealizovane važnosti, ličnost je spremna da trpi teškoće, odbacivanja i neuspehe.

Ukoliko se na životnom putu velikog stvaraoca nađe prepreka, osoba bira stariju i stabilniju osobu kao mentora sa kojim se emocionalno povezuje. Ako ne postoji adekvatan mentor u okruženju, moguće je pronaći fiktivne uzore ili velike istorijske prethodnike. Za Frojdiv uspon se vezuje podrška kolege Fliess-a, koji je sam imao mesijanske fiks-ideje koje se nisu pokazale realnim. Ipak, on je na Frojda prelio bezuslovnu samouverenost u vrhunski važnu misiju koju njih dvojica imaju da obave. Bliska osoba se pojavljuje u ulozi samouverenog, optimističnog alter-ega i pozitivno utiče na stvaraoca, na primer, Teov uticaj na svog brata, Vinsenta Van Goga (Gedo, 1996). Neke novije studije iz Istočne Evrope potvrđuju značaj ovih ličnih mreža podrške: osobe koje istraju na putu visokog kreativnog postignuća imaju oko sebe odlučujuće važnu usku, primarnu mrežu socijalnih kontakata. Šira mreža veza, u kontrastu sa ovim, nema nikakvog uticaja na kreativno postignuće. Pored primarne mreže podrške, nalaze se i nezavisna dejstva dva faktora: umanjene latentne inhibicije i viših intelektualnih sposobnosti. Faktor latentne inhibicije je sposobnost da zanemarimo ili izbacimo iz svesti stimulse koje smatramo nevažnim, predstavlja neku vrstu mentalnog zatvaranja i uproščavanja polja okoline. Prema nalazu, kreativno uspešna osoba ima snažnu podršku primarne grupe prijatelja i rođaka, pokazuje nizak nivo latentne inhibicije (otvorenost iskustva) i više intelektualne sposobnosti (Keri, 2011).

Na osnovu analize većeg broja istraživanja (22 studije ličnosti) koja su se bavila osobinama kreativne ličnosti, Panić utvrđuje da su studije relativno saglasne oko nekih osobina, ali ne i oko drugih. Najveća slaganja između istraživača se pojavljuju u osobinama: osetljivost za problem (22), nekomformizam (14), originalnost (10), nezavisnost (9), sklonost apstraktnom razmišljanju (8), tolerancija neodređenosti (7), iskustvena otvorenost (7), maštovitost (6), opservativnost (5), radoznalost (5), fleksibilnost (5), intuitivnost (4), istrajnost (4), informisanost (3), visoke ambicije (3), verbalna inteligencija (3) i fluentnost (2) (Panić, 1997).

Drugi naš istraživač kreativnosti sagledava kreativnost u kontekstu socijalnih teorija razvoja i veruje da je kreativnost suštinski povezana sa stepenom emancipacije ličnosti, koju vidi kao autonomiju ega nasuprot koheziji grupe, samoafirmaciju nasuprot autoritarnosti i altruizam nasuprot orijentaciji na nagradu (Karlovaris, 1988).

Jednim opštim istraživanjem se utvrđuje da su dominantne osobine umetnika: emocionalnost, osetljivost, nezavisnost, impulsivnost, introverzija i nekonformizam (Sternberg, 2005). Ovaj autor zaključuje da nalaz nije dovoljan da potvrdi postojanje kreativne ličnosti umetnika kao nekog posebnog profila, nego da su kreativne sposobnosti uske, rezervisane isključivo za domen u kome se iskazuju, te je ličnost umetnika, prema njemu, „više mit nego stvarnost“.

Emocionalnost i kriza umetnika



Snažna osećajnost i sklonost emocionalnim krizama se pojavljuju kao uočljive crte umetnika. Test Roršahovih mrlja pokazuje da su osobe koje su sklone naglašavanju kognitivne kontrole, racionalne osobe, sklonije da reaguju na linearnost i konture mrlja, dok su osobe sklone emocionalnoj kontroli sklonije da reaguju na boje. Na osnovu odgovora likovnih umetnika na Roršahov test mrlja, pronalaze se razlike u ličnosti koje su u vezi sa razlikama u slikarskim stilovima. Izgleda kao da se slikari sastoje od dve nejednake grupe tipova: racionalnije koja je brojčano manja i emocionalnije, koja dominira. Slikari sa manjim stepenom kognitivne kontrole i odbrane imaju sklonost ka neuobičajenom i slobodnom stilu. Slikari sa višim stepenom kontrole slikaju u formalnom, linearnom stilu. Psihološka istraživanja simbolike boja pokazuju povezanost između značaja boje u likovnom izrazu, doživljaja boje i emocionalnosti (Luescher, 1971, Valentine 1962).

Slikari emotivnog stila imaju mnogo viši stepen pojave mentalnih oboljenja i smetnji (75% u odnosu na ukupnu pojavu bolesti), nego slikari formalnog stila, oni koji naglašavaju strukturu, kompoziciju, dekorativne elemente (22% ukupne pojave) (Sternberg, 2005). Nalazi u oblasti književnosti pokazuju da su pesnici najizloženiji depresiji i manično-depresivnim poremećajima (znali smo to oduvek, ali nismo žurili sa dijagnozama), a poezija se pokazala kao medijum koji je posebno provokativan. Pojava depresije kod pisaca proze je bila značajno ređa nego kod pisaca poezije (Tomas, 2007).

Neki istraživači povezuju tip ličnosti likovnog umetnika sa tipom izraza koji će umetnik razvijati. Oni utvrđuju da postoji veza između ličnosti i umetničkog jezika. Predlažu podelu izraza prema skalama reprezentaciono – apstraktno i linearno – oslikano. Između njih se nalaze različite vrste umetničkog izraza.



Izraz za koji se umetnik opredeljuje kreće se između dve suprotnosti, preko dve ose. Tako, na primer, izražena sklonost linearnom i reprezentacionom izrazu radja fotorealistički stil, dok malo slabiji stepen linearnog povlači novi realizam.

Izgleda da postoje razlike u strukturi ličnosti između kreativnosti koju srećemo kod svih ljudi i životnih istorija eminentnih stvaralaca, jer su naše životne istorije posledica strukture ličnosti i njenog postavljanja u društvenom okruženju. Ono što bi se moglo nazvati pravilom u uobičajenim okolnostima, ne važi za grupu izuzetno kreativnih. Na primer, što se emocija tiče, u uobičajenim životnim okolnostima pozitivne emocije imaju za posledicu viši stepen kreativnog ponašanja nego negativne emocije. Pozitivna osećanja koja su vezana za aktivitet imaju najveći pozitivni uticaj, dok su negativna osećanja uglavnom bez uticaja, osim onih negativnih osećanja koja su pasivizovala osobu (povlačenje, strah, odbrana). Kada govorimo o običnim ljudima, pozitivne emocije su važne za stvaralačko ponašanje, one podržavaju kreativnost dok je uticaj negativnih emocija i pasivnosti usmeren protiv nje (Baas, 2008).

Situacija je drugačija sa velikim umetnicima. Kod njih se jaka emocionalna energija ne pojavljuje kao prepreka, nego kao podsticaj. Studije ličnosti velikih umetnika pokazuju iznenađujuće veliko prisustvo psihopatoloških faktora u detinjstvu. Porodične okolnosti koje bi kod nekog drugog dovele do psihičke bolesti ili kriminala, u slučaju velikih umetnika su dovele do enormne motivacije i želje za stvaranjem. U jednoj većoj studiji 400 značajnih stvaralaca, samo 58 je imalo porodične uslove koji bi se mogli nazvati uobičajenim (Runco, 2007). Istraživači primećuju da osobe sa ogromnim stvaralačkim postignućem imaju iza sebe porodične istorije obeležene frustracijom, sukobima, uskraćenošću, psihopatološkim poremećajima i teškim traumama. Često se iza blistavog kreativnog lica krije sumorno detinjstvo ispunjeno traumama i socijalnim odbijanjem. Eminentni umetnici su uspeali da iz svog detinjstva opterećenog teškim osećanjima izvuku umetnost kao način prevazilaženja. Deluje kao da osoba kroz svoje stvaralaštvo čini ogroman napor da sve svoje neusklađenosti i tenzije na neki način izmiri, balansira i integriše u svoj životni tok. To je nalik Frojdovom viđenju umetnosti kao oblika prevazilaženja unutrašnjih tenzija na društveno prihvatljiv i koristan način (mehanizam sublimacije), ali ovde taj princip vidimo na širem životnom planu, kao bazičnu odluku da se negativno transformiše u pokretačku energiju koja u kasnijim fazama formativno određuje život.

Iako ima istraživača koji bi ovo osporili, stvaralačka energija se ne ispoljava linearno, pogotovo ne energija umetničkog stvaranja. Sa nekim izuzecima, razvoj umetničkog životnog puta skoro nikad nije ugodan, konvencionalan i predvidiv, kao što to nije ni razvoj pojedinačnog dela. *Umetnost čini da se*

osećamo jako dobro, ali tu su i mnogo češće trenuci, bolje reći dugački periodi, kada se osećamo nesrećnim, izmučenim, pa čak i netaleantovanim i potpuno izgubljenim, jer je jako dugačak put da se postigne nešto. (Studentski odgovor, 2010)

Krize umetnika pojavljuju se na dve ključne tačke: životnom planu i planu dela. Može se pretpostaviti da kriza dela odslikava životnu krizu u malom. Životne krize označene su emocionalnim ispadima, konfliktima, depresivnim i nekad psihotičnim epizodama, osećanjem beznađa, povlačenjem u izolaciju, iznenadnim pokušajima da se iz korena menja životna rutina i mnogim drugim pokazateljima da se unutar osobe odvija duboka kriza. Veliki umetnici su pokazali da prolazak kroz ovakve teške trenutke može da se shvati konstruktivno. Biografije velikana naše kulture takođe obiluju krizama koje su, umesto da slome umetnika, postajale izvor za novu kreativnu gradju, na primer, prerana bolest i približavanje i slutnja sopstvene smrti Branka Radičevića pretvorene u harmoničnu romantiku, najteža lična tragedija Jovana Jovanovića Zmaja pretvorena u elegične stihove, emocionalna tragika i lutanje Branka Miljkovića ili Branka Ćopića. Miloš Crnjanski je četvrt veka izgnanstva, period tokom kog se borio sa teškim siromaštvom i društvenom marginalizacijom, raspadom društvenih sistema, uspomena i strahom da se nikada više neće vratiti u rodni grad, iskoristio za stvaranje „književne radionice“, stvaralačko dograđivanje sopstvene egzistencije i postavljanje ličnog bola u poziciju velikog dela (Popović-Radović, 2003). Tamo gde se kriza ne sagledava kao kraj, nego kao osnova za prelazak u novu razvojnu fazu, stvaralačka energija se ponovo vraćala kroz nove forme, i tada je kriza umesto razorne postajala razvojna.

Biografije umetnika upućuju na nelinearan, nepredvidiv razvojni tok lične istorije. Krize, emocionalni i profesionalni ispadi, trebalo bi da se posmatraju kao delovi šire celine. Gotovo da nema umetnika koji je bezbolno klizio svojom razvojnom linijom. Mnogi su menjali struke i imali nagle zaokrete u životnim odlukama. Pesnik Garsija Lorka je od najranijeg detinjstva znao da će biti muzičar i čitavo detinjstvo i mladost su bili posvećeni tome, Frojd se posvetio biologiji koju je diplomirao i istraživao, Karl Gustav Jung se u trenucima sloma i sukoba sa Frojdom okrenuo mistici i metafizici.

Kriza dela se odnosi na variranje stvaralačkog procesa tokom bavljenja jednim delom. Svako ko se bavio umetnošću je iskusio trenutke zastoja, blokade, nesklada, nezadovoljstva, osećanja nekompetentnosti, razočaranja u sopstveni rad, želje da se sakrije ili uništi stvoreno. „Evo mene tu, zavezan za ovu stvar. Ne mogu da je završim. Svet me ostavlja iza sebe.“ (Linč, 2008 str. 23)

Izgleda da zaranjanje u stvaralačke procese, ulazak u umetnost kroz stvaranje nosi uzvišavajuća i ponižavajuća znamenja istovremeno, što smo viši oblik stvaranja zahvatili, to smo preuzeli veći rizik pada. Razlika nije u stepenu razornosti krize, nego u stepenu izdizanja i elaboracije koju je umetnik spreman da podnese i nadogradi u svoje delo. Tako muzika potpuno gluve osobe zrači kroz vekove, napušteno „ničije dete“ uspostavlja univerzalne zakone perspektive, psihijatrijski „slučaj“ transformiše

tradicionalne zakone slikarstva, osoba unakažena bolešću ostavlja za sobom savršene forme ljudskih tela na platnu...

Samoostvarenje



Biografski podaci upućuju na to da vrhunski umetnici, naučnici ili spiritualne vođe imaju sklop posebnih osobina koji je presudan za postizanje vrhunskog postignuća u nekoj oblasti. Kada se govorilo o potrazi za profilom kreativne ličnosti, videli smo da nalazi različitih studija nisu dali sliku jasnog, prepoznatljivog profila. Na osnovu ideja filozofije egzistencijalizma, fenomenoloških i biografskih studija, teorija motivacije Abrahama Maslova pokušava da objasni procesni razvoj motivacionih stadijuma, kretanje svakoga od nas prema idealu savršeno ostvarene osobe.

Abraham Maslov je u svojoj teoriji motivacije govorio o samoaktualizovanoj ličnosti, onoj koja se u potpunosti ostvaruje, kao o kreativnoj osobi koja postiže da živi ispunjenim životom. Motivacioni aspekt ličnosti se, po njegovoj ideji, razvija kroz proces, kretanje duž kontinuuma u kome se određene dominantne oblasti motiva sukcesivno smenjuju. U početnim fazama razvoja ličnosti pojavljuju se bazični biološki motivi i motiv sigurnosti, koji su u funkciji obezbeđivanja opstanka. Ukoliko je ličnosti omogućeno da razvojno prođe kroz ove faze, ispolji, zadovolji i prevaziđe ove nivoe motivacije, ona time otvara nova, složenija motivaciona polja prema društvenim motivima i motivu ljubavi. Uspešno aktiviranje i zadovoljenje ovih motiva otvara najviše faze procesa razvoja motivacije, motive afirmacije i samoaktuelizacije. Afirmacija se odnosi na prepoznavanje ličnosti u grupi i priznanje od strane drugih, a samoaktuelizacija (ili samoostvarenje) spada u najviši motiv i do njega, kako Maslov veruje, ne stiže skoro niko. Samoostvarenje podrazumeva aktivaciju i zadovoljenje najsloženijih, najviših ljudskih kapaciteta, pesnik mora da piše, a slikar da slika, ako žele da žive u miru sa samim sobom, veruje Maslov. Ličnost koja je dostigla stepen samoaktualizovanosti je vrlo retka, postigla je najviši stepen slobode, snage volje i autonomije, ne postupa više prema spoljašnjim nego prema unutrašnjim (interiorizovanim) vrednostima. Samoaktualizovana osoba je, prema Maslovu, kreativna u svakom segmentu svog života, zadovoljnija je životom, ima osećaj da živi punom snagom, ima stabilne ljubavne relacije i prijateljstva i ispoljava stvaralačku energiju ne samo u oblasti posla, nego na čitavom životnom planu. Ona često ne mora da bude prepoznata kao takva od strane svoje sredine, ne izdvaja se po izgledu ili ponašanju, nego je izdvaja njeno životno postignuće. Neke od osobina koje se pojavljuju kod samoostvarene osobe su veća usmerenost na stvarnost, viši stepen prihvatanja sebe, drugih i prirode,

spontanost i jednostavnost u ponašanju. Kada se bave nekim predmetom postoji jača usredsređenost na polje rada, nego na same sebe, često se dobrovoljno povlače i usamljuju. Usamljivanje se ovde pojavljuje kao privremena posledica potrebe da se koncentriše na rad i nema negativne emocionalne tonove kao što je slučaj sa usamljivanjem iz psihotapoloških, odbrambenih ili depresivnih razloga. Ovakva osoba ima naglašenu autonomiju i nezavisnost od trenutnih, ličnih ili društvenih vrednosti, motiv za istraživanjem je jači od potrebe za počašću, uspehom ili popularnošću. Komunikacija sa drugima je obeležena nestereotipnim, otvorenim načinom oslobođenim procenjivanja, pojavljuje se osećaj jedinstva ili dubinske povezanosti sa drugima i sa čitavim svetom. Nije retko pojavljivanje mističkih iskustava, koje Maslov odvaja od religioznih i povezuje sa izmenjenim stanjima svesti. Razvijaju duboke emocionalne odnose sa malim brojem ljudi, ali prihvataju svakoga sa otvorenošću, imaju jasan osećaj za dobro ili zlo, smisao za humor i veliku inventivnu energiju. Usmereni su prema opštem ljudskom i relativno su nezavisni od konkretnih kulturnih obrazaca (Savić, 1994).

Kasnija kritika ove teorije se odnosila na neodređenost pojma samoostvarenosti, mada Maslov jasno naglašava da je njegova teorija nastala kao kvalitativna, neanalitička i neempirijska. Jedno od realno kritičnih mesta je rešenje odnosa između osobe i društva, gde se kultura prepoznaje kao negativan, ograničavajući aspekt, a ostvarena osoba kao da ostaje u vakuumu. Savremene teorije stvaralačke ličnosti uviđaju da pod kulturom ne govorimo o jednom, nego o čitavom sistemu veoma različitih uticaja, kao i da je stav izuzetnosti o kome Maslov govori, verovatno nastao kao prejaka reakcija na trenutne društvene okolnosti u kojima teorija nastaje (Amerika drugom polovinom dvadesetog veka).

Slično ideji samouaktializacije, Rolo Mej razmatra ideju o povezanosti ličnih odluka, hrabrosti i kreativnosti. U analizi različitih psiholoških koncepata hrabrosti koje neka osoba izražava, leže različite vrste i stepeni ove odluke. Najjednostavnijim oblikom hrabrosti koji se podržava konvencijom i vaspitanjem, Mej smatra fizičku hrabrost i spremnost da se uđe u fizički obračun i igru nadjačavanja. Ovaj oblik hrabrosti često vodi ka nasilju. Pod moralnom hrabrošću on opisuje odlučnost da se istraje pri sopstvenim vrednostima i idejama, a pod socijalnom hrabrošću spremnost da se približimo drugima, upoznajemo ih i ostvarujemo bliske emocionalne kontakte. Najviši oblik hrabrosti je hrabrost da se stvara i bude kreativan. Stvaranje novih formi i simbola, otkrivanje polja na kojima će se graditi nova socijalna realnost, zahteva dubinsku ličnu odluku. One koji direktno stvaraju i prikazuju nove forme i simbole nazivamo dramaturzima, muzičarima, slikarima, plesačim, pesnicima ili svecima. Sveci su pesnici u oblasti vere. Kroz kreativni akt čovek prevazilazi sopstvenu prolaznost i pruža se preko granica sopstvenog partikularnog života (May, 1976).

U pesmi „Zašto da se pominje moje ime?“ Bertold Breht istražuje pitanje lične afirmacije, imena i identiteta sa jedne strane i izlazak iz privatne, lične slike, prevazilaženje posebnog i prelaz u opšti nivo samoostvarenja. U jednom trenutku vizije utopijskog opšteg dobra, sve ono što je osobi bilo važno –

ime, uspomena, slava, trajanje – postaje sekundarno, jer je pogled na svet proširen do te mere da se partikularne vrednosti povlače i blede ispred univerzalnog dobrog.

Društvena konvencija



Društveno istorijski kontekst generiše konvencije i presuđuje o tome šta je vredna i prava umetnost kao i kakva je ličnost umetnika odgovarajuća vremenu u kojem je. Šta je umetnost je relativno i uvremenjeno. Svako vreme selektuje ono što prihvata za vredno, a isto tako definiše opseg i čvrstoću kriterijuma psihološke normalnosti. Neki autori pretpostavljaju da je ljudski kapacitet za stvaranje univerzalan i se da se u svakom vremenu stvara sve, ali da se oblici i sadržaj selekcije razlikuju. Tako nastaju pravci, periodi ili trendovi. Zato je pitanje ličnosti umetnika potrebno smestiti u vremensko-prostorne koordinate, u društveno okruženje.

Longitudinalno istraživanje koje je u trajanju od 20 godina izvršeno na Art Institute Chicago, se bavilo pitanjem povezanosti osobina ličnosti umetnika i njegovog uspeha. Praćena je grupa od 281-og umetnika a osnovna zamisao je bila da se sačini test na osnovu kojeg se može predvideti umetnički uspeh pojedinca, da se pokaže koje osobine umetnika su ključne za postizanje uspeha u umetnosti. Pokazalo se da je takvih osobina relativno malo. Za postizanje uspeha u budućoj karijeri su kao ključne osobine izdvojene: praktičnost, ambicioznost, društvenost, pravljenje veza i sklonost ka biznis-uspehu. Kao što primećujemo, ni jedna umetnička osobina niti osobina dela se ovde ne pojavljuje kao bitna. Uspešni umetnici iz ovog istraživanja u zaključku tvrde da je prisustvo na tržištu jedino merilo uspeha i da oni umetnici koji nisu uspeli da se nametnu tržištu traže izgovor za neuspeh u nerazumevanju sredine (Sternberg, 2005). Iako je svakako korisno, moramo primetiti da istraživanje nije ponudilo posebno nov nalaz – naime, ako nam je kriterijum umetničkog uspeha tržišni uspeh, onda ćemo logično, dobiti da su najuspešniji oni koji su najzastupljeniji na tržištu. A to su oni medju umeticima koji su uspešni u promotivnim aktivnostima, pravljenju kontakata i razmeni društvenih usluga.

Čikcentmihalji u svom istraživanju strogo selektovane grupe najkreativnih ljudi u Americi iz različitih oblasti, pronalazi da su kod njih na rang-listi životno važnih tema porodice na prvom mestu, a ne kreativni zadatak. On to objašnjava potrebom za emocionalnom stabilnošću koja je dominantna kod ove grupe. Isto tako, on nalazi važnost inicijativnosti i aktiviteta kao ličnih osobina. Posmatranjem dolazi do zaključka da su najkreativnije osobe težile da preuzmu inicijativu, gledaju unapred i stvaraju svoj posao tamo gde on nije pre toga postojao, da je vidljiv visok stepen aktivizma (Csikszentmihalyi,

1997). Ovo je dragocen podatak kada se ima u vidu da je jedna od omiljenih tema umetnika nespremnost društva da im obezbedi adekvatnu podršku. Ovakva istraživanja ukazuju na značaj aktiviteta, preuzimanja odgovornosti za ličnu umetničku poziciju, koja je ključna za osvajanje društvenog prostora. Umetnik koji se oseća podcenjenim (čak i ako je u pravu) i čeka da ga neko prepozna i podrži dovodi sebe u opasnost da se pasivizuje, emocionalno iscrpi i udalji od procesa stvaranja i da potom počne da svoje postignuće sagledava u negativnom svetlu kroz ono što nije, a ne ono što jeste ostvario/la.

Ponekad društvene konvencije postaju toliko moćne da se stvaralaštvo posmatra isključivo u odnosu na društvene uloge. Tada su iskoraci iz ovog zadatog okvira mnogostruko dragoceni. U studiji koja je uključila teške bolničke pacijente i ljude bez smeštaja (beskućnike) aktivnost pravljenja fotografija po sopstvenom izboru koje prikazuju njihove živote, donele su u širem efektu pozitivne psihološke promene kod svih učesnika. Međutim, ne samo da se pomoću stvaralačke aktivnosti fotografisanja unapredio socijalni položaj, aktivitet i samopoštovanje kod ove grupe, nego autor istraživanja zaključuje da je umetnost fotografije dobila značajan impuls i postala proširena i obogaćena ovim neobičnim doprinosom (Radley, 2010). Originalna istraživanja ovog tipa se retko sreću u nauci.

Modalitet izraza

„Ubi me prejaka reč“ kaže Branko Miljković. Posmatrano prema vrstama umetničkog modaliteta, studije su jedinstvene u pogledu rizika koji postoji po stvaraoca – pesništvo je prvo na udaru (Karson, 2007). Književnici su na opštem planu oni koji najviše imaju mentalnih teškoća u poređenju sa ostalim umetnostima, a u okviru književnosti, pesnici su značajno ranjiviji od ostalih. To nije samo zato što određeni profil lične poetike bira poeziju kao svoj način izraza, to je i zato što je poezija između mnogih umetničkih jezika sigurno najsloženija i najviše apstraktna među njima. Poezijom je najteže govoriti, a kada se njom oglasimo krug onih koji će moći da nas čuju veoma je mali i probran. Doživljaj poezije je mnogo lakše pokvariti nego negovati, zna to svako ko je proveo sate sedeći u klupi i slušajući profesora koji objašnjava šta je pesnik hteo da nam kaže.

Istraživači prijema poezije su otkrili da doživljaj pesme ne može da bude spontan i pasivan, nego počiva na akciji duha. Ako se poezija glumi (odigrava kroz performans) od strane profesionalnog glumca, recituje od strane glumca, ako je osoba čita naglas ili samo čita u sebi, pravi doživljaj poezije postoji samo u poslednjem slučaju (Hilscher, 2005). Likovna umetnost i muzička umetnost govore jezikom koji nije toliko apstraktan i kulturno posredovan koliko je to jezik. Posebno jezik u skraćenom, metaforičkom i distantno obrađenom obliku poezije, traži vrhunski senzibilitet onoga koji njim govori, zato se pesništvo smatra fokusom i najdragocenijim dometom kulture - nacije, prostori i vremena

određuju se pesnicima koji su kroz njih uspeli da pevaju. Osetljivost ličnosti pesnika, njihova sklonost emocionalnim ispadima, krizama i samoubistvu se uklapa u širu sliku mesta pesništva u okviru svake kulture i posebnosti govornog izraza. Sa jedne strane se nalazi ogromna snaga reči, velika sloboda i odgovornost tvorca, a sa druge veoma skućeno socijalno polje na koje se deluje, zdatost vremena i prostora i veoma mali broj ušiju kroz koje poezija može da uđe da bi stigla do duha koji između tih ušiju obitava.

Oblik izraza određuje naćin ovladavanja umetnošću, ali istovremeno govori o tome na koji naćin je neko izabrao da provede svoj život – usamljen, u izolaciji ili u grupi, direktno pred publikom ili indirektno pred posmatraćima svog dela, uz one od kojih zavisi grupno postignuće ili u grupi koja je samo ohrabrenje.

*

Istraživanja kreativne ličnosti, iako ponekad nesaglasna u rezultatima, pokazuju da visoko kreativno postignuće proizilazi iz spleta osobina i crta, kao i spleta društvenih faktora. Jedan od bitnih unutrašnjih faktora je visok nivo motivacije (intrinzićka, unutrašnja motivacija fokusirana na zadatak) i specifićnost profila motivacionih faktora. Umetnik ne samo da „izgara“ za svoje delo, nego istovremeno poseduje i specifićan profil ovog motiva, umetnost postaje „Moj dar, moj život, jedina stvar koju ne požurujem“ i „Dobar put kroz život“ kako govore studenti umetnosti.

KREATIVNOST I VEŹBA



Pitanje uticaja veŹbe na kreativnost je zapravo sastavljeno iz dva pitanja koja treba razlikovati:

1 – razvoj kreativnosti; da li se sredina može organizovati tako da pospešuje razvoj kreativnosti kod dece?

2 – rehabilitacija kreativnosti; da li se na razvoj kreativnosti može uticati kod odraslih ljudi, bilo da odrasle osobe vidimo kao nekoga ko nije imao mogućnosti da razvije svoje sposobnosti ili ih je sticajem životnih okolnosti razvio u manjoj meri?

U ovoj oblasti se približavamo razvojnoj psihologiji koja se bavi saznavnim procesima – neki autori tvrde da se može i treba uticati na kreativnost u sklopu svih mentalnih procesa, a neki autori zaključuju da uticaj na razvoj može da bude samo parcijalan i da je potrebno selektivno delovati na

onu oblast koja dete najviše interesuje. Kod predškolske dece, u fazi prekonvencionalne kreativnosti, spontani aktivitet i variranje su prirodni putevi kroz koje kreativnost nalazi izraz. Tu još ne postoji vežba, ali ona će se pojaviti u trenutku kada odrasli počne da deluje na dete kroz sisteme konvencija i tehnika i kada vežba postane aktivnost usvajanja. Jedno istraživanje pokazuje da kada su subjekti studenti, vežbanje u jednom domenu podiže rezultate ali samo u tom domenu, vežbanje u pisanju poezije ne utiče na pisanje proze (Sternberg 2005). Kada su izmereni stepeni napredovanja u kreativnim sposobnostima, pokazalo se da je napredovanje vidljivo, na primer, onaj ko nije umeo da piše pesme, posle vežbanja popravljajući svoju preodukciju. Ali, naučiti da pišemo pesme, ne znači naučiti pisati prozu, matematičke ili logičke zadatke, priče i slično.

Za odrasle subjekte, danas postoji čitavo tržište programa razvoja kreativnosti koji se nude, veliki varijabilitet ponude ne samo da svedoči o važnosti ove teme, nego i poziva na oprez, jer se većina programa zasniva na problematičnim i nedovoljno kontrolisanim postupcima daleko izvan granica nauke ili primenjene psihologije. Pojedini istraživači predlažu vežbanje kreativnosti kroz pravljenje novih, udaljenih asocijacija. Ovi autori veruju da je vežbanje novih mentalnih veza (asocijacija) blisko vežbi kreativnosti. U procesu asocijativnog organizovanja misli, neki putevi asocijacija su postali automatizovani, preuzeli su komandu nad mišljenjem. Ako pokušamo da stvaramo nove veze i puteve, nove asocijacije, takvo vežbanje udaljenih asocijanja doprinosi otvaranju novih mentalnih puteva i kreativnom oslobodjenju.

Neki od pristupa koji razvijaju kreativnost polaze od multidimenzionalnog pristupa čoveku – eksperimentisanje sa igranjem uloga, stvaranjem novih performansa i dela, zajednička grupna kreativnost vodi ka oslobođenju čoveka od socijalnih uloga i uhodanih načina življenja. Tada se lična i grupna kreativnost snažno prožimaju i omogućavaju osobama da se ponovo nađu u psihološki zdravom, razvojnom okruženju (Newman, 2000).

Grupna kreacija i performans koji podrazumeva uzajamno dopunjavanje je odavno poznata u tradicionalnoj umetnosti, na primer u džez improvizaciji, etno pevanju ili sufi muzici.

Novije vežbe koje pospešuju kreativnost za odrasle se uglavnom izvode sa mešovitim grupama i cilj je da im se poveća stepen kreativnih odgovora u profesionalnoj ili životnoj praksi. Često su učesnici grupe stručnjaka ili ljudi koji se subjektivno osećaju otuđeno, nekreativno, nedovoljno ispoljenim, tako da se ovi rezultati i tehnike teško mogu uopštavati i teško im se može objektivno sagledati značaj. Tu spadaju brain-storming tehnike, tehnike kreativnog sagledavanja problema, tehnike pravljenja analogija i metafora, tehnike auto-sugestije i auto-instrukcije, tehnike kreativnog pisanja, kreativnog pokreta i slično. Kada ispitanici, na primer, ovladaju serijom auto-instrukcija (sugestija) i ponavljaju ih pre nego što počnu rad na testovima kreativnosti, njihovo postignuće raste (Amaible, 1999).

Iako zanimljivi kao novo polje pristupa, ovakvi pristupi često ne dozvoljavaju da se sagleda mreža uticaja tako da ne znamo šta je u situaciji bilo važno a šta ne, ne postoji praćenje postignuća kroz

vreme nego se posmatra kratkoročno i najvažnije, kreativnost se meri isključivo postignućem na standardnim testovima kreativnosti, a biti uspešan na testu nije isto što i biti zaista kreativan, jer između testovne situacije i realnog životnog okvira često postoji dubok jaz.

Kao svaka složena psihološka funkcija, kreativnost je osetljiva na vežbanje. U ovom polju, međutim, vežbanje ima sasvim drugačije značenje od vežbanja aktivnosti i sposobnosti u, na primer, polju intelektualnih sposobnosti. Vežbanje kreativnost se pojavljuje u dva smisla, kao vežba umetničke tehnike ili tehnike izraza i vežba same sposobnosti. To je, između ostalog, zbog toga što je kreativno ponašanje usko povezano sa proces–produkt situacijom koja ima posebne odlike. Jedna od ključnih je novina (novelty), što znači da je nešto originalno i inovativno (Guilford i Runco), a često se kreativno odnosi i na efikasno, korisno rešenje neke situacije (autori kao što su Amabile, Sternberg, Weisberg). Pridevi koji stoje uz kreativnost određuju prirodu vežbe koja se u ovom polju može pojaviti.

Plucker definiše kreativnost kao međudejstvo između sposobnosti i procesa kojim osoba ili grupa proizvodi ishod, produkt koji je novi i koristan prema nekoj definiciji u okviru nekog društvenog okruženja.

Produkt i proces moraju biti vidljivi u okruženju, sa praktične tačke to znači da delo koje niko nikad nije video, koje nije aktuelizovano u okruženju, budući da nema umetničko delovanje, ne može ni da se smatra delom. Stoga, Plucker zagovara obrazovnu implikaciju da uticaj na kreativnost mora biti srednjeg stepena opštosti – ni opšti, niti domen-specifičan, nego bi trebalo da se nalazi između ove dve krajnosti, jer je to jedini način da student napreduje u svom kreativnom razvoju. Konkretno, to bi značilo da u kreativnom razvoju krajnosti imaju lošiji efekat od srednje mere koja sadrži i konkretno i uopšteno u umerenim stepenima.

Često, vežbanje kreativnosti se shvata usko i doslovno, kao poboljšavanje tehnike i kvantiteta stvaranja kreativnog produkta. Bilo bi opreznije vežbanje kreativnosti razumeti na opštijem planu, ne kao vežbu u proizvodnji, nego kao prepoznavanje i aktiviranje potencijala koji su ključni u razvojnom smislu. Ako podržavamo radoznalost, razvijamo interakciju, aktivitet, složenu razmenu znanja i ideja, pokrenemo procese traganja i eksploracije u bilo kojoj oblasti sa bilo kojim uzrastom, onda će ovi pokretački procesi u sekundarnom delovanju da se odraze na opšte kreativne kapacitete. Za razliku od širih pristupa, konkretno vežbanje u proizvodnji kreativnog produkta (na primer, kursevi iz kreativnog pisanja, kreativnog pokreta, kreativnog rešavanja problema) za koje postoji ozbiljna tržišna ponuda i potražnja, realno sagledani (po mom mišljenju), ne mogu da donesu ozbiljnu psihološku dobit. Jedan od razloga je što takva vežba ostaje na nivou ograničenog polja i specifične veštine. Drugi razlog je taj što kada kreativnost koristimo samo kao instrument za postizanje produkta, onda ona defitivno gubi neke od svojih ključnih svojstava, kao što su sloboda izraza i izbora, otvorenost i prostiranje na kompletnu

ličnost. Tako osiromašeno shvaćena kreativnost sigurno nije u “službi ljudske dobrobiti”, kakvom se psihologija obavezala da bude.

KREATIVNOST I TEHNIKA IZRAZA



Posmatrajući stepen slaganja između eksperata procenjivača umetničkih dela, Amabile (1996) postavlja istraživanje u kome je kreativne produkte procenjivalo četiri grupe procenjivača: umetnici, profesori umetnosti, kritičari i psiholozi. U načelu, potvrđena su podudaranja u procenama, što pokazuje da se na taj način kreativnost može posmatrati kao objektivan fenomen. Najviši stepeni slaganja su pokazali parovi umetnici – psiholozi i kritičari – profesori. Osim ovoga, pokazalo se da pri proceni dela, veći broj skala (23) teži da se razvrsta u tri, relativno nezavisne skale: kreativnost, tehnički kvalitet i lično dopadanje. Ova tri opšta faktora odlučuju o tome da li će neko delo biti procenjeno kao kreativno ili ne od strane procenitelja koji su izabrani tako da imaju formalno obrazovanje i iskustvo u domenu koji se ispituje. Kreativnost se iskazuje preko sebe same ali i kao novitet u upotrebi materijala, novitet ideje, vidljivost napora, varijacije oblika, detalja i složenosti. Tehnička vrednost se iskazuje preko: kvaliteta tehnike, organizacije, tačnosti, planiranja, reprezentativnosti, simetrije i izraza značenja. Lično sviđanje se sastoji iz: sviđanja, esetske privlačnosti i spremnosti da se to obrazlaže.

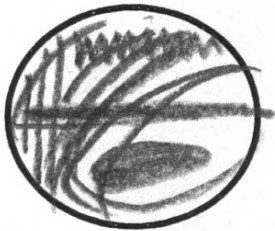
Iz ovog nalaza može da se izvuče više interesantnih ideja. Jedna je nalaz da je kreativna vrednost dela relativno nezavisna od tehničkog kvaliteta (veza je 0.23). Tako mogu kao ekstremi da postoje visoko kreativna dela niskog tehničkog kvaliteta, kao na primer, naivna umetnost jakog izraza ali slabe tehnike, na primer tradicionalna narodna umetnosti, zografi i slično. Sa druge strane bi bila tehnički usavršena dela ali slabe kreativnosti, kao na primer, konvencionalna umetnost koja akcentira tehniku bez obzira na ostale aspekte dela. Usavršavanje tehnike je, sa pozicije ovih nalaza, preduslov za smeštanje umetnikove kreativnosti u izraz, ali nije direktan garant kreativnog kvaliteta izraza. Kraće, vladati jezikom umetnosti znači poznavati sinaktička pravila struke ali ona ne stvaraju vrednost dela. Idealna situacija je kada se kreativni potencijal umetnika iskazuje kroz visoko usavršenu tehniku (to je ideja i misija obrazovanja umetnika).

U istraživanju Amabile su procenjivana dela osoba različitih uzrasta i ono što se pokazalo je da su procene kreativnog kvaliteta, tehničke vrednosti i ličnog sviđanja bile nezavisne od uzrasta stvaralaca

– tu je bilo dela dece od 12 godina, starijih uzrasta pa do odraslih osoba. Jedina grupa procenitelja kod kojih se pokazala blaga osetljivost na tehnički kvalitet je bila grupa umetnika koja je uvidela manju tehničku spretnost kod dece.

Konkretan značaj nalaz dobija kada ga posmatramo u kontekstu obazovanja za umetnost u našim školama, koji podrazumeva i naglašava ovladavanje najrazličitijim tehnikama i postupcima i to vrednuje kroz ocenu. Sada znamo da savladavanje tehnike nije povezano sa kreativnošću, pa prejako insistiranje na tehnici preti da potisne kreativnost daleko izvan tokova regularnog obrazovnog sistema, a što se, nažalost u dobroj meri već dogodilo. Dete koje ima jak motiv za likovnim, muzičkim ili nekim drugim umetničkim izrazom će morati da traži aktivnosti i izazove izvan školskog okvira jer unutar njega nije ostalo dovoljno mesta, niti su programi nastave umetnosti koncipirani tako da ga podrže.

UTICAJ NAGRADE I KRITIKE



Diskusija između naučnika o uticaju nagrade na kreativnost nije završena. Obe strane – ona koja pokušava da potvrdi pozitivan i ona koja pokušava da potvrdi negativan uticaj, se drže svojih pozicija. Pitanje se odnosi na to da li, u kojoj meri i na koji način, nagrada, pozitivno potkrepljenje ili kazna, negativno potkrepljenje imaju uticaja na kreativno ponašanje i stvaralaštvo. A kako ćemo tokom analize nalaza videti, najčešće je, zapravo, reč o tome šta smatramo nagradom - to je tačka oko koje nije postignuta saglasnost i koja u sledećim koracima izaziva razlike u nalazima.

Na osnovu biografija poznatih umetnika je analiziran uticaj sredine na umetničku karijeru (Amabile, 1996). Utvrđeno je da je neophodno imati selektivnu otpornost na uticaj uže sredine, tačnije, potrebno je izabrati deo te sredine na koju je umetnik osetljiv. Primer, pesnikinja Sekston koja je bila domaćica, žena biznismena, majka dvoje dece, do kraja karijere je pisala na kuhinjskom stolu i živela u podcenjenom položaju u porodici. Vudi Alen je umesto da dođe da primi Oskara, otišao u svoj klub da svira. Poznata književnica (Silvija Platt) je na kraju svog života bila pod tolikim pritiskom da je podlegla očekivanjima izdavača i kritike. Dva poznata naučnika su se takmičila (zajedno sa svojim timovima) da što pre stignu do otkrića i time Nobelove nagrade, čime su prema biografskim zapisima, izgubili mnogo vremena, energije i unazadili sposobnost za kreativno istraživanje ne samo na ličnom planu, nego i na planu timova sa kojima su radili. Anštajn je bio izgubio interes za školu i nauku kada ga nisu primili na

politehničku školu. Prema njegovoj autobiografiji, osećao se demoralisano i očajno u školi u kojoj se od njega očekivalo da se podvrgne strogoj disciplini – ustajanju u zoru, postrojanju, nošenju uniforme i slično. Ruski filozof Berđajev opisuje svoju tešku emocionalnu krizu i konfuziju kada su ga upisali u srednju školu, a profesori ispitivali. Iako je uveliko vladao filozofijom, on nije bio u stanju da pogodi šta bi nastavnik od čitave množine mogućih odgovora hteo da čuje, nije mogao da nauči kako da probere i suzi svoje znanje da bi ga sveo na školske odgovore. Da bi se zaštitio od Puškinovih pesama, ruski car Nikolaj I ga je pozvao na svoj dvor, obasuo pažnjom i počastima i kontrolisao preko osoba sa kojima je pesnik bio u vezi. Ovakav "zlatni kavez", koji na prvi pogled deluje kao pružanje pažnje i udobnosti, a u suštini je oblik učutkivanja i gašenja kreativne energije, izazvao je emocionalnu krizu, pad stvaranja i lični slom koji je tragično završen izazvanim dvobojem.

Uticiji na zrelog stvaraoca koji se najčešće posmatraju i istražuju su: socijalna uloga, kritika, očekivanja, nagrade, kompeticija.

Uticao kompeticije je u početnim istraživanjima bio viđen kao pozitivan (Torrance, 1964 iz Amabile, 1996) jer se o kompletnom kreativnom potencijalu zaključivalo na osnovu postignuća na testovima kreativnosti. Na primer, kada je deci dat test kreativnosti, eksperimentalnoj grupi je rečeno da će dobiti novac kao nagradu – novac je izvađen, pažljivo izbrojan pred njima i stavljen na sto, zatim je deci rečeno da će imena najboljih izaći u školskom godišnjaku. Kontrolnoj grupi to nije ponudjeno i ona je slobodno radila. Eksperimentalna grupa je bila značajno bolja u postignuću, kako na fluentnosti (broju), tako i na fleksibilnosti (raznovrsnosti) odgovora. Na osnovu toga je donet zaključak da je za kreativnost takmičenje dobro. Drugi istraživači pokazuju da su se kreativne osobe u testovima ličnosti značajno razlikovale baš po suprotnom, odsustvu spoljne kontrole ponašanja (imunost na pritisak okruženja), a jakoj unutrašnjoj kontroli.

Uticao spoljne evaluacije, kritike i procene zavisi od vrste zadatka – kada se radi o heurističkom, opštem zadatku, uticaj spoljne kontrole donosi negativne efekte. Niz studija ukazuje na negativan uticaj spoljne evaluacije na kreativnost. U svojoj studiji Amabile koristi grupu devojčica koja pravi kolaž. Deli je na četiri podgrupe – jednoj kaže da grupa eksperata, likovnih stručnjaka sedi sa druge strane ogledala i da će ona kasnije pregledati radove i dati svoju kritiku, drugoj grupi kaže da grupa studenata sedi sa druge strane i posmatra ih jer čeka drugi eksperiment, treća grupa dobija samo informaciju da će njihovi radovi biti procenjeni, a četvrta radi slobodno. Radovi su kasnije spojeni i izmešani a zatim objektivno evaluirani od strane stručnjaka prema kvalitetu. Stručnjaci su postigli visok stepen slaganja. Najbolji po umetničkom kvalitetu su bili kolaži koji su radjeni slobodno, zatim oni koji su radjeni uz posmatranje, a najslabiji su bili oni gde se očekivala kritika (posebno profesionalna kritika). Rezultati pokazuju jak negativan uticaj očekivanja evaluacije i znatno niži negativan uticaj posmatranja. Istraživači smatraju da je evaluacija pogubna za kreativnost ako se pojavi u samom procesu stvaranja i

taj nalaz je stabilan ako se posmatra kreativnost finalnog, složenog dela, a ne rezultati algoritamskih zadataka, tj. testova koji pokušavaju da mere kreativnost. Takođe, utvrđeno je da negativan efekat obuhvata i decu i odrasle, vizuelnu umetničku kao i verbalnu produkciju.

Ranija istraživanja pokazuju pozitivan uticaj nagrade na kreativnost odgovora. U eksperimentu sa decom (Torrance) korišćen je standardni test kreativnosti koji podrazumeva produkovanje velikog broja (fluentnost) različitih (fleksibilnost) odgovora. Istraživač je podelio decu na kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Kontrolna je radila test prema uobičajenom uputstvu. Eksperimentalnoj grupi je istraživač rekao da će oni koji budu najbolji na testu dobiti novac i da će im ime biti štampano u školskom godišnjaku. U tom trenutku je izvadio novac, počeo da broji i stavio ga na katedru. Takođe je deci rečeno da će najboljima ime biti objavljeno u školskom godišnjaku. Rezultati na testu dece kojoj je nuđena nagrada su bili značajno bolji u oba domena – i broja i kvaliteta proizvedenih odgovora. Drugi istraživači utvrđuju pozitivno delovanje novčane nagrade na učesnike koji su pripadali siromašnom sloju, a nedostatak uticaja na ostale učesnike (Amabile, 1996).

Kasnija istraživanja pokazuju različite nalaze – uticaj je pozitivan kada se radi o lakom zadatku, a negativan ako se radi na kompleksnom zadatku. Takođe, uticaj je bio pozitivan kod učesnika nižeg nivoa sposobnosti, a negativan kod visoko kreativnih učesnika. Uticaj nagrade je pozitivan kod zadataka koji se rade po algoritmu (postoji pravilo rešavanja) a negativan kod zadataka otvorenog tipa (heurističkog zadatka). Takođe, kod pisanja proze i poezije, stidljivi a visoko kreativni učesnici su pokazivali pad kvaliteta produkata, kada im je nuđena nagrada dok su nestidljivi pozitivno reagovali. Školska deca, kojima je rečeno da od njihovih kreativnih odgovora zavisi posao učiteljice (eksperimentator se predstavio kao učiteljica umetnosti) su pokazivali niže nivoe kreativnosti nego ona koja su se „samo igrala“ sa tom istom učiteljicom i proizvodila kolaže na taj način.

U seriji eksperimenata koje je izvela Amabile, 1996, pokazao se nedvosmisleno negativan uticaj kritike i nagrade na kreativnu vrednost dela. U jednom od istraživanja je studentima postdiplincima data instrukcija da će učestvovati u eksperimentu pravljenja kolaža. Grupa je podeljena na 4 podgrupe prema vrsti uticaja u koji je postavljena. Jednoj je rečeno da će biti posmatrana kroz lažno ogledalo i pokazano im je jednosmerno (pravo ogledalo) i da tamo sedi grupa eminentnih likovnih kritičara koja će ih posmatrati i kasnije dati kritiku kolaža. Drugoj grupi je rečeno da će biti posmatrani od strane studenata koji su radoznali i čekaju drugi eksperiment (pokazano im je isto ogledalo). Trećoj grupi je rečeno da će njihovi kolaži biti kritikovani od strane stručnjaka, a četvrtoj nije ništa rečeno. Nezavisni procenjivači (likovni kritičari) su izmešanim redosledom vrednovali kolaže. Rezultati pokazuju razlike u stepenu kreativnosti između grupa. Najviši kreativni skor je imala poslednja slobodna grupa, zatim grupa koja je posmatrana, za njom grupa koja je očekivala kritiku, a najniže vrednosti je imala grupa koja je i posmatrana i očekivala kritiku. Istraživač zaključuje da je uticaj očekivanja kritike negativan,

dok je uticaj posmatranja blago negativan ali znatno slabiji od kritike. Nalazi o negativnom uticaju očekivanja kritike su ponovljeni na dečijim uzrastima.

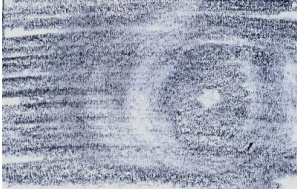
U jednom drugom istraživanju je jednoj grupi dece zadata tema za kolaž, a druga je radila bez teme. Pokazalo se da je slobodna tema značajno podizala tehničku vrednost dela (kolaža) kako su ih procenili eksperti, kritičari umetnosti.

U poglavlju kreativno mišljenje, navodi se eksperiment sa svećom, zidom, šibicama i špenadlama. Tamo je otkriveno da ljudi kod kojih postoji jaka funkcionalna fiksiranost teško rešavaju ovakve zadatke. Kada je ovaj eksperiment ponovljen ali je dodata ponuda ispitanicima da dobiju novčanu nagradu ako reše dobro ili ako reše brzo (u prvih ili najboljih 25%) i to nagrada od 5\$, pokazao se jak negativan uticaj nagrade. Ispitanici iz te grupe, su u odnosu na nenagrađivanu grupu imali značajno manji broj rešenja (Glucksberg, 1962 iz Amabile 1996).

Odgovor na pitanje uticaja nagrade nije jednostavan. Verovatno zbog toga što priroda toga šta smatramo nagradom nije jasna. Kada se ona definiše objektivnim odrednicama, visinom sume, veličinom društvenog prepoznavanja, poznatošću nagrade i slično, to nije dobar put u razumevanje njenog delovanja jer nam nedostaje odnos umetnika prema njoj. Nagradjivanje za jednog čoveka, može značiti nešto sasvim drugo za drugog. Setimo se kako ekstrovertna i introvertna deca različito reaguju na kritiku. Morala bi se prvo sasvim jasno odrediti suština toga šta je nagrada, kakva je motivacija stvaralaca, da bi se tek u poslednjem koraku mogao da odredi njen uticaj. Neka od domaćih istraživanja pokazuju da je pitanje povezano i sa vrstom umetnosti, postavljanje umetnika u različite situacije stvaranja kada se varira stepen slobode, odnosno restrikcije, pokazuje da se umetnički modusi razlikuju – dok likovni umetnici na restriktivnu, ograničavajuću situaciju reaguju slabijom kreativnom produkcijom, dotle glumci na restriktivnost reaguju pojačanom kreativnom energijom (Ristić, 2011).

Budući da se stvaralaštvo pojavljuje u uskoj vezi sa unutrašnjom motivacijom za zadatak, ljubavlju prema onome što se radi i nalaženju zadovoljstva u tome (Sternberg, 1999), mnogi nalazi ne mogu tako lako da se uopštavaju jer su dobijeni u izmenjenim i nedovoljno jasnim uslovima koji odstupaju od realnog okvira.

MENTORSKI UTICAJI U UMETNIČKOM RAZVOJU



Mentorska uloga, koja je istorijski poreklom iz odnosa majstor – šegrt, ili duhovni učitelj – sledbenik, i koja se veoma razlikuje između različitih umetnosti, zanata i veština, pokazala se veoma bitnom u razvoju umetničkih kompetenci. Ovladavanje umetnošću koje se razvija između ostalog i kroz uspostavljanje odnosa sa mentorom, sadrži bitnu komponentu snažne emocionalnosti, koja je, na primer, kod ovladavanja naučnim znanjem mnogo manje bitna i vidljiva. Setićemo se da je Imanuel Kant predložio zgodnu podelu ličnosti prema kojoj svaka osoba u sebi nosi tri funkcionalna bloka: emocionalni (osećajnost), kognitivni (saznanje) i konativni (motivi). Izgleda da je ideo emocionalnog bloka kod ovladavanja umetnošću i tokom procesa umetničkog razvoja daleko bitniji nego kod ovladavanja drugim oblastima ljudske delatnosti. Emocionalnost umetnika nije novina, a potvrđuju je istraživanja ličnosti umetnika kao i psihologije stvaranja. Zbog nje, kao i zbog posebne suptilnosti koju zahteva proces stvaralačkog samorazvoja, uticaj mentora u ovladavanju umetnošću spada u posebno osetljive teme.

Analiza uticaja mentora na umetnike se bavi pitanjima tipa: ko ima ulogu mentora, koji domen obuhvata i šta ta uloga podrazumeva. Iz biografskih i autobiografskih izvora saznajemo da ulogu mentora mogu imati različite osobe iz umetnikovog okruženja i da se ta uloga menja zajedno sa razvojem ličnosti umetnika. Istraživači veruju da sve osobe iz umetnikovog okruženja - članovi porodice, ljubavni partneri, vršnjaci, prijatelji, mogu da se smatraju mentorima u određenim periodima umetničkog razvoja. Za razliku od naučnih oblasti, na primer, posmatranja su pokazala da likovni umetnici obično imaju mreže mentora, a ne jednog mentora, što im ostavlja veću slobodu razvoja, slobodu izbora odnosa i isprobavanja sopstvenih kapaciteta.

Setimo se da se vrste vođenja grupa u socijalnoj psihologiji mogu razvrstati na tri osnovna procesa: autoritarno, demokratsko i indiferentno. Socijalna psihologija je sistematski pokazala da oblik rukovođenja grupom direktno utiče na postignuće grupe, efikasnost grupe, kao i psihološku atmosferu koja počiva na kvalitetu odnosa među članovima (Kreč, Kračfeld, 1965). Tako je kod jasnih, kvantitativnih, repetitivnih ili brzih zadataka superiorne rezultate postizala autokratski vođena grupa. Otvoreni, kvalitativni, kreativni zadaci su pogodovali demokratskom vođenju. Najlošije postignuće su beležile grupe sa indiferentnim vođenjem, one u kojima je sve teklo spontanim tokom, sa minimalnim intervencijama vođe. Što se tiče atmosfere u grupama i odnosa među članovima, pozitivna atmosfera je vladala i demokratskim grupama, dok je u autokratskim postojalo rivalstvo i razbijanje na podgrupe.

Istraživanje koje se bavi analizom umetničkih mentora je za objekat posmatranja imalo mentorski rad u baletu (Sternberg 2005). Tu su posmatrane dve različite vrste odnosa između

koreorežisera i njihovih učenika. Posmatran je mentor u oblasti klasičnog baleta i oblasti alternativnog baleta. Jedan mentor je bio muškarac, poznati svetski autoritet, a drugi mentor je bila žena, takođe veoma poznata balerina, koja je bila poznata kao osnivač novog, alternativnog smera u baletskoj umetnosti. Posmatran je kvalitet odnosa između mentora i učenika i promena tog odnosa kroz vreme. Pokazalo se da su izabrane posmatrane osobe na različit način organizovale svoj rad i kao posledica toga, imale različite vrste odnosa i uticaja kako sa pojedinim članovima grupe, tako i sa grupom u celini.

Paulus (2003) razlikuje dve vrste vođa u kreativnim grupama: transakciono vođstvo, vođa koji postavlja cilj, meri postignuće, daje povratnu informaciju, nagrađuje, definiše učinak, i transformativno vođstvo, vođa koji je osetljiv na individualne razlike, fokusiran je na novo, prihvata nove prostore, podržava kolektivni cilj i saradnju.

Istraživači opisuju dva osnovna i različita oblika mentorskog uticaja, nazivaju ih **vertikalni** odnos (komunikacija usmerena odozdo-naviše i odozgo-naniže) i **horizontalni** odnos (komunikacija raspodeljena razmena između svih članova).

Autoritet i/ili razmena kao osnovni odnos

Jačina uticaja Opšti zaključci se mogu svesti na nekoliko razlika: vertikalni uticaj je snažan i autoritaran dok je horizontalni slabiji i demokratski. Setimo se da je ovo odavno poznat nalaz socijalne psihologije – dinamični odnosi u grupi načelno se mogu podeliti na dva oblika: autokračično i demokračično vodjene. U vertikalnom odnosu jedan mentor razvija odnos prema svakom posebnom učeniku. U horizontalnom je mentor podelio uticaj sa grupom i koordiniše taj uticaj, ponekad vodeći a ponekad prepuštajući grupi da razmenjuje između sebe.

Vrsta odnosa Odnos koji se razvija između učenika i mentora je u vertikalnom (autoritarnom) mentorstvu veoma blizak i snažan sa jakim emocijama koje ponekad prelaze u emotivnu ili seksualnu vezu. Posmatrani mentor bira favorita između članova ansambla, intenzivno radi sa njom, divi joj se i promovise je. Ona postaje zvezda ansambla i nosilac glavnih uloga. Sa njom stupa u emocionalnu i seksualnu vezu. U momentu kada ona najavljuje prekid veze i veridbu sa drugim čovekom (mladićem kolegom), mentor je udaljava sa scene i ne uključuje je više ni u jednu aktivnost. Time je ona bila primorana da napusti baletsku kuću. Ovaj sukob će se razrešiti tek posle 7 godina odvojenosti i potpunog prekida odnosa i nikada neće dostići ni približni stepen ranije bliskosti.

Horizontalni mentor ne razvija jaku emotivnu vezu, grupa je otvorenija i iz nje je relativno lako izaći. Pošto se zasniva na drugačijem pristupu, horizontalni mentor razvija više kolegijalnu, profesionalnu, moralnu vezu (deljenje istih vrednosti), nego emocionalnu. Odstupanje od mentorskog uticaja nema negativne posledice.

Raspodela odgovornosti Što se tiče raspodele moći i raspodele odgovornosti, vertikalni mentor ima veliku moć, ali zato i preuzima veliki stepen odgovornosti za umetničko napredovanje učenika,

povremeno njegovu promociju doživljavajući i kao svoju. Vertikalni mentor učestvuje i uživa u promociji i napredovanju svog učenika, povremeno preuzimajući odgovornost za to. Horizontalni mentor ima manju moć jer je raspoređuje na grupu, ali zato ima i manju odgovornost za napredovanje grupe i svakog člana. Napredovanje i umetnički razvoj je više dužnost učenika i počiva na njegovoj aktivaciji.

Zbog intenziteta odnosa koji se razvija, važno je odabrati mentorski odnos koji najviše pogoduje umetničkom izrazu (ličnoj poetici i vrsti umetnosti) kao i cilju koji je učenik sebi postavio.

Uopšteno, može se zaključiti:

Kvalitet odnosa - Ukoliko su međuljudski odnosi u vertikalnom mentorskom uticaju dobri, dobijaju se konstruktivni, pozitivni rezultati. Ukoliko su loši, deluju snažno ometajuće na učenika, učenik „potpada pod uticaj“ i okreće se imitatorstvu. U primeru istraživanja sa baletskim umetnicima, kada je došlo do svadje i razlaza između mentora i učenice, učenica više nije bila u stanju da nastupa, tj. došlo je skoro do prekida karijere. U periodima krize rada učenika, dolazi do narušavanja odnosa učenik – mentor. Kod horizontalnog, demokratskog mentorskog uticaja, dobri odnosi ohrabruju i podstiču sve u grupi, a ukoliko se pokvare, dolazi da pojave kompetitivnosti, zavisti, nezadovoljstva i pada postignuća grupe, pa ona počne da stagnira. U periodima krize rada grupe, pojačava se negativan stav prema ostalim članovima.

Naše iskustvo u radu sa razvojem i postavkom performansa (*Pokretna ravnoteža – moving equilibrium, Trenutak nastajanja postajanja*, grupe mladih) je pokazalo da je grupa uvek uspešna bez obzira da li je mentor prisutan na javnom nastupu kao i to da nije neophodno učešće svih izvodjača. Ponekad je, tokom javnih nastupa, mentor pozeleo da se uključi u izvođenje, a nekada nije, ali performans nije zavisio od toga. Grupa je kreativna i motivisana u svim varijantama, a publika opisuje da je „videla da su kao jedno telo“ (Ljubica Beljanski, 2005).

Proces ovladavanja tehnikama i znanjem – pokazalo se da što se tiče prirode učenja, vertikalni autoritet daje dobre efekte kada ovladavamo tehnikom, učimo, pripadamo konvencionalnoj školi i konvencionalnom umetničkom pravcu, tradicionalnim oblicima izraza i klasičnim institucijama. Horizontalni mentorski uticaji, za razliku od toga, daju pozitivne efekte kod vaninstitucionalnih pristupa, novih pokreta, eksperimentalnih i istraživačkih pokušaja. Ovi uticaji su pozitivni u početku javljanja nekog pravca – pokreta – žanra. Na primer, u novim naukama je bolji horizontalni mentor, a u tradicionalnim vertikalni, jer postoji već stečena struktura znanja neophodnog za tu oblast. Tako se, pri kreiranju novog pokreta u umetnosti bolje postignuće pojavljuje kod horizontalno orijentisanih mentora, a kod održavanja i nadogradjivanja pravca, vertikalni. Tradicionalne umetničke škole, kao i umetničke oblasti gde je ovladavanje tehnikom presudno, počivaju najčešće na vertikalnom mentorisanju.

Istraživači kreativnog razvoja navode da je pri radu sa studentima korisno pravilo zlatne sredine, tačnije, fino balansiranje mere u kojoj se zadaje situacija se jedne i ostavlja sloboda sa druge strane (Beghetto, 2007). Tako odsustvo zahteva ili previše laki zahtevi mogu da se pretvore u prejaku podršku kreacijama koje to ne zaslužuju, a previše strukturirane situacije mogu da zatvore prostor za kreativni izraz, pa ponekad studenti postaju mlađe kopije svojih uzora. Beghetto ovaj zlatni ključ za rad sa studentima vidi u sposobnosti mentora da se u interakciji sa studentom kreće u prostoru između izraza unutrašnje, lične kreativnosti studenta i spoljašnjeg, interpersonalnog viđenja te kreativnosti. Mentor je taj koji daje smer i naznaku kako da se izgradnja unutrašnjeg kreativnog potencijala poveže sa spoljašnjim markerima – vrednosnim procenama, informacijama i kritikama koje dolaze iz sredine. Značaj mentora je veliki, jer on/ona mora biti predstavnik osetljivih znalaca koji posmatraju proces spolja, prepoznaju vrednosti u malim, ličnim kreativnim procesima i uvode početnika u oblast socijalno posredovanih konvencija, standarda i postojećeg znanja iz te oblasti.

*

U istoriji umetničkih pravaca i na osnovu materijala koji nam nude biografije umetnika, vidljivo je da su se uloge mentora i saradnika preklapale, tačnije, teško je odrediti graničnu liniju između mentora i saradnika koji učestvuju u procesu stvaranja. Mnogi mentori su imali presudne uticaje na karijere, pa čak i sudbine svojih učenika ili šticećenika. Na primer, najteža i najopasnija životna kriza u životu Čajkovskog je bila prekid trinaestogodišnjeg odnosa sa mentorkom, Nadeždom Filaterovnom fon Mek, koja je odigrala ključnu ulogu u podršci i razvoju njegovog dela. Trenutak prekida je umetnik doživeo kao kraj života i karijere, potpuni psihološki krah, počeo je da pati od osećaja besmisla i tragedije, a svoje najdublje osećaje utkao je u poslednje delo koje je napisao, Patetičnu simfoniju. Neuspeh prvog izvođenja, smena apatije i teških osećanja, izazvali su smrt nekoliko dana posle premijernog izvođenja simfonije, a tri godine posle raskida sa mentorkom.

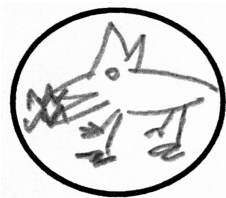
Profesionalna, lična i na kraju ljubavna veza između Rodena i njegove najtalentovanije učenice, završila je tragično po slabiju kariku u tom lancu – postepeno tonući u sve dublju izolaciju, neprimerena ponašanja i emocionalne krize, mlada vajarka je u trenutku sloma uništila celokupno svoje delo kao i svoj život.

Na sreću, pozitivni primeri mentorskog uticaja su daleko brojniji, oni se odvijaju svakodnevno u uslovima interaktivnog umetničkog razvoja. Zbog svoje specifičnosti, učešća kompletne ličnosti u ovom procesu, prevazilaženja profesionalnog i kognitivnog aspekta učenik – učitelj, mentorstvo u umetnosti ima posebnu, često fundamentalnu težinu u razvojnom procesu. On se ne može smatrati jednakim oblikom učenja/razvoja kakvi se sreću u drugim oblastima. Zato je na umetničkom mentoru težak i osetljiv zadatak otvaranja i praćenja razvojnog prostora u individualnim poetikama učenika, u koje

mentor, i kada nije svestan toga kao i kada je svestan i pokušava da kontroliše, unosi svoj celovit psihološko/umetnički svet bez rezerve.

Istraživanja rađena na studentima Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu su pokazala da se stepen zadovoljstva nastavom, kao i zadovoljstva sopstvenim postignućem na fakultetu, naglo i značajno smanjuje na trećoj godini studija, a zatim stagnira. Ovo se povezuje sa prelaskom sa klasične nastave na rad u klasama, koji podrazumeva uspostavljanje odnosa sa mentorom kao i dobijanje slobode u građenju lične poetike. Sloboda umetničkog stvaranja, kada se zadobije, u početnim fazama teži da se doživi kao neprijatna, kao gubitak oslonca koji prati osećanje zbunjenosti i beznađa, ali verovatno je da bez ovih faza nestabilnosti i dezorijentacije, ne može da se prođe u punoj meri razvojni stvaralački put.

SARADNIČKI UTICAJI



Istraživanja, autobiografski i biografski zapisi umetnika često ukazuju na još jedan važan oblik odnosa između kreativnih ljudi, a to je saradnički odnos.

Uobičajeno viđenje saradnje u istraživanjima kreativnosti danas podrazumeva nešto što veoma odstupa od prirodne situacije stvaranja. Obično, to znači da smo okupili ljude (uz malo ili nimalo njihove slobodne volje) i dali im zajednički zadatak. Ovaj zadatak se u psihologiji naziva kreativnim jer ima otvoren ishod, na primer, treba stvoriti rešenje za problem parkiranja, izmirenje sukobljenih grupa ili propagandni moto kampanje za prodaju nečega. Posle postizanja cilja grupe, naši se članovi razilaze da se nikad ili skoro nikad ponovo ne sretnu. Nalazi koji se dobijaju ovakvim studijama jednoglasno pokazuju prednost individualnog kreativnog rada nad grupnim, grupa je tu nešto što ometa kreativno postignuće. Iste osobe, sa istim zadacima, postižu bolje kreativne odgovore kada rade same, nego kada rade u grupi (Paulus, 2003). Kada se ova grupa nalaza posmatra iz kritičkog ugla, prva stvar koja pada u oči je da ono što istraživači podrazumevaju pod kreativnim zadatkom, to u stvari nije. Nazivanje svakog otvorenog zadatka kreativnim je netačno, tako da postignuća na otvorenim zadacima nisu isto što i kreativna rešenja. Drugo što se ovde mora kritički postaviti je da se u ovim istraživanjima ne radi o pravoj saradnji, pa tako dobijeni nalazi ne mogu da se primenjuju na oblast umetnosti i umetnički razvoj.

Za razliku od onoga što se u psihologiji obično smatra saradnjom, ona je u domenu uticaja na umetnike veoma važna, a često ostaje u senci i ne prepoznaje se u punoj meri. Na primer, saradnja

između Pikasa i Braka je urodila stvaranjem kubizma, ne samo kao slikarskog pravca, nego i kao pokušaj promene shvatanja vizuelnog opažanja. Njihovo dugogodišnje prijateljstvo, gradjenje zajedničke filozofije gledanja, dopisivanje, razmena i nadopunjavanje, nije danas u fokusu istorije umetnosti, a upravo taj proces je proizveo novi pravac. Saradnički odnos je onaj u kome dve ili više osoba imaju razvijene odnose poverenja, uzajamnog uticaja, razmene kreativnih misli i dela, utiču uzajamno jedni na druge, menjajući se svi kroz taj proces. *Prava saradnja čini da se ljudi razvijaju do stepena do koga sami ne bi mogli da stignu* (Sawyer, iz Amabile 1996).

U ispitivanju na studentima FLU koje je sproveo Studentski parlament 2008.g. je prilikom davanja slobodnih odgovora, kao jedna od najvećih prednosti rada na fakultetu navedeno da se velika uzajamna dobit skriva u razmeni studenata između sebe u klasama. Komentari, razgovori, evaluacije i pitanja koja se otvaraju u uzajamnom odnosu se shvataju kao veoma važan doprinos ličnom umetničkom razvoju.

Umetničke grupe koje su se tokom istorije okupljale oko zajedničkih manifesta, programa i ideja, još su jedna potvrda činjenice da razvijanje ravnopravnih, kreativnih, otvorenih međusobnih odnosa daje veliki podstrek i kvalitet umetničkom razvoju. Naravno, ovakav odnos nikada ne stoji sam, on je u nekoj fazi učenja morao da uključi i vertikalno mentorisanje. Istorija umetnosti i nauke prebogata je ovim materijalom. Može se reći da je čak i svadja, neslaganje ili konflikt (koji se tako izbegava u standardnim životnim okolnostima) potencijalno dobar izvor za radjanje i razvoj ideja. Psihologija pamti lični sukob između Frojda i Junga, na primer, na temu strukture podsvesti, koja je uslovlila da obojica, i pored toga što do kraja života nisu ponovo uspostavili komunikaciju, usmere svoje teorije u novom pravcu – prema prirodi nesvesnih struktura. Dva razvojna psihologa u nesaglasju sredinom prošlog veka (Vygotsky i Piaget), jedan sa istoka i jedan sa zapada, na primer, iznedrili su kroz suprotstavljanje teorija, dva najdominantnija teorijska i praktična pristupa razvoju inteligencije koja danas koristi čitav svet.

IMITACIJA I KREATIVNA IMITACIJA

Jedna od sposobnosti koju odrasli ljudi mogu da uče od dece ili od sopstvenog detinjstva ukoliko ga nisu zaboravili, je kreativna imitacija.

Termin je poreklom iz psihologije Lava Vigotskog i odnosi se na specifičnu vrstu odnosa pomoću koga oni koji u tom odnosu učestvuju zajedno uče i razvijaju se. Kao što bebe počnu da „govore“ pre nego što zaista znaju da govore (faza vokalizacije ili bubbling), ulaze u aktivnost kojom u stvari, ne vladaju, tako i odrasli ljudi u razvojnom smislu koriste ovaj mehanizam. Male bebe zajedno sa odraslima koji su sa njima, stvaraju okruženje u kome su podržavane da kreativno imitiraju. One rade nešto što ne znaju da rade, ali to istovremeno postaje način da nauče. Partner u tom odnosu, odrasli,

dočekuje ovu imitaciju svojom pozitivnom reakcijom, emocionalnim prihvatanjem i reakcijom govora. U tom odnosu svako unosi ono od svojih kompetenci što ima, a proizvod će biti nešto novo za obe strane.

Jedan čovek, upitan da li zna da svira violinu, odgovara: „Možda i znam, nisam nikad probao.“ Kreativna imitacija traži od nas da istovremeno budemo i ono što jesmo i ono što tek treba da postanemo, na primer, da budemo beba koja ne zna jezik i koja uči jezik istovremeno, da budemo izvođač neke aktivnosti u umetnosti ali da je, dok je izvodimo, takođe i kreiramo. To se ostvaruje kroz zajedničku aktivnost, interakciju, ali poseban oblik interakcije koji počiva na razvojno nezavršenom, otvorenom prostoru.

Kao što dete koje ne zna da piše kreativno imitira onoga koji zna, na isti način se ljudi odnose prema drugima kada se igraju ulogama govornika, plesača, pisca, učenika, glumca, slikara i drugih uloga. Kreativna imitacija se odnosi na spremnost da se kroz interakciju sa drugima, bilo da nam je to svesna aktivnost ili ne, igramo društvenih igara koje nas pomeraju iz uloga u kojima smo, prema ulogama u kojima nikada nismo bili. Kroz takav proces ulazimo u zone onoga što nismo ali bismo tek mogli (ili ne) da postanemo. Kroz kreativnu imitaciju se gradi zona narednog razvitka u kojoj će se odigrati razvojne ili transformativne aktivnosti.

Za razliku od obične imitacije, nazvane i neposredna imitacija, koja predstavlja ponavljanje neke aktivnosti bez varijacija, kreativna imitacija nije ponavljanje ili prolazak kroz unapred utvrđeno, nego ispitivanje nove uloge. Ona je uvek drugačija i ne može da se ponavlja. U pedagoškoj praksi postoji tendencija da se dečija kreativna ponašanja procenjuju površno, tako da ako dete nešto uspešno ponovi, recituje ili kopira crtež, to bude shvaćeno kao vrhunski dečiji dometa i ovladavanje poljem. Što je neposredna imitacija složenija (recitovanje dugačke pesme, precrtavanje komplikovanog crteža), to je veća šansa da joj odrasli neopravdano daju prednost nad kreativnom imitacijom, koja je na prvi pogled manje atraktivna ali iza koje leži proces lične promene. Ona nije jasno prepoznatljiva, retko dobija aplauz, ali zato spada u ključno važne istraživačke i kreativne aktivnosti. Neki autori smatraju kreativnu imitaciju jednim od najvažnijih mehanizama učenja i psihološkog razvoja (Holzman, 2009).

Improvizatorske aktivnosti u izvođačkim umetnostima i psihologiji performansa u svojoj osnovi sadrže aktivnosti kreativne imitacije ali u grupnom polju. Svirač, plesač, glumac ili prosto radoznali učesnik koji stupa u improvizaciju ulazi u odnos u kome ni jedan od učesnika ne zna kuda će da krene ili da završi. Unosi se ono što imamo i nadovezuje na ono što drugi stvaraju. Sawyer (2003b) istražuje osobine improvizacija u umetnosti i navodi neke od ključnih karakteristika tog procesa. Interaktivna usklađenost podrazumeva da su osobe osetljive jedne na druge i načini njihovog izraza se međusobno usklađuju. Ovo je prirodni potencijal koji se vidi već na bebama starim 20-ak sati, one odmah počinju da se usklađuju prema osobama u okolini. Improvizatori su obuzeti tokom procesa i apsorbovani u njega, ponekad u posebnom stanju svesti koji ih čini relaksiranim, fokusiranim na izraz i nesvesnim

šireg okruženja, nekada to muzičari nazivaju zajedničkim vibracijama i sjedinjavanjem u muzičkom izrazu. Nadalje, performativna improvizacija prati pravila i konvencije polja - dramska, muzička, plesna ili kominovana improvizacija počiva na poznavanju pravila tog polja.

Sawyer izvodi pet osnovnih karakteristika improvizatorskog performansa koji se odvija u grupi: veća važnost procesa nego ishoda, orijentisanost na traženje i istraživanje više nego na rešavanje problema, sličnost između dijaloškog govora i umetnosti, fundamentalna uloga saradnje sa drugima (u okviru umetničke grupe i sa publikom) i značajno korišćenje klišea (ready-made formi) u okviru umetničkog jezika bez kojih ne može da se izvede improvizatorska, kreativna aktivnost.

Poslednje decenije, umetnici i istraživači umetnosti skloni su da kreativnu imitaciju prepoznaju u osnovi performansa kao umetničkog izraza, načina ekspresije i terapijskog sredstva (Newman, 1996). Ponekad „izvođenje“ sebe ili nekoga ko nismo, otvara prostor za redefinisane i promenu ličnog koncepta, a time i promenu čitavog životnog obrasca. U razvojnom smislu, ona postoji i utkana je u sve naše socijalne i mentalne aktivnosti, čak i kada je efekat ove sposobnosti neprepoznatljiv i prekriven drugim, jasnije uočljivim sposobnostima kao što je, na primer, memorisanje. Mnogo je lakše uočiti kvantitet zapamćenog, nego otvorenu sposobnost u nedovršenom, razvojnom toku. Mnogo je lakše uočiti savladano od onoga što se nalazi u procesu učenja. Ipak, u suštini kreativne imitacije leži nesavladiv ljudski kapacitet da istražuje i ovladava koji je opšta oznaka detinjstva, a koji se kasnije sa odrastanjem mnogo ređe pojavljuje. Vidljiva je u umetničkoj igri, bilo da se služi zvukom, pokretom, vizuelnim formama ili složenom dramskom konstrukcijom.

Pažljive psihološke analize svakodnevnog razgovora između ljudi pokazuju da čak i kada govori samo jedna osoba, ona druga učestvuje neverbalnim komunikacionim sredstvima – menja izraz lica, pokreće telo i telesno prati razvoj dijaloga. Ishod, ljudski razgovor, proizvod je svih učesnika, „Razgovor nije razmena monologa, nego polifoni duet.“ (Sawyer, 2003b). Ono što svakodnevno koristimo i doživljavamo kao uobičajenu situaciju krije u sebi akumuliranu kulturnu istoriju međusobne igre kreativnog dovršavanja.

AKTIVNOST IGRE



Srodnost između igre i umetničkog stvaranja leži u sličnosti ključnih tačaka oba procesa, koja je ponekad tolika da se granice brišu: igra postaje umetnost, a umetnost igra.

Teorija Vigotskog vidi kreativnost kao proces koji uključuje igru, imaginaciju i fantaziju, on izdvaja igru od ostalih aktivnosti po tome što tokom igre deca stvaraju imaginativne situacije, kao i po tome što igra uvek podrazumeva pravila. Deca uče da slede pravila igre pre nego što će naučiti da slede pravila realnog svakodnevnog života. Kroz aktivnost igre dete se odvaja od diktata realne perceptivne datosti prema imaginativnom misaonom svetu. U tom svetlu Vigotski smatra da je upravo igra poseban oblik aktivnosti koji obezbeđuje „zону narednog razvitka“. Zbog toga se igri pridaje veliki razvojni značaj, daleko veći nego što to tradicionalna razvojna psihologija pre njega uspeva da uoči.

Savremeniji pristupi nastali na korenima teorije Vigotskog posmatraju igru u najširem razvojnom kontekstu (Connery, 2010). Sawyer pominje ključne osobine igre: otvorenost, nedostatak čvrste strukture, improvizaciju, razmenu između učesnika. Igram se stvaraju, delatnošću učesnika i razvojem interakcije između njih, neočekivane i nove kreacije (Sawyer, 2003a). Otvorenost ishoda i neizvesnost toka i završetka su karakteristike oba procesa. Igrovna aktivnost, kao i proces stvaranja nema unapred zadate odnose i ishode, baš kao što to nije slučaj ni u realnoj interakciji u životnoj praksi. Kada sa nekim razgovaramo, ne znamo šta će druga osoba reći, a ne znamo ni šta ćemo mi reći. Proces interakcije teče otvorenim tokom i ne postoji unapred zadat ishod ili finale procesa.

Sudbina igre u tradicionalno postavljenim društvima je da se od deteta očekuje da postepeno ovu aktivnost pretopi u ozbiljnost odraslog, odgovornog bića. Negde na životnoj liniji između rođenja i starosti, očekuje se da u pogodnom trenutku prelaska iz detinjstva u zrelost nestane igrovna aktivnost i počne da se vidi kao suvišna, luksuzna i nepotrebna. Kada se ova uverenja zdravog razuma preliju u obrazovni kontekst tada transformacija, siromašenje i instrumentalno korišćenje igre postaju pogubni po slobodu i ljudski razvoj. Odsustvo igre je isto što i odsustvo razvojnih šansi. Učionice u kojima se deca ili mladi ljudi ne igraju ili se igraju da bi se tom igrom izazvalo nešto drugo – na primer, znanje, takmičarstvo ili memorisanje činjenica – nisu razvojna okruženja.

U istraživanjima igre koje smo obavili sa decom u uslovima građanskog rata, pokazalo se da je najopasniji indikator pogođenosti deteta bilo odsustvo igre, ili redukovana, siromašna igra koja ostaje ukotvljena u realnost. Povlačenje deteta iz igre, njegova privremena nemogućnost da u nju uđe spada među najtužnije psihološke spomenike rata. Umesto imaginativnih likova i situacija, dečija igra je postajala ogoljena replika preteće realnosti, kraljevi ili tajna blaga nestali su pred mašinkama, vojnicima i scenama sukoba i streljanja (Ognjenović, 1996). U analizi slobodnog dečijeg performansa koji su nazvali *Procvjetajte ruže* vidi se grupa dece u kolektivnom centru koja nekoliko puta varira istu scenu: deca nepokretna leže ili kleče na sceni. Ulazi devojčica koja počinje da igra oko njih, dodiruje ih i govori: „Procvjetajte ruže“. Deca počinju da se podižu, oživljavaju i kreću se po sceni. Iz ugla se iznenada pojavljuje dete koje puca na njih. Svi padaju.

Igra je uvek do izvesne mere elaboracija stvarnosti, ali je u slobodnoj igri stvarnost simbolizovana, obrađena i imaginativna. Kada realnost postane preteća, redukovana i ispunjena negativnim događajima, ovo prodire u jezik igre i okreće ga prema imitaciji realnosti.

Tokom reformi obrazovanja u Srbiji, posle uvođenja interaktivnog programa u škole, upitani kako vide promenu atmosfere u radu sa decom, nastavnici u slobodnim odgovorima navode kao jedan od najvažnijih aspekata povratak igre na času i povratak prava da se sa decom igraju (Ognjenović, 2003).

Američki autori posmatrajući odnos igre i obrazovanja govore da je igra, iako razvojno najvažnija, proterana iz formalnog obrazovnog okvira ili je u njemu jedva prepoznatljiva (Connery, 2010). Formalni obrazovni okvir ne posmatra decu i mlade kao kreativna bića kapaciteta. Zato se događa proces u kome se kreativne aktivnosti izmeštaju u neformalni obrazovni okvir, tek neformalno obrazovanje može da prepozna svoje učesnike kao kreativna bića u interakciji i u procesu razvoja. Važni elementi igre su to što situacija igranja izaziva preklapanje ili nesaglasnost između ličnih značenja igrača, igra je uzajamna aktivnost u koju se ulazi dobrovoljno, a ulaženje u zajednicu igrača stvara promene odnosa između njih, i time promene načina na koji razumevamo situaciju, sebe i druge.

Bliskost umetnosti sa igrom se vidi ne samo na nivou produkta, koji je uvek do izvesne mere otvoren i spontan, nego i na nivou ličnosti umetnika, koji verovatno, zbog zadržavanja kapaciteta da se igra dovodi u pitanje socijalne uloge i često okolini izgleda kao nezrela, detinjasta ili neodgovorna osoba koja nije pristala u pravom trenutku da se prihvati nečeg „ozbiljnijeg“.

Portugalski pesnik Fernando Pessoa, govori:

„Odkorašnje Dete što stanuje tu gde ja živim
Jednu ruku meni daje
A drugu svemu što postoji
I tako idemo utroje putem bilo kojim.

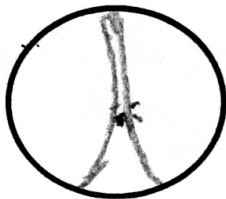
Skakućuci, smejući se, pevušeci
I uživajući u našoj zajedničkoj tajni.
A ta je tajna saznanje, svuda i u svakom trenu
Da na svetu nema tajne
I da sve na svetu vredi truda.“

Pessoa, *Večiti kalendar*

Čuvanje deteta u sebi je spona između izvorne, autentične, spontane i otvorene delatnosti kakvim je bilo obeleženo detinjstvo i one koja kasnije postaje transformisana u stvalačku igru umetnosti ili nekog drugog oblika života.

TREĆI DEO: ŠIRI UTICAJI

TALENAT I TESTOVI KREATIVNOSTI



Ideje o talentu liče na one koje diskutuju odnos nasleđa i sredine u ljudskom razvoju. One se nalaze u sredini između uverenja koje nazivamo nativizam i bihejviorizam. Nativizam počiva na ideji da je talenat u potpunosti nasledan. Darwinov rođjak i prijatelj, Frensis Golton je verovao u 19. veku da se čovek radja genetski određen. Tako lepi ljudi imaju lepu decu, aristokrate radjaju aristokrate, a talentovani roditelji imaće talentovanu decu. Mnoge od Goltonovih ideja bile su dočekane sa oduševljenjem, kao što je, na primer pokušaj da se priroda ličnosti unapred otkrije preko oblika lobanje (pošto su obe stvari nasledne). Iako je uložio vrlo mnogo vremena i energije u dokazivanje svojih ideja, srećom, na kraju je morao znatno da odstupi od prvobitnih ideja – mnoge osobine kod čoveka se ne mogu unapred predvideti genima, a pogotovo ne one najsloženije i najvažnije kao što su vrednosni sistem, uverenja, društvene osobine i drugo. Ipak, neke od Goltonovih ideja traju i danas, a jedna od njih je pokušaj objašnjenja da se talenat nasledjuje od roditelja.

Savremena istraživanja pokazuju da se neke od predispozicija za bavljenje umetnošću mogu naslediti, ali da je, u najvećoj meri, umetnički talenat nepredvidiv na osnovu gena roditelja. Najveća podudarnost između talenata roditelja i dece je u oblasti muzike. Postoji nešto veća šansa da se dete muzičara i samo bavi muzikom. Teško je, međjutim pouzdano reći koliko u tom učestvuje rani uticaj (dete se kao vrlo malo srelo sa muzikom i instrumentima, imalo je učitelje i potkrepljenje), a koliko genetski zasnovana predispozicija. Kao što se uticaj gena ne može jasno izdvojiti na najvažnijim psihološkim osobinama ljudi, tako ne može ni kod pojave talenta. Postoji još jedna sličnost uticaja kao i kod gena-stečenog, tako i kod talenta, postoji jak preduslov vežbe, aktiviranja talenta. Bez ispoljavanja, praktikovanja, vežbe, rada, nema uspešnog ishoda bilo koje predispozicije.

Redosled javljanja talenata – ontogenetski gledano (od rođenja) najraniji su talenti za muziku, šah i matematiku, koji se javljaju na predškolskom uzrastu. Tu je obično, bitna uloga osoba iz bliskog okruženja, koje primećuju i počinju da neguju talenat. Setimo se Mocarta, koji je kao dete-čudo koncertirao po salonima Evrope, a kasnije se razvio u jednog od najznačajnijih kompozitora svetske kulture. Mnogo je više, nažalost, malih Mocarta, koji nisu izdržali tako ozbiljno breme i na putu do zrelosti doživeli emocionalne šokove, stagnaciju i pad umetničkog postignuća. Ukoliko se ne omogući

celovitoj ličnosti da se razvija, talenat rizikuje da se ugasi pod pritiskom životnih kriza. Muzički talenat spada u grupu onih koji se rano javljaju ali počivaju na ogromnom naporu, individualnom radu i odricanju. Na tom putu je mnogo onih koji su odustali, suočeni sa normalnim ljudskim potrebama da odrastaju i sazrevaju kao kompletna ličnost.

Za razliku od ranih, kasniji talenti su literarni i likovni, oni zahtevaju određene kognitivne sklopove vezane za proces sazrevanja, a oslanjanje na genetske predispozicije nije vidljivo.

Likovni talenat - spada, zajedno sa literarnim, u „kasne talente“ i o nekoj objektivnoj darovitosti može se suditi tek posle 15. godine. Postoje, naravno, izuzeci, kao što su Lotrek ili Pikaso, koji su vrlo rano iskazali talente. U većini slučajeva, iskazivanje likovnog talenta pre 15. godine je nestabilno, pa je procena talenta nepouzdana. Dešava se u životnoj praksi, da pod uticajem aspiracija roditelja deca prodju kao mali Mocart, preuranjeno im se pripiše uloga velikog talenta koju je veoma teško nositi, zbog čega se posledice odražavaju na emocionalnom planu.

S obzirom na činjenicu da su različite umetničke oblasti zasnovane na veoma raznorodnim kapacitetima i iskazuju se u različitim životnim dobima, potrebno je uputiti na oprez kada se uspostavljaju društveni mehanizmi podrške. Rani talenti kao što su matematika, šah, ples ili muzika zahtevaju raniju podršku. Uticaji na književne i likovne sposobnosti sasvim su druge vrste i u drugom razvojnom dobu. Zbog toga obrazovna tendencija ka ranom odvajanju talenata, otvaranju srednjih umetničkih škola ima smisla ako se radi o ranim sposobnostima ali je potpuno obesmišljena, ako govorimo o kompleksnim sposobnostima kao što su pisanje književnosti, poezija ili gluma.

Testovi kreativnosti

Pedestih godina dvadesetog veka se mislilo da su testovi inteligencije dovoljno osetljivi da snime kreativnost, ali su se istraživači ubrzo uverili da se radi o nezavisnim kapacitetima. Uprkos ovom saznanju, šezdesetih i sedamdesetih godina se nastavilo sa ispitivanjem kreativnosti na bazi klasičnog testovnog modela koji je umesto konvergentnog, trebalo da snimi divergentno mišljenje, na primer, dajući pitanja tipa: „Nabroj četvrtaste predmete.“ Ili: „Šta sve ima okrugao oblik?“ U sledećem koraku se pokazalo da su takvi testovi izvođeni u klasičnim školskim uslovima, sa papir-olovka modelom i da nisu dobro snimili stvaralačke potencijale. Izmena atmosfere ispitivanja i pretvaranje pitanja u otvoren tip, na primer: „Šta sve možemo sa cipelom?“ dovela je do promene testovnog postignuća kod iste dece, tako što se neka deca koja su u prvom slučaju postizala srednje skorove u ovim uslovima postizala ekstremno visoke (Runco, 2007).

Broj i vrste testova se povećavaju sa razvojem psihološkog interesovanja za ovu granu. Pravi se podela testova kreativnosti prema polju koje mere, na primer, Kaufman razlikuje postupke koji ispituju kreativni proces, one koji ispituju strukturu ličnosti i kreativno ponašanje, zatim postupke koncentrisane na osobine kreativnog produkta i postupke koji istražuju osobine sredine koja podržava kreativnost (Kaufman, 2010).

Prema tehnici, pristupi se mogu podeliti na inventare ličnosti, biografske upitnike i testove kreativnosti.

Inventari ličnosti- Teže da izdvoje i izmere onaj skup osobina koji je karakterističan za kreativnu osobu, koji nju odvaja od drugih profila ličnosti. Na primer, ACL (adjective check list) se sastoji od 30 prideva koji su se pokazali kao statistički stabilan i relevantan opis kreativnih osoba. Tako u listu od 18 pozitivnih osobina spadaju: sposoban, pametan, poverljiv, egoističan, duhovit, individualan, neformalan, osetljiv, inteligentan, širokih interesa, inventivan, originalan, reflektivan, obdaren, ima poverenja u sebe, privlačan, izbirljiv, nekonvencionalan. U negativnoj vezi su: izveštačen, oprezan, običan, konzervativan, konvencionalan, nezadovoljan, pošten, uskih interesovanja, vaspitan, iskren, potčinjen i sumnjičav.

Biografski upitnici – Pomoću njih se dobijaju podaci o razvoju i strukturi ličnosti kreativnih osoba, njihovih životnih okolnosti, na osnovu praćenja ličnih istorija. Ovi podaci se kasnije sređuju, kategorišu, sažimaju i analiziraju i traže se pravilnosti u okviru njih. Ova vrsta podataka je najviše podložna subjektivnim uticajima, ali je sa druge strane veoma bogata kvalitativnom građom.

Testovi – Sastojе se iz nizova zadataka sa idejom da se tako dobije opšti skor kreativnosti za neku osobu. Na primer, TTCT (Torrance test kreativnog mišljenja) se sastoji iz neverbalnog, kombinovanog i verbalnog dela. 40-ogodišnje praćenje i provera kvaliteta ovog testa pokazuje da on i dalje predstavlja dobar prediktor kasnijeg kreativnog postignuća ispitanika, bolji nego što su to testovi inteligencije (Kyung Hee, 2011). U testovima sa otvorenim ishodom, na primer, subjektima se daje papir sa 36 kružića i traži se da nacrtaju nešto, a da zatim da tome daju naziv. Posmatra se broj crteža kao i broj različitih kategorija koje osoba koristi. Mere se fluentnost (broj), fleksibilnost (razuđenost) i originalnost (% istih odgovora u populaciji odgovora). Guilford test kreativnosti počiva na pitanju šta možemo da radimo sa uobičajenim stvarima na neuobičajen način. Ili, može da se postavi neko neuobičajeno pitanje: *Šta bi radio kada bi bio nevidljiv?* Detetu može da se ponudi lutka (čoveka, psa) i da se traži da sastavi priču šta može da se uradi da bi igračka postala najzabavnija na svetu svim devojčicama i dečacima.

Rezultati testova kreativnosti nisu stabilni kao što je to slučaj sa testovima inteligencije, mada ni intelektualni skorovi ne pokazuju potpunu stabilnost. Nekada je dovoljno pre ispitivanja objasniti subjektu šta hoćemo od njega, reći mu/joj da se ispituje kreativnost, pa da mereni nivo kreativnosti poraste. Isti test, zadat istoj osobi, može pokazivati različite rezultate – ako kažemo da je test kreativnosti, skorovi će biti najviši, ako kažemo da je praktični test, skorovi će biti niži, ako ne kažemo ništa, dobićemo srednji skor (Amabile 1996).

Istraživači skloni testovnim merama pokušavaju da potvrde trajnost prediktivne vrednosti testova. Tako utvrđuju da postoji trajnost povezanosti između visokog postignuća na testovima kreativnosti i kasnijeg kreativnog postignuća, nekoliko godina posle prvog testiranja. Posebno su stabilna postignuća na skalama samo-procena kreativnog postignuća, spoljnje vrednovanih postignuća u kreativnom crtanju i autobiografijama, a sa svima je u vezi osobina iskustvene otvorenosti (Dollinger, 2011).

Prema jednoj podeli testovi kreativnosti mogu biti oni koji mere interesovanja, aktivnosti, osobine ličnosti i motivaciju (Cropley, 1996), iz čega vidimo da ovi testovi ne mere kreativnost nego njene korelate, mere koje su sa kreativnošću povezane. To bi bilo indirektno merenje.

Uopšteno posmatrano, vrednosti koje se testovima dobijaju nisu dovoljno pouzdane, tako da se najčešće kao izvor podataka koriste biografski i kombinovani podaci.

Iako je merenje kreativnosti uobičajen postupak, naročito kada se radi o ideji da se identifikuju talenti, ono nije dovoljno pouzdano. Oprez nalaže da se rezultati koriste ne kao mera nečije sposobnosti, nego kao pokazatelj gde se ispitivana osoba nalazi u odnosu na prosek ili standardne vrednosti grupe kojoj pripada. Time se podupire odluka o vrsti školovanja koja će se nekome ponuditi, ali se ne iznose skorovi kreativnosti kao realne mere. Najčešći prigovori oblasti testiranja kreativnosti su da su rezultati nedovoljno tačni, zasnovani na jednoj uskoj oblasti istraživanja i na metodološkim pretpostavkama koje nisu dokazane (Kaufman, 2010). Danas se testovi kreativnosti primaju sa rezervom, kao deo šireg istraživanja, a ne kao stabilna sposobnost koju pripisujemo nekoj osobi. Podaci koji se njima dobijaju se koriste kombinovano sa drugim podacima, postavljeno u realni kontekst u kome se neko nalazi, pa se tako mogućnost pogrešne procene umanjuje, a vrednost podataka povećava i postavlja u praktični okvir.

DEČIJI CRTEŽ



Interesovanje za dečiju likovnu produkciju dolazi iz više različitih izvora: razvojne psihologije, geštalt škole, kliničke psihologije, pedagogije, likovne umetnosti i drugih. Od početnog stava koji imamo prema dečijem likovnom delu, zavisi šta ćemo posmatrati i na koji način, pa samim tim, i šta ćemo videti.

Razvojna psihologija posmatra dečiji crtež kao pokazatelj razvojnog stadijuma i postignuća dece. U tom smeru posmatrano, dečiji crtež, kvalitet prikaza, detalji, proporcije, ukazuju na intelektualnu zrelost deteta. Testovi ljudske figure za decu imaju za cilj da prate razvoj inteligencije, postignuti nivo intelektualne zrelosti, jer se smatra da je kompetentnost crteža proizašla iz ovladavanja intelektualnim postignućima kao što su koncept tela i proporcije. Ovaj oblik testa inteligencije se često koristi prilikom inicijalnog testiranja i upisa dece u osnovnu školu. Način, razvojna adekvatnost i razvijenost prikaza svedoči o postignutom stepenu intelektualnog razvoja. Na crtežu se posmatraju indikatori kao što su veličina figura, srazmera figura, prisustvo detalja, značenje nacrtanih likova, da li postoji treća dimenzija, da li se crtaju ekstremiteti i prsti, da li su prisutni elementi lica i slično.

Geštalt škola se bavila dečijim crtežom na drugačiji način, tamo je crtež jedan oblik kognitivnog akta, akta stvaralačkog mišljenja. Prema geštalt školi, skok koji dete čini od škrabanja prema prvoj formi sažima u sebi čitavu evoluciju vrste i predstavlja ključni intelektualni skok, kvalitativni prelaz od znakovne prema simboličkoj formi. Razvoj aktivnosti crtanja, prema njima, prati saznavnu ekspanziju koju ljudska misao čini prema fizičkom okruženju. Dete, prema njima, ne crta ni ono što vidi, ni ono što zna o objektima, već sam akt crtanja predstavlja stvaranje i prikaz apstraktnog značenja, koje se smatra najvažnijim postignućem ljudske vrste. Najpravilnija i slikovno uspela dečija žvrlja, koja često ume da fascinira odraslog posmatrača, još uvek nije intelektualni akt. Za razliku od nje, sasvim nepravilna ovalna forma predškolskog crtača za koju često ne možemo da pogodimo šta predstavlja, „pra-krompir“, jeste napredni akt rađanja i građenja simbola, onda kada mu se pripíše semantika, funkcija značenja.

Najbrojnija i inspirativna istraživanja dečijeg crteža dolaze iz kliničke psihologije koja ima problemski pristup čoveku. Crtež se posmatra kao dijagnostičko sredstvo, pomoću koga saznajemo nešto o konfliktu, emocionalnom problemu ili patologiji koja postoji u ličnosti. U tom smeru, crtež je odraz unutrašnjih tenzija i emocionalnih problema, a tumačenje crteža nam stvara put prema terapijskom radu, crtež izražava unutrašnje značenje deteta ili odraslog čoveka i prikazuje njegov svet. Brojna istraživanja ovog tipa tumače dečije crteže prema unutrašnjim potrebama deteta i usmeravaju interaktivni rad sa njim/njom. Likovni jezik je pogodan za uspostavljanje kontakta sa detetom, pogotovo kada je verbalni kontakt otežan.

Pedagogija posmatra crtež kao sredstvo u obrazovnom i razvojnem procesu, pomoću crteža, mogu se postići obrazovni ciljevi kao što su povećanje znanja o nekom objektu, povećanje interesa za njega, ovladavanje motorikom ruke, ovladavanje pažnjom i slično.

Likovne umetnosti se ne bave sistematski dečijim crtežom, on se povremeno pojavljuje kao inspiracija, osveženje ili novi uvid u umetničkom radu. Poznato je da je, na primer, Pikaso, kada u razvoju nekog dela zapadne u fazu stagnacije, sebe namerno usmeravao i vraćao na regresivni, infantilni crtež i time oslobodivši put za novi pristup likovnoj temi. Ovaj regresivni put umetnika „unatrag“ prema infantilnom crtežu koriste mnogi umetnici, setimo se da je Frojd o tome govorio u svom tumačenju umetničkog stvaranja i opisivao ga kao „regresija u službi ja“. Likovno-igrovni susret između deteta i likovnog umetnika se često u praksi pokazao kao bogata i izazovna razmena ideja. Zreo umetnik može na dečijem delu da sagleda nove naznake i slobodnija rešenja, a dečija sposobnost i spremnost da prima i transformiše ono što dobija od odraslog spada u otvorene i životno važne kapacitete za razvoj.

Budući da je klinički pristup dečijem crtežu najdominantniji, najčešći i najdostupniji široj javnosti, često je uverenje da on jedini i postoji. Nesumnjiv je doprinos ovakvog pristupa u radu sa decom (i odraslima), ali se mora biti posebno oprezan prema ograničenjima kao i nekritičnom primenjivanju ovog pristupa izvan kliničke psihologije. Postalo je gotovo uobičajeno da se vaspitači, socijalni radnici, učitelji, nastavnici likovnog, školski psiholozi i drugi bave tumačenjem dečijeg crteža, da u samom crtežu traže indikatore emocionalnih teškoća. Opšte znanje u ovoj oblasti, međutim, nije dovoljno jednoglasno, a svaki kreativni proizvod je pečat ličnog. Da bi se opravdao ovakav pristup potrebno je ogromno iskustvo, znanje i oprez, a to u praksi često ne postoji.

Imajući sve to u vidu, biće izneti neki od opštih nalaza psihologije koja se bavi tumačenjem dečijeg crteža.

Najčešći zadatak u analizi je posmatranje crteža ljudske figure. Pri tome se uzimaju u obzir različiti elementi, na primer, pozicija crteža na listu, vrsta linije, proporcije objekata i slično.

Pozicija figure na površini lista pokazuje da je simptomatično kada figure znatno odstupaju od centralne pozicije. Postoje razlike u interpretacijama ovoga, neki autori smatraju da emocionalne, impulsivne osobe smeštaju figure levo, a intelektualno kontrolisane desno od centra površine. Drugi smatraju da levi deo lista koristi na sebe centrirana osoba, a desni ona koja je centrirana na okolinu, ili da levi deo lista predstavlja ženski (majka), a desni muški princip u osobi (otac) (Buck, 1974, Mahover, 1949, Bolander, 1977 – iz Di Leo, 1983). U jednoj fazi razvoja, dok još nije ovladalo predstavljanjem treće dimenzije, dete sve figure smešta na donju ivicu lista, jer to predstavlja zemlju. U jednom našem istraživanju likovnog prikaza imena se pokazalo da centralna pozicija likovnog prikaza ličnog imena i njegovo povećanje ima veze sa poboljšanjem grupne atmosfere u razredu i povećanjem

samopoštovanja. Kod skoro sve dece je prikaz ličnog imena duplo uvećan i premešten iz gornjeg levog u centralni deo lista, kao posledica promene razvojne atmosfere u razredu (Škorc, 2011).

Kvalitet linije se odnosi na jasnoću smera i debljinu linije. Pretpostavlja se da nesigurno dete ima nejasnu, tanku ili nesigurnu liniju, a samopouzdanu debelu i jasnu. Nalaz se ne može preneti direktno na odrasle, jer mnogi umetnici namerno crtaju ulančanim i neodređenim linijama, a postoje i tehnike koje direktno određuju kvalitet linije, tako da se ne može samo na osnovu toga zaključivati o osobi.

Integrisanost figure se odnosi na celovitost prikaza ljudskog tela. Do 4. godine se smatra da je dezintegracija tela (crtanje tela rastavljenog na delove) normalan razvojni fenomen. Ako se kasnije pojavljuje, to se smatra ozbiljnijim simptomom koji ukazuje na postojanje psihičkih teškoća. Istraživanja ličnog stila u crtežu, nisu pokazala nikakve opipljive saglasnosti. Što se prikaza tipa „X zraka“ tiče, objekti se u početku ovladavanja crtežom prikazuju jedni preko drugih, pa tako izgledaju kao da su providni. U početnoj fazi sve se providi – na primer, kapetan stoji na palubi, linija broda i linija tela se preklapaju, a sve to je presečeno linijom vode. Kako dete sazreva i ovladava aktivnošću, prvo se gubi providnost broda (brod zaklanja liniju vode) a kapetan i brod su providni. Kasnije se gubi providnost broda i crta se korektno zaklanjanje.

Objekti na crtežu postoje uobičajeni objekti dečijih crteža – najčešće su to ljudi, potom životinje, biljke, kuće, sunce itd. U jednom istraživanju koje smo sprovedeli na velikom broju dece smo ustanovili da postoje najčešći objekti kod slobodnog crteža dece u osnovnim školama (kuća, oblak, cveće, drvo, leptir, deca, srca, psi, sunce, zvezde), ali da se crtež menja tokom napredovanja u radu sa decom. Kada se primeni poseban program rada koji ima za cilj da podrži i oslobodi dečiju produkciju, kvalitet i sadržaj crteža se spontano menjao. Umesto da se crtež koncipira prema očekivanjima nastavnika, kako je to u početnoj fazi bilo, oslobodjeno dete mnogo češće crta ono što ono želi – lutke, haljine, sebe u igri, ljuljaške, fudbalski teren, utakmicu, tenis-meč, kompjuter, borbu dinosaurusu, morsko dno i druge objekte za koje verovatno ne bi dobilo peticu, ali prema kojima ima pozitivan stav, želju i lična očekivanja (Ognjenović, 2003).

Odnosi na crtežu odnosi između osoba na crtežu su simbol odnosa između osoba sa kojima dete živi. Na primer, istraživači pokazuju da dete koje je povučeno i drži veliku socijalnu distancu, teži da crta sitne ljudske figure i obratno, socijalno ekspanzivno dete crta velike ljudske figure. U jednom istraživanju je u čekaonici u koju su uvedena deca postavljeno da sedi dete – pomoćnik istraživača. Kada su uvedena deca koja su učestvovala u istraživanju, posmatrano je gde će ono birati da sedne, da li postoji veza između mesta na klupi na koje će dete da sedne (tj. udaljeno od drugog deteta, srednje blizu ili blizu), koje je pokazatelj socijalne distance kao osobine ličnosti i veličine crteža ljudske figure. Potvrđena je veza – što je veća socijalna distanca deteta (povučenost), dete bira udaljenije mesto od drugog deteta da sedne, a u aktivnosti crta manje ljudske figure (Di Leo, 1983).

Porodica prikazana na crtežu je posebno važan deo ličnog izraza. Dete najvažnijeg člana prikazuje najkрупnijim – obično oca, i to nesrazmerno velikim. Na freskama u istorijski ranim prikazima, često srećemo sličnu stvar – na vrhu neba nalazi se najviše biće, čiji je likovni prikaz najkрупniji. Što se silazi niže, to je veličina likova manja, dok na dnu ne dostigne prirodnu veličinu. Veličinom figure, dete iskazuje njen značaj. Međutim, nesrazmerni odnosi, ukazaće na probleme u emocionalnim odnosima – dete koje sve osobe crta u jednoj veličini, a sebe minijaturnom, očigledno ukazuje na svoj podređen položaj u porodici. Veća prostorna distanca od nekog člana simbolizuje emocionalnu odbranu. Ponekad se dogodi da dete sebe izostavi sa crteža – tu su mama, tata i mlađi brat, ali njega nema. Odbijanje da se nacрта porodica se događja veoma retko, prema istraživačima, gotovo nikad. Ukoliko se dogodi, najčešće se radi o detetu koje je pod jakim emocionalnim stresom, nema porodicu ili trpi nasilje u porodici. Deca koja žive izvan porodica, na primer, u dečijim domovima, obično ne nacrtaju roditelje iako ih imaju, nego drugove, brata ili sestru. Zlostavljana deca obično izbegavaju da crtaju roditelje, nego crtaju druge figure.

Di Leo primećuje da ako neki član porodice nedostaje, uopšteno posmatrano su to najčešće očevi. Očevi ponekad nedostaju čak i kada žive sa porodicom, a ako se upita dete, postoji objašnjenje, na primer: nema ga kući jer je stalno na putu, nije u sobi, na poslu je, leži iza i čita novine, u drugoj sobi je i slično.

Regresija crteža Ponekad se događa da se usvojena forma likovnog prikaza koja pokazuje ovladano razvojnim stepenima prikaza, tehnikama i proporcijama, iznenada vrati na prevaziđenu, stariju fazu. Razlozi za ovo mogu da budu različiti i ne mora nužno važiti da se radi o emocionalnoj ili razvojnoj teškoći deteta, iako je i ovo ponekad slučaj. Dolazak prinove u porodicu, preseljenje, polazak u vrtić, emocionalne krize unutar porodice i mnogi drugi razlozi mogu da dovedu do regresije. Posmatranja su pokazala da povratak na „niži“ prethodni nivo likovnog izraza može da bude posledica socijalne situacije crtanja, ponekad osoba koja sedi do deteta ili atmosfera u kojoj se crta izaziva redukciju izraza, stidljivost ili uklapanje u dominantni način crtanja u grupi. Razlog za regresiju likovnog izraza može da bude umor, glad ili neka od potreba koje redukuju sposobnost izražavanja, zatim znanje o objektima koji se crtaju. Objekti koji detetu postanu veoma važni mogu iznenada da porastu na crtežu iako su prethodno bile savladane realistične proporcije (Rubin Aron, 2005). Pored ovoga, nekada je ovladavanje novom psihološkom fazom, napuštanje jedne mentalne šeme i proces stvaranja nove praćen krizom likovnog prikaza, tj. regresivnim crtežom. Arnhajm je ovu pojavu nazvao „istraživački um u akciji“.

Klinička istraživanja, iako su najčešća, moraju da se prihvate sa oprezom. Tumačenje crteža ne sme da podrazumeva projektovanje onoga koji tumači, mora da bude isključivo u službi i interesu deteta i iskustveno potkrepljeno. Važno je da se ne pretvori u slepo primenjivanje (nedovoljno eksplicitnih) pravila tumačenja, posebno u situacijama kada posledice mogu da budu ozbiljne po dete i njegovu

porodicu. U praksi se dešava da tumačenje crteža bude shvaćeno bukvalno, na primer, dete koje crta majku sa prevelikim rukama osoblje vrtića vidi kao žrtvu fizičkog kažnjavanja i planira da animira socijalnu službu. Kroz slobodan razgovor, dete tumači svoj crtež: „Mama se vraća sa posla, ruke su joj pune kesa i kaže: *Gle kolike su mi ruke, vise do zemlje!*“

Prilikom psihološke analize crteža predlaže se oprezno posmatranje opšteg utiska, i karakteristika kao što su prijatan / neprijatan utisak, sadržaj iz lične memorije / likovi iz stripa ili crtanog filma, jasna linija / slaba linija, slobodan položaj / daleko od centra lista, obrađeno / uprošćeno, maštovito / siromašno, nedostatak / prisustvo svih članova porodice, prejako senčenje / umetničko senčenje, povezana figura / razbijena figura, konstrukcija lica i tela i slično (Di Leo, 1983).

Istraživači se ne slažu u mnogim temama u vezi sa dečijim crtežom ali sa sigurnošću se može reći da je dečiji crtež bolji pokazatelj intelektualnog postignuća deteta, nego što je klinički pokazatelj. Zato se Gudinaf test intelektualnog postignuća, iako je stariji od pola veka, koristi na predškolskoj deci koja se spremaju za upis u osnovnu školu. Sve ostale dimenzije tako bogatog i produktivnog proizvoda kao što je dečiji crtež, posmatraju se kontekstualno kao deo celovitog dečijeg životnog polja.

Faze razvoja dečijeg crteža

Svako dete pokazuje ogroman razvojni potencijal koji se iskazuje na sve raspoložive načine, čak i pre fizičkog rođenja. Beba prirodno počinje da „brblja“ sa 6 meseci, „smeška se“ na nova lica već sa dve nedelje, plaši se stranaca sa 8 meseci, pokušava da najpre fiksira objekte oko sebe, a potom i da ih dohvati, proba, a kasnije i barata njima. Ljudsko biće je psihološki ekspanzivno, ono se neprestano „širi“ u svom okruženju, ovladavajući sve većim i složenijim oblastima iskustva.

Prva šara se javlja čim dete shvati da pisaljka ostavlja trag – olovka, kamen, kašika ili prst umočeni u hranu, štapić u pesku i tako dalje. Prvi crtež je šaranje, pa se prva faza razvoja crteža zove faza šaranja. Ova faza još uvek nema reprezentativnu ulogu, već više predstavlja izraz motoričke igre. Neki istraživači govore da se već pri fazi šaranja, iako dete uzima pisaljku sa obe ruke, može videti da li je neko levak ili dešnjak – levak će češće šarati dijagonalne levo gore – desno i desno dole, dok će dešnjak težiti obrnutom škrabanju desno-gore, levo-dole dijagonalni.

Prva simbolčka forma koja se pojavljuje je pojava kruga. Nevešti krug, nazvan pra-krompir predstavlja prvo reprezentovanje. Geštalisti govore da je skok od šaranja na prakropmir, skok od prapredaka na homo-sapiensa. Prvi krug, koji dobija oči, usta i ostalo redom, Čiča-Gliša, Smily, Srećko, glavonožac ili koja sve imena ima, predstavlja simbol, i to simbol čoveka. A kreiranje simbola je najviša i najfinija ljudska funkcija. Prakropmir postepeno dobija elemente lica, ruke, noge, kosu, zrake za sunce, latice za cvet, uši za zace, detalje... iz njega nastaje svaki oblik bića i predmeta koje ćemo kasnije stvarati.

U predškolskom uzrastu najčešći motivi su kuća, drvo, cvet, leptir, ptica, životinje, deca, automobili. Prikazivanje još uvek nema perspektivu, a negde se i površine prikazuju providnim – npr. u kući se kroz zid vidi, nogavice u sebi sadrže noge, kroz trup broda vide se noge od kapetana. Prikaz čoveka je nesrazmeran, sa velikim licem (najbitnije informatički) a malim telom. Prsti su veći od šake (informatički su bitniji), brojevi prstiju, nogu, ruku, mogu varirati (roditelji koji stalno negde idu imaju pet-šest nogu, pas koji brzo trči ima osam nogu, automobil ima osam točkova u nizu jer juri). Kasnije, tokom puberteta i adolescencije, crtež dobija snažnu izražajnu dimenziju i predstavlja prikaz emocionalnog stanja – javljaju se jaki kontrasti, snažne boje, lična nota izraza.

Ovladavanje aktivnošću crtanja je mnogo više od likovne igre ili ličnog izraza, on teče integrisano sa ostalim funkcijama tokom mentalnog razvoja, posebno inteligencijom i kreativnošću.

Ljudska figura sa uzrastom postepeno dobija sve više elemenata i detalja i postepeno se približava fotografski vernim proporcijama, ali do usavršenog crteža se retko stiže. Istraživanja pokazuju da najveći broj dece postepeno izgubi interes za crtanje i likovne aktivnosti i u adolescentnom periodu prestane da se time spontano bavi. Manji broj dece nastavlja sa likovnim aktivnostima, aktivno istražuje i usavršava svoj izraz, dok ostala postepeno smanjuju interes.

Interesantno je da se dečije trodimenzionalno likovno reprezentovanje retko istražuje i spada u manje prisutne forme dečijeg izraza. U jednoj studiji koja je pratila razvoj modelovanja kod predškolske dece, pokazalo se da u osnovi prostornog reprezentovanja čoveka postoje načelno tri načina prikaza. Jedan je postavljanje pra-figure u obliku stuba. Iz stuba koji dete postavlja uspravno postepeno će se diferencirati delovi tela. Drugi oblik prikaza je lopta, koja se formira u obliku pogače i na kojoj kasnije, sa razvojem prikaza, mogu da se primete elementi lica. Treći oblik prikaza je zaravnjeni, koji se sastoji od linija načinjenih od materijala za modelovanje, i u stvari predstavlja crtež u dve dimenzije, formiraju se linije koje stvaraju crtež (Golomb, 2007). Istraživanja pokazuju da deca spontano i lako stvaranju trodimenzionalne figure, često isto dete bira različite oblike prikaza, na primer, modeluje ljudsku figuru u obliku stuba, a životinjsku u zaravnjenom obliku. Sa razvojem i uzrastom, pojavljuje se sve veći interes za proporcije i prikazivanje pokreta.

Slobodan ili školski crtež?

U osnovi crtanja je splet psiholoških, socijalnih i kulturnih uticaja. Crtanje je psihološko istraživanje, vizuelno mišljenje, ovladavanje simbolima i njihova konstrukcija. Uneto u školske programe crtanje i likovne aktivnosti se izvode po unapred zadatim modelima procesa i ishoda. Ovakva situacija definisanja kreativnog polja, ukoliko se dogmatično shvati i primeni, teži da modeluje i ujednači dečiju produkciju.

Delovanje kulturnih obrazaca može da se vidi na primeru perspektive. Simuliranje treće dimenzije pomoću dvodimenzionalnog prostora je jedna od novijih tekovina naše kulture, vezuje se za

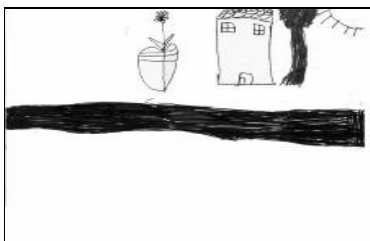
renesansne slikare. Pre njih, dubina je bila predstavljena slično kao što to danas rade deca, ili ako što su radili stari Egipćani, bliži predmeti su se nalazili na dnu crteža, a dalji iznad njih. Većina dece u svom likovnom izrazu ne stiže spontano do otkrića perspektive, nego im se to nudi u okviru likovne obuke. Crtež koji simulira dubinu je složen produkt uticaja kulture i ukoliko se ne demonstrira, spontano će se pojaviti vrlo retko, kod talentovane dece (Gombrich, 2000, Golomb, 2007).

Istraživanja na velikom broju dece u Srbiji su pokazala da je crtež osetljiv kako na psihološke (uzrast, znanje, želje, motivi) i šire socijalne (klima grupe, socijalna klima) faktore, tako i specifične faktore atmosfere u grupi i porodici. Tokom izvođenja procesa reformi obrazovanja, uvedeni su novi oblici interaktivnog rada sa decom, koji su imali za cilj da demokratizuju nastavu i izgrade nove vrste odnosa između aktera u obrazovanju.

Kao posledica uvođenja jednog takvog programa je posmatrano kakve su posledice ovih promena. Jedna od uočljivih je bila promena slobodnog crteža. Crtež koji je crtalo isto dete pre započinjanja alternativnog programa i posle toga, se vidno menjao. Sloboda deteta da bira temu, tehniku, sadržaj, formu, boju i manir izraza otvara polje mnogostrukog posmatranja. Ne samo ekspresivne funkcije nego i estetske, kognitivne motivacione i mnogih drugih segmenata koji nisu lako vidljivi u okviru obrazovnog procesa. Ova jednostavna, a dragocena aktivnosti nudi uvid u slojevit unutrašnji psihološki prostor deteta.

Na grupi od 600 dece iz regija Kraljeva, Smedereva, Vranja i srpskih enklava na Kosovu, posmatrano je kakve se razlike mogu uočiti kada dete slobodno crta u okviru standardnog obrazovnog okvira i tokom promene tog okvira, u grupnim aktivnostima koje su odisale slobodnijom, igrovnom atmosferom. Crteži svakog deteta su posmatrani kao parovi „pre“ i „posle“ i mereni su parametri crteža: broj boja i broj objekata (figura) na crtežu. Rezultati su pokazali značajne promene objektivnih karakteristika crteža. Početni, standardni dečiji crtež najčešće sadržao veći broj razbacanih figura: kuću, oblake, cveće, leptire, drveće, sunce. Kasniji, slobodniji crtež se menjao. Pojavio se manji broj boja i manji broj figura, sveo se na jednu ili dve centralne figure koje su bile slabije likovno obrađene, ali naglašenog crteža, očigledno psihološki važnije crtaču!

Dečak, crtež pre programa

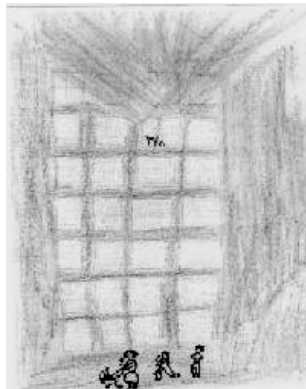


Crtež tokom programa



Pojavili su se fudbaleri, igrači tenisa, kompjuteri, sportska oprema, lutke sa kolicima, lopta, reket, princeza sa ukrašenom odećom, srce iz koga izlazi duga, ljuljaška, brod, podzemno blago... Na žalost,

takve razlike nisu pronađene kod dece iz enklava na Kosovu, tamo se slobodan crtež nije menjao i često je prikazivao preteću socijalnu realnost (vojnike, tenkove, oružje, bodljikavu žicu, zgradu u plamenu).



Dečiji crteži koji su nastajali posle promene obrazovne atmosfere u grupama, postali su jasniji po sadržaju, koncentrisani po značenju i jasno povezani sa crtačem. Na njima je postalo vidljivo ono što se voli, što se želi, sa čime se može igrati. Investicija u estetiku crteža, koloristiku, kompoziciju, ukrašavanje, je manje važna od značenja objekta i njegovog odnosa prema detetu. To pokazuje da crtež zadobija jak saznavni (konstrukciono/relacioni) potencijal koji odstupa od tradicionalnog shvatanja crteža kao izražavanja ili stvaranja lepog.

U inicijalnim crtežima se sreću prostorno rašireni, nedovršeni objekti. Mnogobrojni leptiri, oblaci, drveće i cvetovi koji su u finalnoj verziji crteža nestali, moguće je, bili su samo strategija da se napravi „lep crtež“ koji će se dopasti nastavniku, da se ispuni prostor i dokaže da se dete potrudilo. Iz toga je vidljiv uticaj koji odrasli vrše na decu ka unifikaciji crteža – dete doživljava crtež kao zadatak da pogodi ukus nastavnika, a to će najlakše postići strategijom rasplinutog, mnogo-figuralnog, mnogo-bojnog crteža. Kako vidimo, smanjenje korišćenja boje i broja figura ne znači i da je crtež osiromašen. Radi se, verovatno o prelasku na novu, izmenjenu dimenziju izraza, „govoru višeg reda“, kako ga je nazvao jedan od učesnika, crtežu koji odražava odnos *ja u delatnosti crtanja* umesto odnosa *ja u izvršenju zadatka*.

Socijalna realnost u dečijem crtežu

Istraživanja kod nas pokazuju da se dečiji crtež kao igrovna aktivnost, pokazao osetljiv na njegov doživljaj društvenog okruženja. Porodica, igra, drugovi, lični prostor se pojavljuju u izmenjenom, slikovnom obliku.

Posmatranja slobodne dečije igre su pokazala da se tokom velikih, negativnih društvenih promena, menjala slobodna aktivnost dece. U navedenom istraživanju se vidi da su promene crteža, kao i prikaza ličnog imena izostale kod grupa dece iz enklava sa Kosova (85-oro dece iz 7 osnovnih škola). Razlog tome je, verovatno, izmenjena, otežana socijalna atmosfera ispunjena tenzijama i ograničenjima,

u kojoj su mikroefekti programa preklapljeni krupnijim socijalnim odrednicama. Dečiji crtež je, slično kao i aktivnost igranja, osetljiv na krupne promene socijalnog konteksta, kada one postanu toliko krupne da ne mogu da se u dovoljnoj meri elaboriraju, stilizuju i simbolizuju, nego prodiru u čistoj, agresivnoj formi realnosti u crtež i igru.

Spontana situacija crtanja u kojoj bi trebalo da se smeštaju likovi mašte postaje replika realnosti.

Crtež u odraslom dobu

Dete crta sa entuzijazmom. Potreba za crtanjem i izražavanjem je tolika da ju je teško zaustaviti. Ipak, pre nego što dospemo do faze odrasle osobe, većina nas prestane da crta. Istraživači nalaze da se ovaj gubitak interesa pojavljuje masovno u adolescenciji. Od sve dece koja crtaju, na kraju ontogenetske linije nam ostaje tek poneko od odraslih koji crta. Zašto se ovo događa?

Verovatno da potreba za kreativnim izrazom prati razvojnu liniju aktivnosti igre. Kako se udaljavamo od detinjstva, tako nam je aktivnost igre sve manje bliska, pod pritiskom socijalnih uloga, tradicije i konvencija, igra zadobija sekundarno, potom nevažno mesto, a na kraju teži da nestane iz naših života. Pošto je igra jedna od aktivnosti u kojoj se odigrava nešto što još ne znamo kako se radi, stvara se od pravila koja se grade u hodu, ona kao i svaka kreativna delatnost zahteva odsustvo pragmatike i konkretnog. Izdvaja se iz neposredne datosti i nema vidljive pozitivne efekte. Isto kao i aktivnosti kreativnog izraza, igri se gubi trag na vremenskoj osi prelaska prema ulozi odraslog.

Većina odraslih ljudi prestane da crta. Ovo se desi spontano, kao da se potreba za crtežom ugasi sama, ali je moguće i da je „gašenje“ potrebe posledica pritiska sredine ka uniformnosti i standardnim životnim ulogama na koji su ljudi različito osetljivi. Istraživanja sposobnosti crtanja kod ljudi koji se ne bave umetnošću pokazuju da su njihovi crteži veoma nespretni, oni nisu bili u stanju da nacrtaju tačan prikaz nekog vizuelnog polja, crtež je iskrivljen, uprošćen i disproporcionalan. Razlozi ne leže u slaboj motornoj koordinaciji, niti u perceptivnoj neosetljivosti nego u shemi procesa gledanja sa iskustvom crtača ili bez njega. Posmatrajući isti objekat, vešt crtač vizuelno obrađuje realno polje i misaono ga transformiše u potencijalni crtež, dok običan posmatrač istražuje semnatiku, prepoznaje objekte i svrstava ih u poznate mentalne kategorije (Kozbelt, 2007).



Zašto deca prestanu da crtaju? Iskustvo pokazuje da mnogi ljudi u kasnijim životnim fazama počnu da se vraćaju svojim sklonostima iz detinjstva i mladosti, neostvarenim ambicijama, umetničkim i

kreativnim aktivnostima. Ovo bi za psihologa moglo da znači da sklonost ka razvoju estetskog izraza nije prirodno završena u periodu specijalizacije za neku od drugih delatnosti u životu. Možda je prestanak crtanja pre odraz pritiska okoline i pogrešnog opšteg uverenja da je potrebno biti dobar u jednoj oblasti jer nije moguće imati više životnih orijentacija simultano.

STAVOVI I ESTETSKI STAVOVI



Svaki proces posmatranja i doživljavanja umetničkog dela počiva na građenju odgovora i reakcija u posmatraču, čak i kada je taj posmatrač sam autor. Doživljaj umetnosti spada u najsloženije doživljaje jer počiva na velikom broju paralelnih komponentnih procesa – percepciji, integraciji informacija, emocionalnom doživljaju, kognitivnom razumevanju, moralnom vrednovanju, estetskom vrednovanju, poredjenju, društvenim okolnostima, uklapanju u sopstvene kriterijume i slično. Neki od psiholoških nalaza mogu biti korisni umetniku u razumevanju procesa doživljavanja.

Stavovi prema umetnosti i umetničkom delu predstavljaju integrisanu celinu ličnih, socijalnih i kulturalnih izvora. Kao i ličnost, tako se stavovi nalaze u neprekidnom procesu promene. Građenje stavova prema kulturi i umetnosti zahteva određene preduslove, koji su složeniji nego kod izgradnje drugih stavova, jer je umetnost kao delatnost složenija i drugačija od drugih delatnosti. Put stvaranja stava prema kulturi i umetnosti zahteva postojanje osnova u porodičnim vrednostima, razvoj kontakta sa kulturnim medijima tokom detinjstva, slobodu da se sopstveni istraživački i kreativni procesi ispolje i podrže, da se obezbedi stvaranje ličnih kontakata sa umetnošću, istraživanje književnosti, slikarstva ili muzike na slobodan (ne naučni) način.

Vrednovanje i doživljavanje umetnosti počiva na komunikaciji između dela i onoga ko ga doživljava i u tom procesu učestvuje veliki broj poznatih i nepoznatih faktora. Jedan od osnovnih, često nevidljivih, je faktor socijalnog stava, kako umetnika, tako i publike. Svaki doživljaj nosi u sebi elemente emocionalnog, sazajnog i vrednosnog koji su neodvojivo povezani u sklop doživljaja. Zbog toga što je doživljaj celina, često je ono što u tome učestvuje nedostupno posmatračkom oku, teško ga je uočiti ili analizirati. Neke od funkcija koje stavovi imaju su da daju smisao informacijama oko nas, da održe i potkrepe lične ciljeve ili kao oblik samoodbrane (reakcije na frustraciju). Na primer, istraživanja pokazuju da pojačanje negativnih aspekata u okruženju, povećanje društvene krize izaziva pojačavanje opštih negativnih stavova, na primer, traženja krivca. Tako se u trenucima društvenih kriza jedan deo

društva okreće traženju krivaca (simptom žrtvenog jagnjeta) obično među slabije integrisanim društvenim grupama – manjinama, siromašnima, bolesnim, došljacima itd.

Stavovi se formiraju prema svemu što je objekat naše svesti, percepcije ili misli, prema konkretnim iskustvenim objektima kao i prema apstraktnim. Stavovi prema svetu mogu da budu jednostavni, na primer, dominantno emocionalni (nešto volimo ili izbegavamo), a mogu biti i složeni i sastavljeni iz čitavih konstrukcija ubeđenja, verovanja, činjenica, predstava, znanja, pomešanih osećanja i pretpostavki.

Od načina na koji ljudi prihvataju umetnost i njene produkte zavisi sudbina ne samo umetnika kao individue, nego umetnosti i kulture uopšte, a to znači i ljudske zajednice. Zbog toga ulaganje energije i znanja u građenje stavova prema umetnosti i kulturi spada u važan zadatak svakog društva.

Uopšteno govoreći, stavovi su relativno trajne organizacije opažajnih, motivacionih i afektivnih procesa koji se vezuju za neki objekat, koji može biti sve što ulazi u svest. Ovo objašnjenje ističe da stav zahvata celu ličnost kao i da ima relativnu trajnost – iako imaju sopstvenu inerciju i teže da se održavaju, na njih je moguće uticati i nalaze se u promeni u kakvoj se nalazi i ličnost u celini.

Jedna od opštih podela ljudi prema vrednostima koje su kod njih dominantne, ukazuje na postojanje četiri opšte grupe vrednosti: naučna, vrednosna (moralna), praktična i estetska. Istraživači nalaze da estetske vrednosti nisu povezane sa drugim vrednostima, da su nezavisne i predstavljaju sistem za sebe (Funch, 1996, Ristić, 2012).

Osobine stavova



Ekstremnost stava znači da se svaki stav može opisati kao jedna tačka na duži između dve suprotnosti. Na primer, dobar – loš određenje spada u vrednosne (evaluativne) sudove i sve što doživljavamo možemo da smestimo negde duže ove linije. Potpuno ekstremni stavovi su retki, čovek ne misli u ekstremima nego u nijansama i većina naših stavova su međutonovi između ekstrema. Sadržaj stava je ono što dajemo kao obrazloženje kada nas neko pita zašto tako mislimo. Iza istog stava mogu postojati različiti sadržaji.

Diferencijacija stavova se odnosi na jasnoću sadržaja. Neki stavovi se jasno obrazlažu, neke je teško objasniti, pa za takve kažemo da su slabo diferencirani. Izolacija stava se odnosi na to da li je stav umrežen u neki opštiji sistem stavova ili je usamljen i odnosi se samo na tu situaciju. Izolovani stavovi su retki a najčešće postoji uređen skup ili sistem stavova u koji se posebni stavovi uklapaju. Estetski

stavovi spadaju u izolovane stavove i po svom sadržaju se ne prelivaju na druge oblasti, tako da ih istraživači vide kao sposobnost osobe da se depersonalizuje, odvoji od doživljaja sebe i neposrednog iskustva i „utopi se“ u delo.

Snaga stava se iskazuje pomoću trajanja i otpornosti stava na promene. To je spremnost osobe da ostane pri stavu čak i kada se on dovodi u pitanje, na primer, pod pritiskom, kada se sukobi sa činjenicama iz iskustva, kada odstupa od stavova grupe i slično. Snaga stava se vidi pod okolnostima kada se on dovodi u pitanje, Hrišćani su na početku prvog milenijuma rado ulazili u stadione gde su bacani lavovima, Đordano Bruno je na kraju ipak uzviknuo to što ga je odvelo do društvenih sankcija. Snaga stava čini da se, ukoliko je on povezan sa veoma važnim vrednostima, stav ponekad doživljava važnijim od sopstvenog života. Psihologija to opisuje kao veliku snagu stava.

Emocionalnost je važan, ali često nevidljiv element svakog stava. Kada se pojavljuje u ekstremnom obliku, tada se gradi crno-bela, pojednostavljena slika objekta, a snažne emocije vezuju za nju. Na primer, vatreni navijač jednog kluba vezaće безусловne pozitivne emocije za simbole svog kluba, a snažne negativne za simbole konkurenta. Ova povezanost će da opstane bez obzira na realne događaje, i iskazivaće se u svim prilikama (konstruktivno i destruktivno).

Stabilnost stavova je njihova osobina da kada ih jednom zauzmemo, težimo da ih zadržimo. Trajnost stavova je posledica nastojanja svake osobe da zadrži sopstveni kontinuitet i identitet. U osnovi stavova je važno razumeti učešće emocija i to je deo stava koji je provokativan, povezan sa našim vrednostima i motivima, budući da su emocije iracionalne, na njih je teško uticati. Često je naše sopstvene stavove teško preispitivati jer se osobi ne ukaže prilika za to. Veoma važni, socijalni stavovi, oni koje stvaramo prema drugima, obično nisu po svom poreklu lični nego su podržani od strane grupe kojoj pripadamo, okruženja u kome živimo. Tada socijalna grupa održava stav i teži da vrši pritisak na onoga ko ga dovodi u pitanje.

Razvoj stavova

Istraživanja pokazuju da su stavovi u velikoj meri odraz stavova porodice iz koje neko potiče ili grupe sa kojom se neko identifikuje. Proces konformiranja, saobražavanja vrednostima grupe je veoma važan proces za odrastanje i izgradnju sopstvenog identiteta. Ono što je prihvaćeno od zajednice u kojoj živimo, postaće i naša vrednost. Obrazovanje se pokazalo kao splet uticaja koji je veoma važan u tom procesu kao i za prihvatanje i promenu stavova. Iako stavove dobijamo u sredini u kojoj živimo, oni nisu zauvek fiksirani sadržaji, već se nalaze u procesu i promeni.

Predrasude Po svojoj strukturi, predrasude su podvrsta stavova prema nekim objektima. Za njih je karakteristično da bez obzira na svoj sadržaj, snagu ili smer (pozitivan, negativan) nemaju potpunu zasnovanost u realnosti, nije utvrđeno da zaista važe, nisu istiniti ili su delimično istiniti i nekritički

prihvaeni. Najčešće, predrasude polaze od istine ali se šire izvan polja za koje važe. Da bi se netačno uverenje očuvalo, povećana je emocionalnost predrasuda, a odbrana predrasude obično zahteva mnogo više emocionalnog (osećajnog) nego razumskog rada. Ljudi će se, na primer, lakše posvajati oko svojih predrasuda nego oko realističnih stavova, jer predrasude angažuju jača osećanja. U odbrani stavova koji su predrasude koriste se pseudo-razumni argumenti koji su poreklom iz emocionalnog, a ne iz razumskog dela ličnosti. Takođe, svaka predrasuda ima bar u minimalnoj formi činjenicu na kojima se zasniva. Predrasude, iako postoje činjenice koje se sa njima slažu, predstavljaju grešku mišljenja, preteranu generalizaciju, pojednostavljenje ili iskrivljavanje realnosti.

Sigurno smo svesni da smo se u svom iskustvu mnogo puta sreli sa predrasudama, a posebno tuđim - tuđe geške mišljenja su mnogo uočljivije nego naše sopstvene. Osveščivanje sopstvenih predrasuda je težak, ali psihološki veoma koristan zadatak. Količina i težina predrasuda, kao i njihova otpornost na promenu, zavise od nekih psiholoških faktora, kao što su stepen obrazovanja, socijalno – ekonomski status porodice, religijsko opredeljenje i crte ličnosti. Najčešće istraživane i opisivane su etničke predrasude, religijske predrasude, polne i socijalne predrasude, jer imaju veliku snagu i obuhvataju veliki broj ljudi, pa time imaju i veće društvene posledice.

Polne i socijalne predrasude obeležavaju pripadnike (pripadnice) drugog pola, siromašnije, slabije, hendikepirane, marginalizovane, stare osobe ili neku drugu društvenu grupu. U njihovoj osnovi je pokušaj da se nešto što nije racionalno opravda racionalnim razlozima. Tako, na primer, ženski pol teži da se vidi kao inferioran, manje inteligentan, pohlepan, za obespravljene ljude se nalaze razlozi zašto tako treba da bude (neće da rade), žrtve nasilja su same krive i tako dalje.

Frojd pominje racionalizaciju kao jedan od odbrambenih mehanizama kome pribegavamo kada iracionalne sadržaje prikazujemo kao racionalni stav.

Merenje estetskih stavova

Merenje estetskih stavova je česta tema eksperimentalne estetike i psihologije umetnosti. Potrebno je naglasiti da se pitanje estetskih stavova preklapa sa pitanjem doživljaja umetnosti. U oba slučaja se radi o stavu prema umetničkom objektu, ali je u prvom slučaju reč o užem stavu a u drugom o kompleksnom doživljaju, u okviru koga se kao jedan od segmenata pojavljuje komponenta stava. Način na koji se opredeljujemo prema nekom estetskom objektu može se ezgaktno, ali indirektno meriti. Kao objektivnu meru estetskog stava uzimamo stepen slaganja između posmatrača, nazvanu intersubjektivna saglasnost. Prvi koji je sistematski uveo procenjivače i širu publiku u merenje estetskog je bio, setićemo se, Teodor Gustav Fehner, fizičar i filozof, osnivač eksperimentalne estetike.

Rana shvatanja estetskog stava su povezivala umetnost sa prijatnošću, smatrajući da je kvalitet estetskog doživljaja direktan proizvod prijatnosti koja se delom izaziva. Od korena iz vremena Stare

Grčke do danas, u prerađenom obliku se ovo razumevanje još uvek sreće, posebno u oblasti masovne kulture. Današnja istraživanja pokazuju da se priyatnost, redefeinsana u hedonistički ton estetskog doživljaja, ipak ne može smatrati ključnim faktorom oko koga se obrazuje estetski stav.

Kritikujući nedovoljno oprezan način pristupanja estetskim stavovima, Child upozorava da se mora obratiti pažnja na uzorak, naime, na to koga vidimo kao publiku na kojoj merimo estetski doživljaj. Rezultati koji se dobijaju na ljudima koji su potpuno nezainteresovani za umetnost ne mogu da se generalizuju na umetničku publiku jer postoji lični ključ koji određuje interes prema estetskim objektima. Estetski stav prema likovnoj umetnosti je u velikoj meri univerzalan kroz kulture, ali obuhvata samo osobe koje imaju interes za nju. Čak i kada dolaze iz udaljenih kultura (Afrika, Japan, Pakistan, Grčka, Amerika) imaju iste estetske stavove uz manje varijacije. On nalazi da osobe sa naglašenom estetskom osetljivošću imaju osobine kao što su tolerancija na složenost i prihvatanje nerealnih iskustava. Kada su ispitanicima na oči postavljana sočiva koja menjaju vizuelnu percepciju, osobe sa razvijenom estetskom osetljivošću težile su da uživaju u istraživanju vizuelnog polja, dok su osobe sa niskom estetskom osetljivošću tvrdile da ne vide promenu (Child iz Funch, 1997).

Istraživanja psiho-fizičkih korelata estetskog doživljaja su sedamdesetih godina prošlog veka pokazala važnost neuralne komponente u estetskom doživljaju. Promena stepena nervne pobuđenosti (arousala) utiče na doživljaj priyatnosti. On je pod uticajem kolativnih varijabli, od kojih su najznačajnije novitet, iznenađenje, kompleksnost i dvosmislenost. Međutim, iako postoje objektivna merenja doživljaja umetnosti preko fizioloških pokazatelja (Berlyne, 1971, 1974) kao što su moždani talasi, stepen neuralne pobuđenosti, krvni pritisak, respiracija ili neki metabolički pokazatelji, ipak sadržaj doživljaja umetnosti nije direktno merljiv preko fizioloških korelata. On ostaje u domenu doživljajnog/fenomenološkog, nepristupačan direktnoj meri, zbog čega se u merenju stavova pribegava indirektnim pokazateljima.

Najčešće, estetski stavovi se mere verbalno, procenom na skalama (Osgood, 1975, Ognjenović, 2003, Pejić, 2004, Stojilović, 2012 itd). Skale koje se najčešće nude su obrada Osgudovih skala semantičkog diferencijala, sastoje se iz parova prideva suprotnih značenja sa međustepenima, za koje se ispitanik opredeljuje.

Pošto je verbalni opis i merenje stavova pomoću reči najčešći i dominantan oblik, često se gubi iz vida da nije i jedini. Estetska mera prihvatanja može da se vrši na neograničen broj načina, ponekad i neočekivanim načinima. Jedan od primera je mera najuspešnijeg eksponata u Čikaškom muzeju prirode: najuspešiji eksponat je onaj ispod koga tepih mora najčešće da se menja! Objektivan pokazatelj estetske uspelosti objekta je mesto na kome se ljudi najčešće i najviše zadržavaju (u ovom slučaju, inkubator iz koga se legu pilići). Merenje estetskog stava je otvoren proces u kome je svaki pristup dobrodošao – ukoliko imamo na umu da način merenja određuje ono što ćemo dobiti kao rezultat.

Kod nas, u pokušaju da poveže estetske potrebe i stavove sa vrednosnim orijentacijama srednjoškolaca, Ristićeva nalazi da ne postoji jasna povezanost između interesovanja za umetnost i vrednosne orijentacije mladih (Ristić, 2012). Orijentacija ka umetnosti ne može jasno da se poveže sa nekim od sistema vrednosti dominantnih kod grupe mladih (na primer, materijalna orijentacija, altruistička orijentacija i slično) i izgleda da spada u izdvojen sistem stavova koji se ne može izvoditi iz opštih vrednosnih stavova.

Formiranje i razvoj estetskih stavova bilo da ih posmatramo kroz verbalni, metaforički ili fenomenološki pristup, su procesi na koje deluju kognitivni i emocionalni oblici učenja. Istraživači obrazovanja za umetnost na opštem planu nalaze dva suprotna stava u obrazovanju, umetnost se može usvajati preko kognitivno – intelektualnog ili harizmatičnog pristupa. U prvom se radi o učenju činjenica i usvajanju znanja, pristalice drugog veruju da se umetnost usvaja kroz lično iskustvo i ne može da se nauči tradicionalnim školskim sredstvima (Funch, 1997).

TRADICIONALNI SIMBOLIZAM



Savremeni simbolizam, raznolik kako po vrsti medijuma pomoću kojih se izražava, tako i po širokoj produkciji simbola, poreklom je iz tradicionalnih izvora. Čak i kada je izvorište simbola neprepoznatljivo, kao što je to na primer u apstraktnoj umetnosti, osnova je potekla iz opšteg korena. Istorijski koreni simbola, u filogenetskom kao i ontogenetskom smislu nikada nisu jednostavni jer su deo dugog procesa i sežu u duboku prošlost. Spektar opštih znakova i značenja koji se pojavio pre umetničkog izraza, širi je i zahvata veći spektar ljudskog iskustva i delatnosti nego što obuhvata umetnost danas. Prisustvo tradicionalnog simbola u savremenoj kulturi nije uvek očigledno, i zapravo tako bi i trebalo da bude. Simbol je, kao društveno oruđe, predmet promena u kojima se dijalektičko sadejstvo tradicionalno-istorijskog uklapa u delovanje savremenog, a nacionalno integriše u stvaranje novih simbola svetske kulture.

Opštost simbola

Kros-kulturalna i istorijska istraživanja simbola pokazuju da postoje simboli koji se univerzalno javljaju kroz različite kulture u sličnim oblicima, ali takođe, da postoje i specifične oblasti simbolike koje su određene granicama neke zajednice. Na primer, postoji razvijen sistem klasifikovanja simbola u odnosu na svoju univerzalnost. Jedan zaplet bajke možemo sresti u većem broju različitih i udaljenih kultura. To doprinosi pretpostavci da je njihovo značenje toliko univerzalno da pripada celom ljudskom rodu, nezavisno od geografske širine ili socijalnih obrazaca u kojima zajednica živi. U tom polju su nalazi etnologije saglasni sa psihologijom.

Za neke autore simboli su promenjivi psihološki sadržaji, koji imaju zajedničke karakteristike kroz vremena i prostore. Zato simbol nije identičan kroz vreme već se više vidi kao „sličnost stava, imaginativno i svesno učestvovanje u istom kretanju prema istoj strukturi, istim shemama, koje mogu biti sasvim različito iskazane zavisno od pojedinca, skupine, vremena.“ (Gerbran, 2004, str XXV)

U psihologiji se složene simboličke funkcije određuju kao „opšta sposobnost stvaranja, usvajanja i korišćenja: simbola, simboličkih sistema i simbolima posredovanih unutrašnjih (individualnih) i spoljašnjih (kultura) realnosti. „ (Ivić, 2012) Istražujući simbole, psihologija pravi diferencijaciju između gestovnog, ikoničkog, i drugih oblika simbolizacije. Takođe, istražuju se razlike između znaka (gde je uočljivo poreklo veze znak-označeno) i simbola u najkompleksnijem vidu (gde ne postoji perceptivna veza između znaka i označenog, ona je posredovana kulturom), kao što je, na primer, reč. Prema stepenu opštosti, psihologija razlikuje pojedinačne simbole, simboličke sisteme i simboličke realnosti. Istraživanje simbola, istraživanje čoveka kao bića simbola (animal symbolicum), svakako je najizazovnija i najkompleksnija oblast psihologije. U daljem tekstu, suzićemo interes na ono što psihologija naziva pojedinačnim, kulturno posredovanim simbolima.

U našem podneblju, istraživanja porekla i značenja simbola, zanimljiva psihologu, srećemo u radovima Čajkanovića, Bandića, Nedeljkovića, Radenkovića, Popović-Radović i drugih. Osim što ovi istraživači pokušavaju da proniknu u istorijski koren nekog pojma, imena, uverenja, rituala, tabua, običaja, zabrane ili praznoverja, oni pokušavaju i da uđu u sadržaj simbola, otkrivanja poruke ili smisla koji se nekom tradicionalnom simbolikom pokreće i prenosi. Nasuprot rečničkom shvatanju simbola kao informacije potpuno prevodive sa jednog domena na drugi, simbole ćemo nadalje smatrati pojmovnim okvirom koji nema zatvoren obim značenja. Složeni tradicionalni simboli se transformišu kroz proces objašnjavanja, tako da bavljenje njima nije odgonetanje nečeg zaboravljenog, nego nova pojmovna gradnja.

Simbolizam u psihologiji

Pre nego što se psihologija odvojila od filozofije, polje ličnih psiholoških simbola je bilo pokriveno istraživanjima snova. Tumačenje sna, drevna veština (prvo pisano tumačenje se pojavljuje pre

oko 7000 godina), počiva na tumačenju simbola, a tumačenje je proces povezivanja individualnog, konstruisanog simbola sa socijalno-kulturnim miljeom snevača.

Frojd je, početkom dvadesetog veka uveo lične simbole u legitimno polje psihologije. Tokom procesa stvaranja psihoanalitičke teorije ličnosti, jedna od ključnih tačaka je bilo lično – socijalno značenje simbola. On je prvi istraživač u psihologiji koji je drugačije razumeo uzroke i latentna značenja ličnih simbola koji su se kod ljudi pojavljivali obučeni u simptome mentalne bolesti, neurotične radnje, snove, omaške, prisilna ponašanja ili humor. Otkrio je da osobe sa kojima je stupao u psihoterapijski odnos, osim svesnog, vidljivog, objektivnog značenja, koriste jedan mnogo moćniji i manje očigledan obim značenja, koji je smestio u podsvest. Njegov model svesnog i nesvesnog opisuje sadržaje svesti kao santu leda, na kojoj je mnogo manji deo iznad površine vode (svesni deo), a mnogo veći ispod površine, nedostupan svesti. Energija Ida, podsvesnih struktura, je bazična i presudna energija koja organizuje ne samo psihički, nego i fizički život osobe. Načini na koje se podsvest obraća našim svesnim strukturama je kroz simbolizovane izraze koji su indirektni nosioci značenja.

U tom svetlu simboli postaju izrazi svesnih i podsvesnih, životno važnih polja značenja. Prisilna radnja, na primer, koja bi se do Frojda smatrala bolesnim ispadom, sada zadobija smisao ličnog simbola, jezika kojim se naša unutrašnja potreba za ravnotežom izražava. Umesto da ih uklanjamo, sakrivamo ili zabranjujemo, Frojd predlaže da ih razumevamo jer je to pokušaj komunikacije između slojeva ličnosti i između ličnosti i drugih ljudi u okruženju. Frojd time postiže dva značajna pomaka, jedan je humanizacija pristupa čoveku a druga, skretanje pažnje i otvaranje problema značenja.

Setićemo se da Jung govori o nečem sličnom, ali je upravo shvatanje prirode podsvesti bilo kamen razdora između ova dva velikana, nekada saradnika, a kasnije razdvojenih psiholoških smerova. Jung nije shvatio podsvest kao jedinstveno polje simbolike, nego je razlikovao slojeve unutar tog polja. Njegov model svesti se pojavljuje u obliku kupe. On je podelio podsvest na oblasti pa krećući se prema dubini, svaki sloj podsvesnog je sve uopšteniji a jezik simbola koji se na tom stepenu stvara, sve univerzalniji. Na manjem delu vrha kupe koja predstavlja model ljudske svesti i nesvesti, nalazi se svest pojedinca sa vrhunskom tačkom u koncentrisanoj svesti o ja (tu je on razrađivao teorije izmenjenih stanja svesti potekle sa dalekog istoka). Ispod svesnog se krećemo prema predsvesnim (dostupnim) i podsvesnim (nedostupnim) slojevima, dok se na dnu kupe, tamo gde je najšira, nalaze generalne oblasti opštih sadržaja. Kretanje u dubinu je, prema modelu, beskrajn proces jer ne postoji apsolutno dno podsvesnog, ali na najudaljenijem delu, na pretpostavljenom dnu se postavlja jedna oblast podsvesti koja nikada neće biti dostupna svesnom, koja je univerzalna za sve žive organizme, nespecifična i potpuno amorfna. Jung je naziva životnom osovinom. Jedan od dubokih generatora značenja je polje kolektivnog (zajedničkog) nesvesnog gde su smešteni arhetipovi – praslike koje predstavljaju izraz univerzalnog nesvesnog simbola (Jakobi, 2000, Jung, 1970).

Kombinujući na nov način Frojdiv model ličnosti sa Marksovom teorijom socijalnih osnova ličnosti, Erih From u svom delu *Zaboravljeni jezik* analizira jezik simbola kao univerzalniji od verbalnog, govornog jezika kojim se služi svest. Simboličkim jezikom se služe mitovi, bajke, umetnost i snovi. From veruje da se analizom izvora iz koga simboli dolaze i odnosa u koji se stavljaju, može doći do poruke koju simboli zajednički grade. U tom smislu on analizira poznate mitove i bajke i pokušava da izrazi njihove kolektivne poruke. Na primer, Crvenkapa, koja se javlja kao motiv u mnogo različitih kulturnih sistema, možemo razumeti kao strah od sazrevanja devojčice u ženu, od seksualnog odnosa i muškaraca. Pošto se u svakoj bajci, basni, mitu ili poemi obrađuje neka kolektivna tema koja je od univerzalne važnosti za grupu koja ih neguje, njihov sadržaj je univerzalan, iracionalan (alogičan) i uopšten. Na nesvesnom planu, onaj ko se sreće sa ovim zapletima, prepoznaje i integriše poruku u svoj podsvesni obrazac. Na taj način stičemo socijalni simbol koji postaje individualni (usvajanje bajki ili mitova), a obrnutim procesom koji teče paralelno u svakoj društvenoj grupi individualni simboli od velikog značaja postepeno postaju kolektivna vrednost (konstrukcija mita, legende ili bajke).

Tradicionalni simboli

Sadržaj simbola je potrebno razlikovati od njihovog porekla. Najčešće, sadržaj je toliko šematizovan, ritualizovan i uopšten, da se njegovo poreklo (veza sa označenim) više ne može ustanoviti. Kada vršimo poznate rituale: kitimo jelku, farbamo jaja, izgovaramo zdravice ili uzrečice, izbegavamo da prođemo ispod merdevina, radujemo se kada pronađemo detelinu sa četiri lista i slično, ne možemo pouzdano da odredimo kako su oni nastali. Sadržaj je ono što je očuvano. Simboli su u našem životnom okruženju pod jakim istorijskim uticajima tri efekta: kulture starih Slovena, kulture Hrišćanstva i istovremeno životne prakse kroz neprekidan proces promene. Praksa upotrebe simbola se gradi na nivou grupe, pojedinca, kulture, subkulturnih obrazaca, na nivou naroda, grupe naroda, ljudske zajednice, ukupne biološke zajednice. Istorijsko izvoriste simbolizma koje je najznačajnije se podrobno obrađuje u programima obrazovanja za umetnost - hrišćanski izvor, pa će ovde naglasak biti na temi koja se daleko ređe obrađuje – tradicionalni izvori koji sežu u slovenska i arhi-religijska verovanja koja su se pretočila u kasnije uticaje.

Argument koji daje značaj analizi ove materije je priroda slovenske duhovnosti koja je, slično arhaičnim religijama kao što su šamanska, aboridžini ili indijanska (Harc, 2002), podrazumevala negovanje nematerijalnih sredstava – predanja, magijskih rituala, imenovanja, obreda i drugih duhovnih aktivnosti, u kojima se nije naglašavao trajni materijalni kulturni produkt. Sloveni su, nalik drevnijem religijskom obrascu nego što je Hrišćanstvo koristili potrošne materijale u praktičnom životu (drvo, pamuk, koža, metal, vuna, lan), i praktikovali spaljivanje ili otplovljavanje umrlih. Smatralo se da deo materijalne egzistencije na zemlji nije najvažniji deo duhovnog razvoja čoveka, pa se nije pazilo na

materijalne tragove trajanja nečijeg života. To nam ne ostavlja zalihu tragova materijalne kulture kakvu su imali drugi narodi koji su koristili trajne materijale – kamen, metal, kristal, opeka. Slovensko u širem smislu, a srpsko u užem smislu, tradicionalno predanje se zato, konzervisalo na drugom planu – očuvalo se na verbalnom, ritualnom, epskom, mitološkom, ukratko: konceptualno - simboličkom, pre nego na materijalnom polju. Uprošćeno rečeno, duhovno nasleđe je uslovalo da u istorijskom smislu manje imamo šta da pokažemo, a više o čemu da razmišljamo.

Istorijske okolnosti koje su pogodovale snažnom uticaju tradicionalnog simbolizma u našoj kulturi, najverovatnije mogu da se sažmu u dva ključna momenta. Sa jedne strane je to bilo primanje Hrišćanske religije sa istoka, koje je u svojoj demokračičnoj varijanti dozvolilo koegzistenciju paganskog i njegovo integrisanje u varijaciju Hrišćanstva karakterističnu za naše podneblje. Sa druge strane, to je bila duga istorija robovanja, koja je usmenu, prenosivu, narodnu kulturu izdigla na nivo borbe za etnički opstanak na karti sveta, i time joj dala ključni značaj u očuvanju i građenju kulturnog identiteta.

Ovde ćemo napraviti sažet pregled (bez pretenzija da pokrijemo oblast) nekih od najčešćih simbola vezanih za našu i njoj srodne tradicionalne kulture.

Vremenski simboli

Razumevanje ritmičnosti vremena i smena doba su jedna od čestih tema simbola i pomoću njih se održava drevna dinamika usklađivanja čoveka sa prirodnim procesima. To se može videti već i iz slovenskih naziva meseca u godini – sečenj (koložeg), ljuti (sečko), suhi (derikoža), berezozol (lažitrava), traven (cvetanj), izok (trešnjar), červen (žetvar), zarev (gumnik), rujen (grozdober), listopad (šumopad), gruden (studen) i studen (koledar). Svaki dan u godini imao je i svoj naziv u vezi sa onim što se simbolično tada događa, na primer, Naplašita subota – kada se treba setiti predaka, kod starih Slovena subota je pripadala zlom božanstvu. Tu su i mnogi drugi, Ženski dan, kada se žene odmaraju, Pasji dan – kada se gone psi jer predskazuju bolest, Babin dan – porodilje idu sa svojim bebama kod babice koja ih je porodila, Besna kobilica – ritualna zaštita od ledenog vetra i hladnog vremena, Čumin dan – koji predskazuje bolesti, Šarena sreda – kada se odstupa od posta, Sebična sreda – vreme kada se jede i odmara (debela sreda), Zagonetna subota – za smišljanje i postavljanje zagonetki, Gluvi utorak – prvi dan tišine posle veselja, Ludi petak – kada se veruje da repati jahači hvataju svakoga ko zanoći napolju, a posle prestupnog dana se verovalo da postoji nevidljivi dan, 367. u godini, Đurin dan ili Kukov dan (*“na kukovo leto”*) (Nedeljković, 1990, 1997). Magijsko dejstvo biljaka - svojstva, simboli i poreklo biljnih vrsta se raspoređuje u okviru istog kruga vremenskog ciklusa (Popović – Radović, 2010). Slojevitost poimanja vremenskog ciklusa ne počiva samo na praktičnoj potrebi za usklađivanjem sa klimatskim promenama, nego i odražava sažetu istoriju odnosa čovek – planeta, kao i prepoznatljive segmente prareligije koja se integrisala u Hrišćansku. Mnogi ključni datumi pre-Hrišćanskog i Hrišćanskog kalendara su podudarni i ukazuju na drevnije poreklo najvažnijih vremenskih tačaka u godini (Čajkanović, 1989).

Nebo i zemlja

Odnos između neba i zemlje je shvaćen kao oruđe za preživljavanje i usklađivanje sa cikličnim pulsacijama prirode. Pri tome se nebeskim smatra ono što nadilazi sile kontrolisane od ljudi. Staroslovensko nebo nije shvatano kao jedinstveno, nego se delilo na više slojeva koji su hijerarhijski postavljeni. Svaki sloj nebeskog je imao svoja pravila, materijalne odrednice, sile i božanstva koja te sile određuju.

Zemaljski nivo sveta zajedno sa čovekom je spadao u tek mali deo sveta, on je ležao na sredini puta između neba i podzemnog. Podzemno se, kao i nebesko, delilo na više slojeva poređanih po dubini (Janković, 2000). Zanimljivo je da kod našeg naroda podzemne sile nisu nužno negativne i loše po čoveka kao što je to standardno shvatano u Hrišćanstvu. Htonske (podzemne) sile obično rade u korist čoveka i ljudske zajednice, ukoliko čovek poznaje način kako da se postavi prema njima i poštuje rituale kojima se uspostavlja odnos sa njima. Pojmovi zla i đavola nisu postojali u izvornoj religiji, oni su karakteristični za kasnije etape razvoja narodne religioznosti, posle prihvatanja Hrišćanstva. Prema nekim istraživačima, ono što je danas pojam demona ili đavola zapravo prekriva starije slojeve vrhovnog narodnog boga koji je, da bi monoteizam mogao da dominira, morao da bude preokrenut u negativno, demonizovano biće ili da se određene karakteristike ovog boga prenese u simbole svetaca, zaštitnika porodica (Čajkanović, 1989).

Tabui

Reč tabu je poreklom iz indijanske kulture, ali njom se dobro opisuju složeni simboli i životni trenuci vezani za ekstremno važne, sudbinske situacije u kojima postoje strogo određena pravila ponašanja. Tabui se nisu odnosili samo na zabrane, negativna ponašanja, nego i na pozitivna ponašanja, često izražena kao „valja se“ iza koga nema logičkog objašnjenja.

Najznačajni tradicionalni tabui se vezuju za prelomne životne momente, prema Čajkanoviću (1985, 1994), Bandiću (1989) i Nedeljkoviću (1990, 1997) vezani su za simbole:

Rodenje je ključni porodični doživljaj. U prošlosti je od stava prema novorodjenčetu i postupaka koji se preduzimaju, zavisilo preživljavanje porodice. Takođe, period prvih četrdeset dana života je period intenzivnih psiholoških promena na majci i detetu, koje moraju da se ispolje i usklade, tako da je od načina na koji se novorođenče i majka dočekuju, zavisila budućnost kuće. U proteklim vekovima, žena se često odvajala od kuće i odlazila da se porodi sama (Bandić, 1991). Njen prvi kontakt sa detetom se odvijao u privatnim i prirodnim uslovima u kojima je žena mogla, ali nekada i ne, da dobije pomoć od druge osobe. Ponegde se čak očekivalo da se majka ne pojavljuje sa detetom, dok se čitav ciklus rođenja i izbacivanja posteljice ne završi. Odlazeći da se porodi, žena se predavala u vlast prirodi i

silama u njoj koje su smatrane pomagačkim. Postepeno, ovaj čin je postao društven, čin se preneo u dom, ostali članovi su počeli da učestvuju i pomažu ženi. U nekim selima još uvek postoji običaj da kada krenu porođajni bolovi, muž odlazi u susednu sobu, jauče i glumi da se on porađa. Na ovaj način se, po verovanju, „skretala loša sreća” sa žene na drugu osobu i „zavaravao baksuz“.

Lično i porodično ime Nadevanje imena detetu i krštenje su takođe, veoma ritualizovani činovi. U davnim vremenima se verovalo da dete ne treba pozivati po imenu dok se ne krsti, pa je zato kum skrivao ime do krštenja. To su bile zaštitne mere koje su imale za cilj da spreče lošu sreću prema detetu, jer se verovalo da je ime isto što i njegov vlasnik, identifikuje se sa vlasnikom (*nomen est omen*). Ponegde se vidi običaj, naročito kod muške dece, da ih majke ne zovu po imenu nego nadimku, da bi „prevarile baksuz“. Iz mnogih verovanja se vidi da se baksuz ili urok (zla sreća) shvatao personalizovano, kao osoba sa lošom namerom. Načini na koje možemo da prevarimo tu osobu su oni koji teraju baksuz, njega/nju treba zbuniti, skrenuti joj pažnju ili zavarati nečim nevažnim, dok se važno odvija negde drugo. Cepanje košulje oca, koje je ostalo do danas, verovatno je imalo za cilj da prizove novu sreću i bogatstvo u kuću, bilo je simbol žrtvovanja koje priziva sreću ukućana. Nijedna reč ljudskih jezika nije nastala bez značenja, čak i ako je ono vremenom zaboravljeno, pa su tako i lična imena pojmovi pomoću kojih kumovi i roditelji pokušavaju da prizovu pozitivan znak, pozitivne želje u život deteta i njegovu budućnost. Mnoga imena su nastala pod tim uticajem, neka direktno ukazuju na pozitivne želje (Željko, Milorad, Radmila, Dobrila...), dok su neka (po verovanju, protiv uroka) invertovana u znake koji bi trebalo da zastraše lošu sreću i oteraju je od porodice (Vuk, Mrgud, Stana).

Venčanje kao socijalni i psihološki čin obiluje ritualima koji imaju za zadatak da pozitivno obeleže ovaj događaj. Verovalo se da je posebno važan način na koji se par, kao i njihove porodice, duhovno odnose, na šta misle i šta rade u ključnim trenucima rituala. Po arhaičnom slovenskom uverenju, svaka važna delatnost je bila praćena ne samo kolonom prisutnih rođaka i prijatelja, nego i kolonom nevidljivih predaka koji takođe učestvuju hodajući iza prisutnih. Zato se u takvim trenucima posebno pazilo da se oda počast i zahvali precima. Postupci, odeća (belina), aktivnosti vezane za venčanje, posebno za mladu, spadaju u najrasprostranjenije tradicionalne rituale – mlada tada nosi posebnu odeću, poseban nakit (nešto zlatno, nešto staro), posebnu opremu (nešto crveno za sreću) i slično.

Smrt, sabrana je prema slovenskoj tradiciji predstavljalo prelaz sa jednog sveta na drugi, pa nije smatrano nesrećnim događajem, nego novom etapom u ciklusu života duše. Napori ukućana i zajednice su bili usmereni na što pravilnije izvodjenje ispraćaja, kako bi prelazak duše između svetova tekao što lakše i pravilnije. Mnogi od predhrišćanskih običaja su sačuvani u današnjim obredima – pozivanje predaka da pomognu u prelasku, oblačenje i kupanje, prekrivanje ogledala, zaustavljanje satova, paljenje sveće kao

beskrvne žrtve, posebna pažnja sa kojom se govori o umrlom (da se ne bi uvredio, jer sluša) i slično. Po slovenskom verovanju koje je ostalo konzervirano u obredima, posebno se pazi tokom bdenja nad umrlim, zadatak bliskih i duhovno čistih ljudi, koji vode računa da se kroz molitvu i bdenje pokojniku olakša odlazak na dostojanstven način. Danas često vidimo repove ovih paganskih rituala, divlja individualna groblja pored drumova, na ulicama, na mestima gde se odigrala nečija tragedija. U etnološkim studijama se može primetiti da kamen ima poseban status kao skrovište za dušu koja se još neko, izvesno vreme nalazi zbunjena i traži mesto za sebe (postoje zanimljive studije krajputaša ili kamena-međaša). U osnovi, ovde se radi o arhaičnom uverenju da smrt nije završetak života i da proces transformacije duše zahteva posebnu pažnju (o ritualima života i smrti se može videti u radovima Bandića, 1989 i Čajkanovića, 1985).

Simboli transformacije su obredi vezani za životne promene i cikluse, kako u čoveku, tako i u prirodi. Neki od bazičnih rituala iz savremenog života i istorijskog etno-materijala sadrže formule za transformacije – obredni kalendari koji sadrže recepture tipa “valja se, ne valja se”, običaji, etno umetnost i koreografija plesa, sadrže pravila kojih se pridržavamo pri psihološkim i prirodnim menama. Čuvanje “brade” (poslednjeg snopa sena) tokom zime i započinjanje nove setve žrtvovanjem brade, na primer, simboliše procesnu prirodu ciklusa rasta i obnavljanja. Narodne igre često aludiraju na neki ritualni zadatak, na primer, krajem zime izvode mladi ljudi ples koji udaranjem nogama o tlo pomaže “buđenje zemlje” i ulazak u prolećni period. Spaljivanje badnjaka je višeslojni simbol sa jasnim paganskim elementima, pri čemu spaljivanje simboliše životnu energiju, srećan završetak jednog ciklusa i stvaranje mesta novom, slično kao namerno lomljenje čaša i tanjira, da bismo time prizvali novo, bogatije domaćinstvo.

*

Značaj tradicionalne simbolike, čak i kada nije direktno vidljiv, veliki je jer se istorijsko lično i kolektivno nasleđe u transformisanom obliku prelivaju na sadašnji trenutak i imaju gradivnu ulogu u svakodnevnoj životnoj i stvaralačkoj praksi. Uticaj tradicije se može posmatrati kao sistem paralelnih mreža značenja i odnosa kroz koje se ona gradi, menja i ispoljava. Na površini se nalazi aktuelni trenutak u kome ljudi dele kulturu, a ispod njega i dublje prema prošlosti, ukazuju se serije slojeva od kojih su neki manje vidljivi, implicitni ali posebno interesantni i autentični kao kolektivna kulturna baština u kojoj svi učestvuju.

Tradicionalna simbolika boja



Psihologija se interesuje za pitanje doživljaja boja i vezu između boje i unutrašnjeg psihološkog polja ličnosti. Prateći istorijske i naučne izvore, može se reći da boja deluje na čoveka kao jedinstveno i složeno polje na fiziološkom, emocionalnom i simboličkom planu. Fiziološki korelati doživljaja boja se odnose na reakciju našeg tela u trenutku percepcije – reakcije očnih mišića, promene krvnog pritiska, brzine i dubine respiracije, promenu mišićne tenzije. Ovo se smatra fizičkim nivoom dejstva. Psihološki i emocionalni nivo značenja boja se odnosi na implicitnu povezanost između određenih boja i određenih dimenzija ličnosti. Tako se utvrđuje da osobe koje biraju neku boju kao lepu, biraju psihološki sadržaj koji prihvataju, a koji iza te boje stoji (Luescher, 1971). Aktivne osobe biraju žive boje na početku, a ahromatske na kraju niza svidanja, estetski orijentisane osobe više vole pastelne od jarkih boja, osobe sa emocionalnim tegobama ili potrebom za estetizacijom nešto češće biraju ljubičastu boju, osobe koje imaju potrebu za otporom i kritikom sveta nešto češće biraju crnu i tako dalje.

Pored ovih nivoa značenja, boja poseduje snagu simbola koja je umetnicima poznata iz drevnih vremena. Boje ritualnih i odevnih predmeta, odeće, zanatskih proizvoda pokazuju da se boja važnih predmeta kroz istoriju nije birala slučajno već u skladu sa simboličkim značenjem. Odeća sveštenika, seljaka ili vladara bila je neka vrsta društvene oznake u kojoj je boja imala važno mesto, na primer iz Stare Grčke: »Sveci i ludaci oblače se u žuto.« (Pongrats, 1970).

Semantički nivo značenja boja je dobio snažnu empirijsku podršku kroz radove Čarlsa Osguda i ideju semantičkog diferencijala (Osgood, 1975a, Osgood, 1975b). Istražujući značenje pojmova, Osgud sa saradnicima je ustanovio da postoje pravilne povezanosti pojmova prema implicitnom, konotativnom sloju značenja. Svaki pojam u sebi sadrži denotativno, logičko i kognitivno značenje, kao i konotativno, implicitno asocijativno značenje koje se povezuje sa emocionalnim domenom značenja. Konotativno značenje se iskazuje kao vrednost na tri dimenzije: evaluacija, aktivitet i potencia. Značenje boja se unutar tako stvorenog trodimenzionalnog polja značenja, smešta na uređena mesta na sličan način kod svih kultura, uzrasta ili socijalnih miljea ispitanika, pa se na osnovu toga neka boja (najčešće crvena, plava) doživljava kao dobra, a neka kao loša (na primer, crna, bela, žuta).

Neke kros-kulturalne studije značenja potvrđuju univerzalnu simboliku boja (Dimitrieva, 2012). Ispitivanja pojmova pokazuju da se jezici razlikuju prema broju imena za boje. Iako ih vidimo jednako, postoje razlike u imenovanju, tačnije, u pojmovnom inventaru jezika. Kod onih jezika koji imaju samo nekoliko pojmova za boje pojavice se belo (svetlost), crno (tama), crveno i zeleno (Valentine, 1962).

Tradicionalna narodna kultura vidi boju kao važan element obreda i simbola. Najznačajnije tri boje u tradiciji su bela, crvena i crna. Bela i crna se nalaze na suprotnim bojnim i značenjskim polovima – kao što su «dobar – loš», «živ – mrtav», «muški – ženski» i slično. Verovalo se da ove tri boje imaju magijska svojstva i da u zavisnosti od smisla rituala imaju zaštitnu funkciju za čoveka. Tako se belo vezuje za duhovne vrednosti, crveno za sreću, život i osećanja a crno za tajne rituale, noćne rituale ili simbole podzemlja.

Istraživanje spektra boja se u tradicionalnoj kulturi dogodilo relativno kasno u odnosu na ostale kulturne koordinate, tek u 18. veku sa jačanjem ćilimarstva. Analiza boja i figuralnih simbola u okviru pirotске ćilimarske škole još nije u punoj meri privuklo pažnju istraživača, kako to zaslužuje. Ova autentična veština je nastala kao mešavina istočne ćilimarske veštine i slovenske, autentične ornamentike u kojoj boja i figure dobijaju simboličku važnost. U okviru spektra posebno postaje važan specifičan ton jarko crvene (Vitković – Žikić, 2001). Kad pažljivije pogledamo, ono što danas doživljavamo kao estetsko-praktičan predmet u svojoj simbolici u stvari sadrži formu zapisa, arhaičnog jezika koji na površini poda ispisuje poruke zdravlja, sreće, drveta života i rađanja i ravnoteže između suprotnih tenzija.

Tradicionalna narodna simbolika i verovanja su od strane pozitivne nauke odbačeni i posmatraju se isključivo kao muzejska vrednost, nešto što svedoči o vremenu i ljudima kojih više nema. Primetno je da je tradicionalni sistem verovanja i simbola mnogo više prisutan u našim životima nego što se to površnom posmatraču čini – ne samo kao nešto što je bilo, nego nešto što još uvek postoji u etničkoj grupi - kroz zajednički prapočetak, prasilik, prasiliku, sujeverje, nerazumljiv ritual ili na neki drugi način. Umetnost je za razliku od nauke, uvek otvorenija za prihvatanje simbola pa se tako tradicionalno narodno kulturno nasleđe veoma često javlja kao osnov, motiv ili princip umetničke kreacije bilo u očiglednom, bilo u elaboriranom, simbolizovanom obliku.

Bela

U ranim istorijskim izvorima bela se identifikuje sa svetlošću, a crna sa tamom, pa tako ovaj ahromatski deo spektra nosi ogromni značenjski potencijal. Bela boja označava čistotu, duhovnost, svetlost, plodnost a zbog svoje veze sa drugim svetom je i povezana sa smrću. Kod nekih slovenskih naroda se u žalosti nosila bela odeća, a često se javlja i simbolična prikaza smrti kao žene u beloј odeći, vile kao devojke obučene u belo, duše kao prilike umrlih u beloј odeći itd. Belo je u kombinaciji sa crvenom bojom jedna od čestih ritualnih boja ne samo kod Slovena nego i u široj svetskoј zajednici. Verovalo se da postoje beli dani u kalendaru, kada se ne posti. Belo je tradicionalna boja jer je najveći broj prirodnih materijala iz kojih su građeni svakodnevni predmeti bio svetao ili beo.

U savremenim istraživanjima na mladim ljudima, bela boja se povezuje sa nevinošću, iskrenošću, čistotom, uzvišenošću, a vrlo retko se bira kao omiljena boja (Škorc, 1994).

Crvena

Povezana je sa plodnošću, zdravljem, podzemnim ili demonskim likovima i simbolima. Đavo se prikazuje sa crvenim očima, a u simboličnim oblicima najčešće se pojavljuju crveni konac (nit), crveno platno i crveno jaje. Pošto je vezana za simbol života, aktivnosti i zdravlja, crvena boja se često pojavljuje u ritualima i na ritualnim predmetima kao dobar znak. Crvena uzica se vezuje novorođenčetu oko ruke - da otera zle sile, crveni predmet se ima pri sebi u momentu venčanja – da zadrži ljubav, crvena nit se ušiva u odeću – da donese dobru sreću i slično. U tradicionalnom kalendaru postoje crveni dani koji imaju veliki simbolički značaj.

Crna

Predstavlja mrak i sve što je sa mrakom povezano – zemlja, smrt, žalost, ali i zanati, znanje, veštine, mudrost. Crna je povezana sa negativnim ili demonizovanim likovima iz slovenske mitologije, demoni, đavo, crni konji, crne životinje, ali i pozitivni likovi koji potiču iz podzemnih slojeva - Dajbog. U Sloveniji postoji verovanje da vampiri muče ljude pretvoreni u crnu kokošku, kod Srba se đavo pokazuje u liku crnog konja, u Crnoj Gori se u toku žalosti uskršnja jaja farbaju u crno, svi Sloveni imaju simbol crne životinje kao demonske prikaze. Nož sa crnim koricama su Srbi nosili da ih zaštiti od strave, crni trn je zabadan mrtvacu ispod nokta da ne bi ustao (postao vampir), kost crnog psa se nosila da plaši veštice, crna kokoš se nosila oko njiva da se otera grad, crna kokoš se žrtvovala kugi na određeni dan da bi se ona umilostivila i slično (Slovenska mitologija, 2001).

Kalendarski crni dani se nazivaju Todorova nedelja i padaju skoro u isto vreme kod različitih Slovenskih naroda, obeležavaju se kao nepokretni praznik u čast Teodora Tirona a takođe i kao narodni praznik. U Banatu se verovalo da se u te dane pojavljuju konji bez konjanika i druge demonske prikaze a najčešći ritual je kuvanje i deljenje pšenice i kukuruza kao poklona i žrtve.

Čajkanović izlaže ideju da je crna boja bila prihvaćena i poštovana boja u srpskoj tradicionalnoj religiji pre primitka Hrišćanstva, jer je bila povezana sa plemenskim božanstvom poreklom iz podzemnog, tamnog sveta, koji se prikazivao kao veliki vuk ili hromi starac sa vučijim licem. Dvosmislenost crne boje kao dobre i loše u vrednosnom smislu možemo da primetimo i danas – žalost se iskazuje platnom ove boje, ali je takođe nose i sveštenici koji otelotvoruju simbole duhovnog i dobrog.

Tradicionalne kombinacije boja

Tradicionalna narodna kultura nije koristila tako bogat spektar boja kakav mi danas koristimo. Iako su mnogi predmeti za svakodnevnu, kao i oni za ritualno-magijsku upotrebu imali na sebi više različitih boja, a znalo se i koristilo mnoštvo prirodnih pigmenata, ipak osnovni značenjski spektar, «važne boje» su bile bela, crvena i crna. Kada posmatramo kombinacije boja tada narodna kultura razlikuje dva osnovna suprotna pola: crno – žuti naspram crveno – belog, gde su žuta i crna loš, a crvena i bela dobar deo spektra koji je povezan sa negativnim i pozitivnim silama u prirodi. U istraživanju koje smo sproveli na studentima, žuta boja se u našem podneblju još uvek povezuje sa negativnom vrednošću: prevara, licemerstvo, ljubomora, ludilo... Značenjski parovi boja kod naših ispitanika se raspoređuju kao skale žuto-crveno, koje opisuju pozitivne emocije, plavo – belo, koje opisuju vrednosti i apstraktne pojmove i žuto – braon, koje opisuju negativna emocionalna stanja (Škorc, 1994). Za razliku od našeg podneblja, druge kulture nemaju negativna značenja povezana sa žutom bojom (Luescher, 1971). Tradicionalno, amajlije imaju crvene i bele elemente, svadbeni hleb se ukrašava crvenom i belom pantljikom, krstići oko vrata su se nosili od upletenih belih i crvenih niti, đakon u ruci drži crvenu i belu nit, kada dete obuče jednu belu a drugu crvenu čarapu zaštićeno je od zlih sila, deca nose crvene kape sa belim nitima i slično.

Pirotski ćilim, videli smo, u sebi sadrži očuvane tradicionalne boja-oblik formule i predstavlja zanimljiv spomenik narodne kulture. Simboli koji se na ćilimu pojavljuju nisu birani prema estetskom kriterijumu, nego prema semantici – značenje simbola se postavlja tako da ćilim predstavlja zapis o nekom sadržaju. Budući da je ovaj rad vezan za nepismene, veoma siromašne žene, obično samohrane i sa više dece kojima je to bio način preživljavanja, značenja koja one utkivaju u radove su obično simboli izobilja, sreće, bogatstva, zdravlja, mira i slično. Autentična crvena boja pirotskih tkanja povezuje se sa posebnom vrstom ručnog bojenja, ona se radila tako da bude živa i postojana jer time asocira na sreću i dugovečnost.

Postoje upadljive univerzalije u tradicionalnim simbolima između udaljenih kultura, a što verovatno, upućuje na iste korene izvorne pra-religije. Kod Aboridžina se na njihovim radovima vizuelno predstavljaju likovi koji mogu da budu realistični ili apstraktni. Novajlija koji ne zna znakovni jezik i ne razume simboliku, uči kako se u vizuelnom prikazu nalazi zapisano putovanje predaka, tj. istina o svetu. Tu se u početku koriste realistične figure životinja i ljudi (nekad i oružje i oruđe) a onda se postepeno uči kako da se „čita“ apstrakcija. Kada neko nauči da čita vizuelne simbole, on apstrakciju prepoznaje kao složen simbol (Ingold, 2010). Slično je i kod umetnosti kulture Severno-Američkih Indijanaca, ili azijskih šamanskih kultura, vizuelni prikazi na pesku, pećini, tkanini, koži ili drvetu predstavljaju uvek neki simbol, semantika poruke uči o plemenskoj istoriji, porodičnoj, kolektivnoj, kao i nadnacionalnoj istoriji i strukturi univerzuma. (Elijade, 1985, Herc, 2002).

Psihološko značenje boja

Istraživanja simbolike boja se velikim delom bave pitanjima sviđanja (preferencije) boja i njihove veze sa psihološkim profilom osoba. Doživljaj boje je intuitivno povezan sa emocionalnim odgovorom na nju, pa tako neki istraživači na osnovu sviđanja pokušavaju da otkriju psihološki nivo simbola boje.

Lišer (Luescher, 1971) veruje da na osnovu niza od osam ponuđenih boja, prema poziciji svake boje možemo da saznamo mnogo o psihološkoj potrebi koja iza izbora „lepog“ leži. Tako aktivne i emocionalno stabilne osobe imaju tendenciju da biraju žive boje (crvena, zelena, žuta, plava) a tamne i ahromatske boje im se manje sviđaju (smeđa, siva, ljubičasta, crna). Boja koju neko doživljava kao najlepšu od ponuđenih treba posmatrati u paru sa onom koju najmanje voli, jer dve boje zajedno pokazuju sadržaj prikazanog i potisnutog psihološkog sadržaja. Tri najživlje boje, ako se nađu zajedno na rang-listi daju dobru radnu prognozu osobe koja će biti aktivna i efikasna. Dominacija ahromatskih boja upućuje na postojanje emocionalnog konflikta, mehanizma negiranja ili izbegavanja životnih problema. U analizi psihološkog nivoa značenja, Lišer opisuje svaku boju kao simbol. Tako siva boja označava odvojenost, izbegavanje, uzdržanost i skrivanje. Tamno plava boja na ovom testu označava smirenost, ravnotežu, harmoniju, sigurnost, odanost, moralne vrline, duboka osećanja. „Plava, kao opuštena senzitivnost, predstavlja preduslov za empatiju, estetsko iskustvo i misaonu svest.“ (Luescher, 1971, 60).

Zeleno predstavlja čvrstinu i elastičnost, u psihološkom smislu sigurnost i konzervativnost, takođe predstavlja i obnavljanje, zdravlje i samoisceljenje. Crvena simbolično odgovara krvi i osvajanju, plamenu ljudskog duha, snažnoj emociji i vatrenom temperamentu, aktivnosti i intenzivnom životu. Žuta boja odgovara radosti (osim kod naših ispitanika), bezbrižnosti, očekivanjima od budućnosti, sreći i iskustvenoj otvorenosti prema novom i modernom. Ljubičasta spada u psihološki interesantne boje jer sažima u sebi žar crvene i hladnoću plave, povezuje se sa osobama koje imaju naglašene estetske potrebe, nagnju irealnom ili magijskom mišljenju, intuiciji, kod mladih u pubertetu ili kod onih kod kojih postoji prikriven emocionalni konflikt. Smeđa se povezuje sa čulnom osetljivošću, osećajima iz tela, fizičkom i telesnom sigurnošću. Preferencija za ovu boju se pojačava kod ljudi koji se nalaze u procesu izlečenja ili kod opšte populacije u vreme rata, što se povezuje za potrebom za telesnom sigurnošću i zdravljem. Crna boja se povezuje sa negacijom, protestom ili buntovništvom, psihološkim osećanjem da stvari nisu kako bi trebalo da budu i da život nije dobro kontrolisan. Najčešće, ova boja se nalazi poslednja na rang listi.

Psihološka istraživanja dopadanja boja prave oštru razliku između boje predmeta i boje u apsolutnom smislu. Omiljene boje su one koje nam se dopadaju nezavisno od predmeta na kome se nalaze, misli se na ideju ili lični doživljaj boje.

SNOVI I STVARANJE

Simbolička elaboracija sadržaja mišljenja kakva se pojavljuje u snovima predstavlja poseban kognitivni čin. Iako se snovima kroz istoriju pridavao veliki značaj oni su retko bili predmet sistematskog interesa.

Teorije snova i sanovnici se pojavljuju već od najranijih pisanih izvora naše civilizacije, među najstarije spada zapis sa glinenih pločica asirskog kralja Aurnasirpala 5000 godina pre naše ere, tu se takođe pojavljuju Hijeratski sanovnik i Mesopotamijski sanovnik, 3000 g. pre n.e., koji se na sličan način kao i današnji sanovnici bave odgonetanjem simbola sna i govore nam dosta o psihološkom mehanizmu spavanja i snevanja. Stari Grci su smatrali snove i spavanje predmetom medicine i oni su prvi koji su napravili podelu između ova dva procesa, uvodeći posebne bogove za spavanje i sanjanje – Asklepija, boga isceljenja i zdravlja i Onira, boga snoviđenja. Uviđajući ogroman uticaj snova i spavanja na osobu, kod njih se telesno i psihološko lečenje sprovodilo spavanjem u “pećinama za san“ u kojima su, pošto se prođe kroz određene rituale, osobi koja spava dolazili lekoviti ili značajni snovi.

Slično ideji inspiracije, i snovi su često tokom istorije smatrani nečim što dolazi spolja, iz drugog sveta, iz sveta demona, iz božanskog, iz satanskog, iz paralelnih realnosti, iz udaljenih svetova koje ne poznajemo... Jedna stara kineska knjiga upozorava da osobu koja spava ne valja naglo buditi, njena duša koja luta udaljenim svetovima možda neće imati dovoljno vremena da se vrati. Ono što je za umetnost zanimljivo je da ovaj osećaj dolaska spolja čini da snovi postaju izvor inspiracije i samoposmatranja. Kao da iz njih može da se otkrije nešto skriveno što nismo mi sami.

Teorije snova se u svom prednaučnom obliku preklapaju sa teorijama spavanja, ali su najčešće mistične i naivne, pa tako veoma udaljene od onoga što o snovima mislimo danas. Prve naučne teorije spavanja će se pojaviti relativno kasno, u 19. veku kada je nauci bilo dozvoljeno da proširi istraživačke postupke i započne potragu za psiho-fiziološkim korelatima sna.

Materijal snova je često podcenjen, shvaćeni usko oni se vide kao izvor inspiracije i novih vizuelnih ideja. Videti sliku sna kao uzor za reprodukovanje je čest, ali najplići i najbanalniji uticaj koji oni zaista imaju. Snovi su mnogo više od vizuelne slike koju možemo da prenesemo u polje umetnosti.

Teorije spavanja

Poreklom iz antičke medicine, teorije spavanja polaze od fizičkog dejstva sna na telo »San snaži varenje i oporavlja ga!« kaže Galen. U svojoj »Knjizi o snovima« Aristotel povezuje spavanje sa radom

srca, potrebno je odmoriti srce i čula da bi telo moglo da nastavi da radi. Posle toga, snovi se pojavljuju sporadično u po nekom učenju ali vlada oprezno ćutanje do pojave fiziologije kao nuake.

Na planu fiziološkog stanja tokom spavanja se teorije formiraju oko objašnjenja važnosti sna za biološki opstanak. Tako neuronska teorija Ramon–I- Kahala vidi san kao skraćivanje neuronskih završetaka nastalo kao posledica umora. Teorija cerebralne ishemije vidi san kao posledicu nedovoljne prokrvljenosti mozga. Hemijske teorije spavanja vide uzrok snu u promeni biohemijske strukture nervnog sistema nastalih kao posledica zamora ili gomilanja metaboličkih produkata. Drugi autori analiziraju vezu sna i hormona i objašnjavaju spavanje kao posledicu promene hormonalnog statusa i rada žlezda sa unutrašnjim lučenjem. Po njima san nastaje kao povećanje ili odsustvo određenih hormona, traga se za hormonom sna. Teorije centra za san, kojih postoji veći broj a javljaju se već u 19. veku, pokušavaju da lokalizuju regiju u centralnom nervnom sistemu koja bi bila zadužena za regulisanje sna. Tako se ovaj centar pronalazi u subkortikalnim regijama, u srednjem mozgu ili na nekom drugom mestu. Teorije mišićne tenzije, pokušavaju da objasne spavanje kao opadanje tonusa mišića, kada smo umorni, naši mišići više ne mogu da rade i ovaj pad uzrokuje san.

Pedesetih godina prošlog veka, teorije ciklusa sagledavaju spavanje kao evolutivnu tekovinu koja je regulisana unutrašnjim biološkim časovnikom. Pošto smo vrsta koja zavisi od vizuelnog aparata, noćni deo ciklusa provodimo u nekoj vrsti hiberniranosti. Tu se naše dosadašnje shvatanje budnog stanja kao primarnog, a stanja sna kao izvedenog, preokreće. San se shvata kao bazično stanje, a ostrvca budnosti se pojavljuju sa usložnjavanjem ljudske svesti. Sredinom dvadesetog veka Ezerinski i Klajtman (Aserinsky, 1953) dokazuju psihološki značaj REM ciklusa. U eksperimentu sa subjektima u kome su kontrolna i eksperimentalna grupa spavale jednako po kvantitetu, ali različito po kvalitetu (eksperimentalna je uvek buđena iz REM faze) već posle par dana su se pokazale razorne i krupne promene svesnog funkcionisanja ispitanika koji nisu imali REM. Javila se dezorijentacija u vremenu i prostoru, gubitak granice između realnog i subjektivnog, promena svesti u pravcu shizofrenih epizoda (Kleitman, 1939).

Fiziološki korelati spavanja pokazuju da tokom padanja u san naši moždani talasi postaju sve manje regularni, amplitude se smanjuju dok se ne stigne do delta-talasa koji predstavljaju najniži nivo moždane aktivnosti za koji možemo reći da je odsustvo svesti, telo bez svesti ili „mala smrt“, kako je nazivaju fiziolozi. Ulaz u dubinu procesa spavanja karakteriše usporavanje frekvence, a porast voltaže EEG talasa, tako postoje četiri faze sna koje su zajednički nazvane ne-REM faze i prethode pojavi faze snevanja. REM faza je karakteristična po brzim očnim pokretima i padu tonusa mišića. Probuđeni nekoliko minuta posle započinjanja REM faze, ispitanici su uvek u stanju da do detalja ispričaju sadržaj sna, čak i oni koji su do tada tvrdili da nikada ništa nisu sanjali. Na taj način danas dobijamo ulaz u unutrašnji svet snova – sadržaj sna, kojim se bavi psihologija.

Fiziološke teorije spavanja su samo delimično opravdale optimizam naučnog poleta sa kraja 19. veka. One danas raspolažu mnoštvom molekularnih nalaza, metode snimanja finih promena nervnog sistema (EEG i PET) i drugih telesnih oblasti su napredovale ka sve manjim i teže dostupnim fenomenima, ali odgovor na to šta je spavanje i kako se ono reguliše, nije dat. Kao dodatna komplikacija fiziološkom pristupu pojavljuje se subjektivni osećaj kvaliteta spavanja koji je relativno nezavistan od fizioloških parametara spavanja i predstavlja psihološki kvalitet. Moguće je spavati veoma mnogo a ujutru ustati umoran, kao što je moguće i obrnuto, spavati veoma kratko u poređenju sa prosečnim potrebama za snom, ali imati psihološki osećaj odmorenosti i budroći.

Psihološke teorije snova



Psihologija raspolaže znanjem o snovima koje se može podeliti na klasične teorije snova, na primer Frojduvu i Jungovu teoriju i kognitivne teorije snova, od kojih su značajne teorija Klarka Hala (Hall, 1953), Dejvida Folkso (Foulkes, 1982), Korada Kavalera (Cavallero, 1995) i Žaka Montanžeroa (Montanero, 1991). Paralelno, na širem planu se razvijaju različite ideje, od kojih su neke vrlo praktične i originalne, ali mahom redukcioniističke i sasvim uske u opsegu. Na primer, jedna moderna i praktična fiziološka teorija ide za idejom da san i ne postoji - tokom noći naš mozak stvara slučajnu impulsaciju (Crick, 1983). Naknadno, pošto smo bića simbola, mi ove slučajnosti preoblačimo u sadržaj i pokušavamo da mu damo značenje, koje ono realno nema.

Bilo kakvom rešenju bili skloni, teorije snova spadaju u jednu od značajnijih oblasti psihologije koja svoj praktično-teorijski okvir razvija na širokom frontu, zahvatajući fenomenološki i dubinski psihološki segment kao i objektivne, fiziološke korelate.

Frojdoва teorija snova

Prvi naučnik koji je sa pozicije nauke skrenuo pažnju na značenje sna je bio Frojd, koji ih je smatrao „kraljevskim putem u nesvesno“. Snovima se otvara mogućnost ulaska i nesvesnu oblast ličnosti. Psihoanaliza je u osnovi imala ideju da je svako od nas dinamična celina koju čine nesvesni i svesni segment, pri čemu je nesvesni deo daleko veći, opštiji i značajniji. U njegovom modelu svesti koju vidi kao santu leda, veći deo mentalnih sadržaja nije dostupan svesti, ali se upravo u ovim strukturama smešta osnovni energetska centar, Id i naša životna energija. Gradeći svoju teoriju na analizi nesvesnih ispoljavanja, Frojd je probijanje nesvesnih sadržaja u svest smatrao prilikom da se sazna o

podsvesnoj dinamici. Simptomi neuroza, pogreške, govorne omaške, humor, snovi i druga manje racionalna ponašanja se, njegovom zaslugom, ne sagledavaju kao besmislice, nego simboli, izrazi našeg unutrašnjeg, skrivenog sadržaja.

Frojd je napravio razliku između manifestnog, dostupnog sadržaja sna onakvog kakvog ga se sećamo i latentnog ili skrivenog sadržaja sna, u kome leži prava poruka sna. Manifestni oblik sna ima zadatak da prikrije skriveni sadržaj i da dozvoli ispoljavanje skrivenih motiva i poruka tako da se ne uznemiri svesni deo ličnosti. Čovek je zaokupljen manifestnim oblikom sna, onim što smo zapamtili, a zadatak sna je da umiri cenzora, zavara svest, da bi ovi sadržaji mogli da se ispolje. Primarna funkcija snova je delimično zadovoljenje skrivenih motiva i želja.

Jedna od originalnih je ideja o integraciji vremenskih trenutaka u sadržaju sna. Neki, naoko banalan sadržaj iz prethodnog dana se na nesvesnom nivou povezuje sa nekim važnijim i starijim sadržajem iz dalje prošlosti snevača. Ovako „upakovan“ simbol koji se pojavljuje u snu ima dvostruku vremensku osu – neposrednu prošlost (aktuelni trenutak snevača) koja je samo okidač za pojavu dublje lične istorije, pune emocionalnih značenja.

Preoblačenje sna u simbole Frojd je nazvao „radom sna“, a mehanizmi na kojima počiva su sažimanje, pomeranje, obrtanje i predstavljanje kroz simbole. Rad podrazumeva obradu sadržaja kako bi on iz latentnog prešao u manifestni oblik. Na primer, gradi se kolektivni lik osobe u snu na osnovu više realnih likova, osobe dobijaju fantastične karakteristike koje su odraz mišljenja o osobi koje snevač sebi ne sme da prizna i slično. Pamćenje snova, njihov prenos sadržaja u budno stanje, bira one najvažnije među njima koji po svom sadržaju predstavljaju „središte misli sna“, koji su praćeni jakim emocijama, najživlji su i najbogatiji detaljima. Frojdova knjiga *Tumačenje snova* spada u pionirske i najobuhvatnije studije snova, koje se smatraju klasičnom literaturom o ovoj temi (projekat Gutenberg na internetu nudi ovu publikaciju za najširu publiku).

Jungova teorija snova

Jung je svoju teoriju ličnosti, pa zatim i snova, započeo sa istim pretpostavkama sa kojima i Frojd. Tačke neslaganja sa Frojdom, isprva na granici tolerisanja ali kasnije sve veće i krupnije, učinile su da se ova dva naučnika razidu, primarno zbog razumevanja prirode podsvesnog. U Jungovom konceptu je podsvest mnogo šira od polja potisnutih želja i skrivenih nagona, to je širi prostor u kome se potisnuti ili manje vidljivi delovi ličnosti ispoljavaju i kompenzuju, održavajući ravnotežu ličnosti. U snovima Jung ne vidi samo delimično zadovoljenje potisnutih impulsa, želja i nagona, zadatak sna postaje mnogo ozbiljniji, on održava jedinstvo ličnosti integrišući različite segmente ličnog svesnog i nesvesnog, kao i kolektivnog nesvesnog u celovitu ličnost.

Jung kaže: „San je spontano samoprikazivanje aktuelnog stanja nesvesnog u simboličkom izražajnom obliku.“ (Jung, 1977, 365) U ovakvim određenjima se ostavlja dovoljno prostora za Frojdovo

viđenje funkcije sna, ali i za šire tumačenje dinamskih procesa u ličnosti. Njegovo poznavanje istočnih tradicionalnih filozofskih koncepata i kulture istoka, dodalo je nove elemente razumevanju podsvesnih struktura. Tokom života, Jung se intenzivno bavio tumačenjem snova, kako svojih saradnika, pacijenata, tako i sopstvenih, kojih je obrađivao oko 2000 godišnje. Zato on napušta Frojdiv koncept tumačenja snova koji naziva kauzalnim i zamenjuje ga postupkom koji naziva finalnim i koji se bazira na kontekstualnom tumačenju sadržaja sna, fokusiranog na sam san. Slike sna se ne posmatraju u odnosu na nešto izvan sna – neurozu, želje, skrivene potrebe, nego su usmerene na sam san, simbol je otvorenog značenja, nesvodiv na kauzalno tumačenje i veoma važan sam po sebi.

Osnovna novina Jungovog pristupa je uvođenje ideje kolektivnog nesvesnog i slojeva ličnosti. Svest je, misli on, nastala kao najmlađa funkcija koja je „izronila“ iz podsvesti, ona zato pruža otpor svemu što je nepoznato i iracionalno. Čovek funkcioniše kao podeljena ličnost u kojoj se prepliću mnogi raznoliki delovi - muški deo ličnosti (animus) sa ženskim (anima), svesni deo koji zahvata personu (socijalnu masku), a takođe u fokusiranu svest o „ja“. Na obodnom, graničnom pojasu, pojavljuje se „senka“, instanca ličnosti koja sadrži predsvesne, skrivene motive, ali je manjim naporom dostupna svesti, to je ono što ne želimo da znamo o sebi ali možemo da saznamo. Jungov model svesti umesto sante leda, postaje kupa sa oblastima i slojevima (Jung, 1973, Jakobi, 2000).

Pošto je osoba shvaćena kao dinamsko polje mnogih sila i smerova, najvažnija funkcija sna je očuvanje integriteta ličnosti. Ovo se događa mehanizmom kompenzacije – sile u ličnosti koje su bile potisnute teže da se aktiviraju, jave i transformišu u slikama sna. Uprošćeno rečeno, ono što je potisnuto i čemu nije data reč tokom budnosti, teži da se iskaže u snu kompenzujući svoju energiju i na taj način negujući fini balans ličnosti. Pored kompenzatorne funkcije, san ima u reduktivnu funkciju, koja se ogleda u nekoj vrsti rastavljanja i dekompozicije stavova, čije dejstvo je lekovito ukoliko se ličnost ne oseti ugroženom ovim, metaforički rečeno, čišćenjem. Treća, prospektivna funkcija sna, je jedno od intrigantnih mesta Jungove teorije, budući da on u snu vidi dimenziju budućnosti. Tu on prvi ozbiljno razmatra prediktivne ili proričuće snove. U snovima se nalazi aniticipacija budućih događaja iz budnog stanja, ovo se događa kroz kombinatoriku i pravljenje mentalne skice nekih budućih događaja. Neki od prospektivnih snova odgovaraju onome što će se dogoditi, a neki ne, zato se, misli Jung, ne mogu svi prospektivni snovi smatrati proričućim, mada jedan deo njih to jeste.

Ređe se u Jungovom radu pojavljuje i reaktivna funkcija (Jung, 1977), obrada nekog posebno važnog traumatičnog događaja, on takođe pominje i telepatske snove koje je i sam imao i koje vezuje za veoma osetljive osobe. Jungov rad na analizi snova uneo je mnoge originalne ideje u ovu oblast, prvenstveno ideju kolektivnog nesvesnog kao genetski nasleđenog informatičkog materijala, zatim stepenovanje podsvesnih struktura od najvišeg, predsvesnog do najdubljeg, nepristupačnog univerzalnog životnog sloja. Tumačenja snova prema tome, prate hijerarhiju slojeva nesvesnog, neki snovi su odraz želja kako ih je Frojd video, neki su izraz arhetipskih sadržaja, a neki su bliži mističkim

ukazanjima nego iskustvu sna. Njegov doprinos je dragocen u oblasti analize univerzalnih simbola i njihovom kros-kulturalnom sagledavanju.

San kao koncept – Calvin Hal



Polovinom dvadesetog veka pojavljuju se empirijske hipoteze i postupci u oblasti snova. Empirijska provera se ne vidi više samo kroz objektiv neke od teorija, ona postaje eksplorativno sredstvo, objektivni ulaz u oblast koju ne poznajemo dovoljno. Analizirajući veliki broj snova različitih snevača, Hal (Hall, 1953) pokazuje začuđujuće odsustvo realnih događaja iz sadržaja sna, kao da je polje sna izolovano od realnih istorijskih koordinata. Socijalno okruženje na koje smo kao budni potpuno orijentisani, transformisano je i sasvim nevidljivo u snu. Obrada realnosti u snu je sasvim drugačija i zato je Hal naziva subjektivnom realnošću. Ako nema istorijskih previranja, objava ratova, bitki velikih razmera, kolektivnih tragedija u snu, šta je onda ostalo, pita se Hal? „Čitav svet ličnog, intimnog, osećajnog i konfliktnog je ostao.“ (Hall, 1953., 275)

Razumevanje sna je razumevanje snevača, a koncepti koji se pojavljuju su: koncept selfa (snevač pokazuje svoje viđenje sebe), koncept drugih ljudi (konceptualni sistemi mreža odnosa koje snevač ima u realnosti), koncept sveta (okruženje koje nije sam snevač preobučeno u kvalitativne, opisne simbole), koncept nagona, zabrana i kazni (subjektivni prikaz unutrašnjeg stanja sila i prepreka vezanih za njih) i koncept problema i sukoba (pogled unutra na to kako snevač vidi sebe i okruženje i postojanje problema u okruženju).

Uredan, naučni prilaz koji je Hal uveo se pojavljuje kao impuls drugim istraživačima. Halovo razumevanje sna je da je on prvenstveno saznajni čin, a otevljenje koncepta je osnovna gradivna jedinica sna. Od pozitivnih uticaja koje je izvršio je bitno i uvođenje subjektivne realnosti, nepriznate od strane pozitivne nauke, u kojoj je ipak moguć pozitivni, empirijski pristup, ona može i treba da bude istraživana sredstvima kakva imamo na raspolaganju.

Razvojne studije Dejvida Foulksa

Kognitivne teorije snova posmatraju sadržaj sna kao intelektualni produkt. Foulkes izvodi seriju istraživanja koja prate razvoj intelektualnih sposobnosti paralelno sa razvojem i promenama sadržaja sna kod dece. Pažljivo postavljenom longitudinalnom studijom praćenja velikog broja dece, on utvrđuje ukorenjenost sadržaja sna u intelektualnom postignuću, ono što dete ne zna i ne može konceptualno da predstavi, neće se pojaviti ni u snu. Kod dece na uzrastu od 3 godine i pored postojanja jasnih REM perioda, nema artikulisanog sadržaja sna. Dete probuđeno iz ove faze, iako je savladalo verbalno

izražavanje, ne izveštava o snevanom sadržaju. Foulkes smatra da je to zato što ga još nije izgradilo u predstavnom, misaonom polju.

Foulkes ujedno kritikuje pre naglašavanje značaja fizioloških studija snevanja na psihološkom planu. Fiziologija se pojavljuje ne kao apsolutno objašnjenje, nego kao opisna, korelativna pratilja snevanja. Zapisi koji prate moždanu aktivnost nam ništa ne govore o sadržaju. Takođe, njegova teorija kritikuje Frojdovu ideju o simboličnom ispunjenju želja u snu.

Najvažniji nalaz njegovih studija je da stvaranje simbola sna prati upravo one etape kognitivnog razvoja u kojima se dete nalazi (Foulkes, 1973). San je dakle, određen spoljnim, iskustvenim, primarno kognitivnim koordinatama i nije sistem za sebe, koji radi nezavisno od ostalih funkcija. Sadržaj sna je definisan ne onim što dete voli, što mu je zanimljivo ili što doživljava, nego time koliko adekvatno može simbolički da rekonstruiše realnost. Obično dete između treće i pete godine može da ispriča oko 15% REM snova, nikada ne može da opiše NREM snove ili snove iz faze ulaska u san. Foulkes pretpostavlja da je to zato što snova ni nema. Sa razvojem kognitivnih sposobnosti, obogaćuje se i produžava sadržaj sna. Raste i procenat REM snova koje je dete u stanju da ispriča. Na uzrastu od pet do sedam godina sadržaj se pomera od statičnog i egocentričnog prema narativnom, pojavljuje se pokret u snu, interakcija između likova, kod dece iz porodica sa problematičnom atmosferom se pojavljuju likovi roditelja u snu. Na uzrastu od sedam do devet godina se produžavaju prepričani zapleti sna, predstave pokreta se povećavaju, javlja se socijalni pristup snevača drugim likovima, pojava divljih životinja kao likova se smanjuje u snovima dečaka, nepoznati muškarci se pojavljuju u snovima devojčica.

Posmatranje funkcije ega u snu, kao i posmatranje osetljivosti na realnost tokom sanjanja, Foulks utvrđuje da se u početnim fazama (NREM) san organizuje kao prozaična replika misli bez slike gde postoji svest o realnosti, a na kraju sna dobijamo REM sadržaj koji je vizuelizovan, organizovan u fantastičnu priču gde ne postoji svest o realnosti. Ego se tokom procesa dekomponuje pa zatim ponovo konstruiše u završnim fazama snevanja (Tart, 1971, Foulkes, 1983).

Foulksova istraživanja su donela mnogostruke pozitivne efekte na istraživanja snova, pre svega, sasvim je jasno demonstrirana povezanost snova i ostalih kognitivnih funkcija, a takođe tu je i njegova zasluga za otvaranje istraživačkog polja prema povezanosti snova i memorije, inteligencije, svesti i drugih kognitivnih funkcija.

Memorijska organizacija sna – Corado Cavallero



U određenom delu svojih karijera Cavallero i Foulkes stvaraju zajedno i verovatno, spadaju u najvažnije i najoriginalnije istraživače snova dvadesetog veka. Osnovna ideja im je zajednička, san je oblik kognicije i izraz mišljenja, planiranja, analize i pamćenja, samo u posebnom obliku.

Cavallero sledi osnovnu ideju kognitivista – procesi u strukturi sna su oni isti koji važe i za budno mišljenje i iskustvo. Istražujući memorijske osnove sna, njegova teorija pokušava da odredi mesto i proporciju neposrednih i udaljenih memorijskih materijala koji se pojavljuju u snu. Centralni sadržaj sna je elaborat afektivno – kognitivnih materijala iz snevačevog neposrednog kao i udaljenog iskustva. U osnovi sadržaja su asocijacije. Potencijalni izvori sna potiču iz tri osnovna izvora: autobiografskih događaja, tj. ličnog iskustva sa preciznim prostorno – vremenskim koordinatama, apstraktnih memorijskih izvora koji se odnose na percepciju sebe i semantičkih izvora (opšteg znanja o svetu uopšte, uključujući i biografske epizode likova drugih).

Cavallero pomoću sna ispituje i strukturu memorije, sa protokom vremena broj neposrednih asocijalca opada, a broj asocijacija vezanih za opšte znanje raste. Prelaženje sadržaja iz ličnih izvora prema opštem znanju je proces koji se odvija brzo u vremenu. Zato je pri ispitivanju sna neophodno raditi brze i neposredne preseke sadržaja. Cavallero svoje ispitanike budi i ispituje neposredno posle započinjanja REM faza. Tako postaje vidljivo da je sadržaj sna daleko više pod uticajem neposrednih, ličnih asocijativnih izvora, nego što se to pri odloženim tumačenjima moglo da vidi.

Snevanje je proces koji počiva na memorijskom materijalu koji spaja fragmente aktiviranog pamćenja, prerađuje ih i kategoriše na takav način da komponente koje se pojave u snu više ne mogu naknadno da se identifikuju, ne možemo da prepoznamo izvor nekog elementa sna. Sadržaj memorije je osnovni materijal sna, a pošto je memorija kosntruktivan a ne rekonstruktivan proces, sadržaj sna je posledica aktivne gradnje kroz koju se teško prepoznaje replikativni karakter zapamćenog (Cavallero, 1987). Jedna od Cavallero-vih intrigantnih ideja pomoću koje je izazvao burnu reakciju naučne javnosti je pokušaj da istraži sadržinske razlike između različitih faza sna. Do njega je bila prihvaćena ideja da postoje jasne sadržinske razlike između REM snova (artikulisana radnja, kompleksnost zapleta, lakoća pamćenja) i ne-REM snova (konfuzna radnja, uprošćen sadržaj, slaba zapamćenost). Cavallero statističkim postupcima izjednačava REM i ne-REM snove i utvrđuje da je jedina razlika među njima stepen kompleksnosti (dužine) sna. Sadržaji se ne mogu razlikovati (Cavallero, 1982). To bi značilo da je REM faza snevanja kvantitativno različita, snovi su u njoj kompleksniji, nego u ne-REM fazi, ali nije kvalitativno različita. Ona **omogućava da se san pojavi** ali nije uzrok snevanju. Zbog ovog nalaza je

Cavallero danas praktično ekskomuniciran iz akademske zajednice, a njegovi radovi ignorisani jer relativizuju značaj fizioloških korelata sna.

Tumačenje sadržaja sna iz ovog ugla, polazi od memorijske analize i posmatranja procesa pomoću koga se materijal iz neposredne, epizodičke memorije od prethodnog dana preliva u sadržaje dugoročne memorije i opšteg znanja. Iz ove integracije se stvara događaj sna.

Prikupljajući neposredne sadržaje sna, autor nalazi da su oni daleko više nalik svakodnevnom, budnom iskustvu, nego što se to uočava iz psihoanalitičkih studija. Neposredno probuđena osoba jasno opisuje kompleksna iskustva sasvim nalik realnim, na primer, hodamo, pokrećemo noge, slika oko nas se kreće tako što bliži predmeti promiču brže od daljih, čujemo nešto što je uverljiv utisak zvuka, mirišemo nešto što je uverljiva konstrukcija mirisa... ukratko, zaista konstruišemo u snu realitet događaja po uzoru, i sasvim identičan onom iz realnosti. Simulacija realnosti ide čak tako daleko da osobe koje žive na govornom području koje im nije maternje, kada savladaju lokalni jezik sanjaju na lokalnom jeziku! (Cavallero, 1995)

Intrigantnost nalaza leži u tome što, ne samo da pokazuju da ne znamo dovoljno o vezi između neuralne osnove i mentalnog proizvoda, nego i da neurološki korelati spavanja nisu dovoljni da objasne sadržaj sna, čak ni u najgrubljim crtama. Usledila je burna kontra-reakcija u čijem su fokusu istraživači skloni fiziološkim stavovima (Antrobus), koja je dovela do toga da se u ovom trenutku Cavallerov rad neopravdano marginalizovao, a sistemske studije vratile u psihologiju priču o razlikama u sadržajima koje su posledica razlika u neuralnim ritmovima (Pace-Schott, 2003).

Uloga sna je, dakle, daleko ozbiljnija od ispunjenja skrivenih potreba ili govora nesvesnog, snovi su organizatori celovitog mentalnog funkcionisanja, oni reorganizuju memoriju, sažimaju i čuvaju materijal iz budnog iskustva i određuju buduće akcije.

Kognitivna analiza sna – Jacques Montagero

Oslobođen uticaja psihoanalitičkih tumačenja, Montagero se bavi analizom kognitivnog sklopa sadržaja sna. Integrišući Foulkes-ove i Cavallero-ve nalaze sa teorijom kognitivnog razvoja Piaget-a, njegov primarni interes je na procesu generisanja simbola, mehanizmu produkcije sna. On smatra da fiziologija spavanja nema ozbiljnih šansi da doprinese psihologiji snova jer je usmerena na sasvim drugo polje, u kome se snovi pojavljuju kao uzgredna tema. Zato se usmerava na istraživanje značenja sna, a ne njegovih formalnih karakteristika, konkretno na istraživanje procesa formiranja slike sna.

Postupak istraživanja značenja sna teče tako što se ispitanici bude 10 minuta posle početka REM faze i dobija se detaljan opis sadržaja. Ovo se ponavlja u dvodnevnom ciklusu, dok se od ispitanika ne dobije čvrst vremenski raspored događaja. Ujutru se ispitanik ponovo određuje prema onome što je ispričao tokom noći. Autor insistira na ovoj proveru sadržaja jer se pokazalo da noćni izveštaji koje snevači daju često veoma mnogo odstupaju od onoga što govore kada su budni i ponovna

rekapitulacija sadržaja ima zadatak da koriguje izveštaje koji su davani u bunovnom, nedovoljno budnom stanju.

San se svesno deli na sekvence. Snevač u budnom stanju prepoznaje i podcrtava najvažnije elemente sna – mesto, likove, odnose. U sledećem koraku analize, snevač ih smešta u neposredne memorijske izvore: nešto što se dogodilo prethodnog dana, a prepoznatljivo je u sadržaju sna. U narednoj etapi analize, neposredna memorija se prenosi u dugoročnu. Sada elemente koje snevač prepoznaje pokušava da smesti u dalje uspomene, znanja ili posredna znanja o drugima i svetu. Tada se neposredni sadržaji svesno povezuju sa udaljenim. Udaljeni, dublji izvor se sada povezuju sa svakim elementom sna. Kada se ovo postigne, snevač **redefiniše** san, tako što ga sada na nov način prepričava samom sebi kroz upotrebu udaljenih sekvenci. Sa ovog aspekta, sadržaj postaje nešto sasvim novo, kreativno i korisno za snevača. Najčešće je i sam snevač iznenađen otkrićem novog značenja. Snovi, do tada shvaćeni kao nebitna prateća pojava spavanja, iznenada za snevača postaju važno, duboko i emocionalno snažno iskustvo.

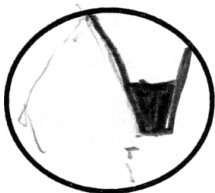
Na primer, u jednom našem istraživanju sa studentima, snevačica se u snu nalazi na obali mora, koje joj deluje preteće. Prethodnog dana je mislila na godišnji odmor (materijal iz epizodičke memorije). U sledećem koraku sliku obale povezuje sa ličnom uspomenom: to liči na more na kome je bila kao dete (lična, dugoročna memorija). Ako se dobro koncentriše, pojavljuje se uspomena na oca koji je na takvom mestu uči da pliva (realan događaj iz dugoročne memorije). Ovo rađa novu uspomenu na osećanje straha i otpora prema ocu i prema pritisku da nauči pliva (isto). Uspomena koja se pojavljuje je da joj otac govori: “Moraš da naučiš da plivaš, kako misliš da odrasteš?” (isto). Kada se vraća na nivo redefinisavanja svih delova sna, snevačica ovaj deo sna lako uklapa u sada sasvim novi kontekst, ona shvata da čitav san obrađuje pitanje njenog intimnog otpora prema odrastanju. Njeno oklevanje da uđe u more predstavlja početnu sekvencu dužeg scenarija koji obrađuje pitanje prihvatanja uloge odraslog i uverenja da bi to bio opasan gubitak slobode (primer je iz rada sa studentima psihologije). Kako vidimo, praćenje dubine i značaja memorijskog materijala pokazuje da on sadrži slojeve vremenskih asocijacija, počev od onog direktnog i neposrednog iz prethodnog dana, ka najdubljem ličnom sloju strahova i odluka iz detinjstva.

Prirode veze koje se u snovima pojavljuju mogu da budu prema autoru: očigledna veza, kada elementi sna teku u lakom i jednostavnom nizu, narativna veza, kada postoji događaj okidač i niz posledica ovoga, skript u snu, kada se unosi znanje u san u određenim sklopovima, teleonomska veza, kada sekvence teku prema nekom cilju ili posledici i kauzalna veza, kada događaji sadrže lanac uzrok – posledica odnosa.

Proces geneze sadržaja teče od primarnih generativnim memorijskih matrica do divergentne produkcije primarnih sadržaja. Oni se podvrgavaju mehanizmima selekcije koji liče na Frojdove

mehanizme rada sna. Zatim se selektivni mehanizmi oglašavaju konvergiranom, sažetim i integrisanim sadržajem koji predstavlja sliku sna ili manifestni san (Montangero, 1991a, 1991b).

Snovi i stvaranje



U drugoj dekadi dvadesetprvog veka postalo je očigledno da su istraživači snova napravili iskorak od upotrebne funkcije teme sna (terapijske, ekspresivne, inspirativne) ka kognitivnoj i heurističkoj ulozi snova. Snovi se sada sagledavaju u mnogo širem polju nego što je to bio slučaj sa naukom dvadesetog veka, postali su oblik mišljenja, organizator memorije, evolutivno dostignuće koje nam ubrzava kognitivne procese. Ipak, početak veka nije doneo ništa krupno na tom polju, jer je psihološka ravan ostala podređena fiziološkoj. A ona se okreće u istom krugu u kome se našla početkom prošlog veka.

Zbog toga su istraživanja snova rasuta na širokom polju mikro-studija. Posmatra se veza između sadržaja sna i postojanja problema i konflikta u realnosti. Tu se pronalazi da proboj realističnih sadržaja u san često ima uzrok u nerešenom pitanju iz realnosti – sanjamo ono što nas budne muči. Ponegde se snovi koriste kao pomoćno sredstvo u terapiji, oni su način da terapeut uoči i shvati važnost nekih tema. U pojedinim terapijama se sa snovima radi kao da su deo budnog iskustva, analiziraju se likovi i njihova značenja i postavljaju u kontekst realnosti. Ovo dramsko oživljavanje likova sna karakteristično je za terapijske postupke bliske Jungovoj teoriji, setićemo se da su likovi sna izrazi naših podsvesnih delova ličnosti, pa kada se postave u relacije, postaje vidljiv napor ličnosti za integracijom svojih delova.

Verovatno kao odgovor na oštri redukcionizam fizioloških i neuro-istraživanja, pojavljuju se sve glasniji fenomenološki ulazi u san, na primer, kroz vežbu u lucidnom snevanju, praksu izmene svesti, snovi postaju direktno dostupan materijal za osvajanje unutrašnjeg psihološkog prostora. Uvežbani lucidni snevač je u stanju da zaspi i da pri tome očuva posmatrački deo svesti koji analizira događaje, a može i da utiče na njih. Materijal o snovima koji je dobijen ovim načinom je veoma intrigantan ali, naravno, nedostaje mu objektivnost.

Neki istraživači utvrđuju da čak i sam proces pamćenja snova, beleženja sadržaja bez analize, utiče na unapređenje mentalnog zdravlja. U istraživanju u kome je od učesnika traženo da pored kreveta drže beležnicu i olovku i da ujutru zapišu bilo šta čega se sećaju, pronađeno je da sama aktivnost zapisivanja unapređuje mentalno zdravlje. Drugi istraživači smatraju da svesni rad na snovima kada smo budni može snažno pozitivno da utiče na prevazilaženje konflikta i traumatskih uspomena. Nema

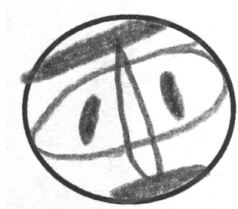
sumnje da svesni rad sa snovima pozitivno utiče na mentalno zdravlje, ali da li je to njihova ključna uloga?

Otvorena su pitanja delovanja snevanja na proces integracije ličnosti, proces održavanja unutrašnje dinamske ravnoteže, integrisanja i održavanja memorije, usklađivanja subjektivnih i objektivnih domena iskustva i drugo.

Vizuelna umetnost često poseže za slikom sna kao kreativnom konstrukcijom. Ona to može da učini direktno, projektovanjem unutrašnje slike u fizičko delo, ili indirektno, nalazeći inspiraciju, vizuelna rešenja, originalne objekte i teme u slikama sna. Neki umetnici su koristili lične metode kojima su dolazili do slike sna. David Lynch preporučuje stvaraocima da se slobodno upuste u slike sna i sadržaje izmenjenih stanja svesti i da ih beleže. Salvador Dali je imao metodu kojom je otkrivao slike iz ranih faza sna – on bi zadremao držeći u jednoj ruci kašičicu ispod koje bi postavio metalnu ili staklenu površinu. U trenutku kada bi ulazio u početnu fazu sna (danas se ova faza naziva *Sleep Onset* i spada u prve faze sna koje imaju artikulisan sadržaj svesti), došlo bi do refleksnog opuštanja mišića i kašika bi glasno lupnula o sto. Trgnut iz dremeža, Dali je bio u stanju da reprodukuje snoviđenja i neobične vizije iz prvih faza sna, čijim bogatstvom je bio iznenađen.

Pored ove direktne komunikacije između sna i umetničkog produkta, snovi se često pojavljuju u složenijoj ulozi, kao inicijator, okidač, pokretač i izvor dubljih psiholoških sadržaja kojima se umetnost bavi. Snovi imaju udela u stvaranju originalnih rešenja – ono što smo tokom dana potisnuli na predsvesni nivo, u toku sna se probija kao dramski zaplet u prerađenoj formi, snevač je stvaralac koji ideje i osećanja kombinuje, ispituje, varira i improvizuje na unutrašnjoj sceni. Ravan vremensko – prostornih dimenzija realnosti više ne postoji, polje stvaralačke igre je otvoreno, redosled prioriteta i pravila iz budnog stanja se brišu, a snevač postaje kreator ovog polja. U tako široko osvetljenom pejzažu u koji se snovi smeštaju oni sami postaju stvaralački proces.

PUBLIKA I PRIJEM UMETNOSTI



Najčešći pristup istraživanju umetnosti teče preko posmatranja odgovora na tradicionalno prihvaćena umetnička dela. Tradicionalni način pristupanja umetnosti je imao u fokusu tri objekta posmatranja i dva procesa između njih :

umetnik

delo

publika

→ stvaranje → → delovanje →

Istraživanja umetnosti mogu se svrstati pod neku od navedenih tema ili procesa. U knjizi *Psihološke teorije umetnosti* Ognjenović objašnjava zašto je i kako ova tradicionalna shema modifikovana i pretvorena u novu i liberalniju. Neki od ključnih aspekata umetnosti nisu mogli da budu snimljeni ovakvom podelom, na primer, iz nje se ne vidi da je pojam dela konvencija, a ne apsolut. Šta će biti „delo“ nije unapred zadata stvar. Ona počiva na konvenciji i subjektivnom dogovoru koje članovi jedne kulture ustanovljavaju, a ne na formalnim odlikama objekta, dela. Doživljaj kao ključni segment umetnosti ne može da bude snimljen ovom shemom jer je ona, kao i većina tradicionalnih pristupa fokusirana na delo kao izolovan objekt posmatranja, a nešto manje na umetnika kao ličnost u vakuumu, ili publiku kao pasivnog prijemnika dela. Tradicionalno shvatanje je podrazumevalo jednosmerno delovanje od umetnika prema publici, a fokus istraživanja je bio analiza dela kao osnovnog i najznačajnijeg segmenta (Ognjenović, 2003).

U skladu sa kognitivistički i feomenološki orijentisanim pristupima umetnosti i nalazima neuroestetike, istraživanje umetnost se ne fokusira više na delo, već na odnos između dela i posmatrača, a to je doživljaj.

Subjekt ↔ Objekt

Između subjekta i objekta umetnosti se postavlja doživljaj u dvosmernom delovanju. Druga shema, iako deluje uprošćeno, pomera fokus sa dela na doživljaj, umesto konvencionalno prihvaćenog dela, kao objekat doživljaja se sada pojavljuje mnogo širi obim vizuelnih sadržaja, moguće je da umetnički doživljaj bude izazvan rasporedom oblaka, kamenom pored reke ili svakodnevnim predmetom. Delovanje na objekat umetničkog doživljaja nije samo stvaranje (koje pripada umetniku), nego i doživljavanje, tačnije, prijem i doživljaj umetnosti su takodje oblici stvaranja (sa time se slažu Kroče, Arnhajm i drugi istraživači). Umesto ideje pasivnog prijema dela, otkriva se da doživljaj umetnosti zahteva aktivitet, mentalnu akciju i kretanje prema objektu, oko se pruža prema predmetu i gradi doživljaj. Svaki doživljaj umetnosti je i novo gradjenje umetničkog dela u duhu posmatrača.

U korist ove ideje o aktivnom „napadu“ duha na objekat pri kome se onda pod određenim okolnostima događa doživljaj umetnosti, idu i jednostavni fiziološki postulati procesa gledanja. Poznato je da je naše oko čulo u neprestanom pokretu, ono kome je prirodno stanje skokovit, pa zatim kratko-fiksirajući pokret očnih jabučica (sakade, mikrosakade i fiksacije u milisekundama). Dok god smo svesni i budni, naše oči neprekidno rade, pregledaju polje, čine napor dovođenja slike na mrežnjaču, fiksiraju

centar polja, traže figure i tumače ih, prate pokret, analiziraju, prenose u više centre, pa i anticipiraju buduće promene vidnog polja. Ako očne mišiće veštački učinimo nepokretnim i time onemogućimo očne skokove, slika sa mrežnjače se ubrzo gubi i nastupa „gancfeld“ fenomen veštački izazvanog, kratkotrajnog slepila. Naše oči moraju da se kreću i da kroz pokret osvajaju vizuelni objekt. Sva ova veoma složena konstrukcija gledanja koja počinje već na nivou mrežnjače (već tu nalazimo višepolarne neuronske veze), čini da psiholozi ljudsko oko smatraju „isturenim odeljenjem mozga“. Praćenje očnih pokreta pokazuje da oni nikako nisu slučajno, sistematsko skeniranje vidnog polja, nego odslkavaju strategiju, viši, integrisani mentalni koncept na osnovu koga se to organizuje. Umesto da redno skeniramo optičko polje, mi ga već unapred organizujemo kroz potragu za konturama, semantičkim markerima i praćenju značenja polja. Zato se doživljaj umetnosti ne može smestiti u objekt - delo. Delo ima svoj značaj, ali nad njim se koncipira, izvodi, reorganizuje i varira kreativni proces gledanja.

U drugoj definiciji predmeta psihologije umetnosti vidimo da publikom danas možemo smatrati svakoga ko u kontaktu sa nekim objektom ima estetski doživljaj, estetski unutrašnji događaj. U tom smislu, danas je pojam publike veoma proširen – tu spada ne samo grupa posmatrača u galeriji, nego i umetnik sam dok stvara i posmatra ono što stvara, kao i svaka osoba, bez obzira na situaciju u kojoj se nalazi (zvanična ili nezvanična umetnost, zvanična ili nezvanična institucija), ponekad i prirodni objekat izaziva doživljaj umetnosti – raspored mrlja na zidu, zrak svetlosti, let ptica i slično.

Uticiji na prijem umetnosti

Tradicionalno organizovana nastava iz oblasti vizuelnih i muzičkih umetnosti se u najvećoj meri zasniva na učenju činjenica iz istorije umetnosti ili tehničkih, zanatskih veština. Tako se, nažalost, prvi formalni dečiji susreti sa kulturom i umetnošću, svedu na učenje činjenica koje sa detetovim životnim iskustvom nemaju dovoljno veze. Znanje o umetnosti nije isto što i doživljaj umetnosti, poslušajmo šta kaže Arnhajm:

„Starovremenski nastavnik umetnosti, koji se ograničava na to da ukazuje na temu, i njegov novovremenski naslednik, koji pita decu koliko okruglih oblika ili crvenih mrlja mogu da pronadju na slici, ne čine mnogo više nego samo ohrabruju decu da gledaju. Omogućiti delu da oživi druga je stvar.“
(*Novi eseji o psihologiji umetnosti*, 2003, str. 17).

Socijalne teorije saznanja, kao što je teorija Vigotskog, ističu da je umetnost društveno posredovana aktivnost, čak i kada je potpuno individualna ona je poreklom iz socijalne interakcije. Zbog toga su mehanizmi na kojima počiva doživljaj – sintaksa jezika kojom se oblast služi - potekli od drugih, ali se oni ne sastoje od znanja i memorisanja nego od iskustva sasvim drugačije prirode.

Publika

Istraživanja publike i prijema umetnosti su se u poslednjih desetak godina veoma razvili, ali su uglavnom ostali na nivou marketinga umetnosti – istraživanja publike u klasičnom smislu. Tu se, na primer, istražuju vrste estetskih sudova kod različitih tipova publike (kritičara, trgovaca, galerista, „naivne“ publike i slično). Postoje i novija istraživanja koja pokušavaju da udju u doživljaj umetnosti individue, na primer, kroz pitanja da li će umetnički vredna produkcija biti doživljena i kao lepa. Ova istraživanja ne obuhvataju publiku kao grupu, već se odnose na individualne doživljaje koji su posmatrani statično. Na primer, znamo da obrazovanje u oblasti istorije umetnosti utiče na procenu estetske vrednosti apstraktne umetnosti, ali ne i realistične (Pejić, 2009, Stojilović, 2012), da mlađi uzrast utiče na preferenciju kitnjastih formi, a složena umetnička dela zahtevaju publiku koja je prošla izvesne etape razvoja estetskih kriterijuma (Ognjenović, 2003).

Jedna od retkih ali zanimljivih grupnih studija prijema umetnosti je ona koju je uradio Teodor Adorno, šezdesetih godina prošlog veka. Adorno je bio jedan od neobično plodnih i zanimljivih ličnosti, poznat kao filozof, estetičar, istraživač u oblasti psihologije umetnosti, psihologije ličnosti i kompozitor. Njegove poznate studije se bave estetskim pitanjima forme, socijalnom psihologijom - autoritarnošću kao osobinom ličnosti, doživljajnom stranom umetnosti i drugim. Adorno smatra da su originalna umetnička dela ona koja su autonomna, relativno neuobičajena, kritikuju društvene (tržišne i ekonomske) odnose i ne počivaju na instrumentalnom razumevanju ljudskog uma. U svom istraživanju prijema umetnosti, on primećuje da se ljudi mogu svrstati u nekoliko grupa, na osnovu doživljaja koji imaju.

Tako, on razlikuje eksperta, obrazovanog primaoca, ljubitelja umetnosti, emocionalnu publiku, negativnu publiku, potrošačku publiku i ravnodušnu publiku.

Ekspert je uska grupa poznavalaca umetnosti, koja osim što poseduje znanje, poseduje i osetljivost za ključne osobine umetničkog dela. Ekspert shvata umetničko delo na kompleksan način, pozitivan je prema umetnosti, ima visoko razvijen ukus i sposoban je da oseti nove i kreativne elemente dela. Ova grupa je obično vezana za visoku umetnost. U vreme kada je Adorno radio, pojam eksperta se odnosio na mnogo užu grupu nego što je to sada slučaj. Eksperti u umetnosti su danas češće ljudi koji poseduju superiorno znanje iz neke oblasti, kognitivni stav, a to je ono što je Adorno nazvao obrazovani primalac.

Obrazovani primalac je vrsta publike koja poznaje racionalno umetnost, obrazovana je u polju istorije umetnosti i prihvata umetnički doživljaj razumom, ali ne i emocijom. Među njima značajan deo čini grupa kolekcionara, obrazovanih primalaca koji u umetnosti vide robu kojom se može trgovati i koja zaslužuje ulaganje. Oni su u toku sa razvojem i znaju činjenice iz oblasti umetnosti, redovno posećuju umetničke događaje i imaju pozitivan uticaj na umetnost koji je ograničen. Oni se često vežu

za jednog umetnika koga promovišu i redovni su gosti na otvaranjima, promocijama i javnim događajima.

Ljubitelji umetnosti se nazivaju i spontana publika. To je široka grupa ljudi različitih interesovanja i profila koji ne moraju mnogo da znaju o umetnosti, ali imaju razvijenu spontani, intuitivni aspekt doživljaja. To su ljudi koji vole da uđu u galerije, odu na koncert ili u pozorište i prisustvuju umetničkim događajima, bez prethodnog velikog znanja o tome. Njihov doživljaj je dubok i intuitivan, a ne racionalan, pa zato oni ne umeju da objasne zašto nešto vole ili na koji način stvaraju estetsku procenu, ali gaje poštovanje za umetnost i spremni su da podrže njen razvoj. Adorno je smatrao da je ova grupa ljudi direktno odgovorna, najvažnija i najkorisnija za razvoj umetnosti, jer svojim pozitivnim odgovorom i svojom skoro dečijom osetljivošću, utiču razvojno pozitivno na umetnost i umetnike. Adorno, takodje, primećuje da ova grupa postaje vremenom sve manja i manje aktivna, galerije i koncertne sale se zatvaraju za širu publiku, mediji preuzimaju ulogu sudije-procenitelja, kultura postaje skupa i nedostupna, zatvorena, samofokusirana, dostupna za odabrane. Time se istiskuje grupa spontanih ljubitelja i čini sistematska i dugoročna šteta umetnosti, jer se ona odvaja od širokog delovanja i ograničava na uska socijalna polja. Ona osiromašuje ulogu umetnika jer se vrsta odgovora koje dobijaju svodi isključivo na ekspertsku i zualačku, a polje javnog dijaloga se sužava.

Interesantno bi bilo napraviti detaljniju paralelu između spontane publike i dečijeg doživljaja umetnosti jer postoje krupne podudarnosti. Istraživanja na deci pokazuju da ona aktivno kombinuju lični doživljaj sa uticajima iz okoline, njihov odgovor na modernu likovnu umetnost je pozitivniji nego što je to slučaj sa konvencionalnom, odraslom publikom. Otvorenost prema apstraktnoj umetnosti je kod dece veća nego kod odraslih (iako je njihovo razumevanje drugačije) i to kod dečaka veća nego kod devojčica, a što se objekta likovnog prikaza tiče, apstrakcija pejzaža se više prihvata od apstrahovanja ljudskog lica (Funch, 1997).

Emocionalna publika procenjuje umetnost u odnosu na svoj emocionalni odgovor – koliko smo bili dirnuti, uplakani ili ushićeni, utoliko je umetnost kvalitetnija. Često su ove emocije kompenzacija za nešto što ljudima nedostaje u realnom životu, nekada su reakcija na objekat umetničkog dela, a ne na kvalitet. Ovde takođe postoji sličnost sa decom, emocionalna publika reaguje brzo, donosi lako odluku, sledi osećanje, njena odluka je stabilna (Funch, 1997) ali je teško razlučiti šta je u osnovi – reakcija na umetnost, na svoj unutrašnji doživljaj ili možda samo na značenje objekta dela. Ova grupa ponekad intenzivno emocionalno reaguje ne samo na umetnost nego i na autora, ona kliče, obožava, prati umetnika, formira fan-grupe, sakuplja svakodnevne predmete svog idola. Zbog toga se ova grupa naziva i „histerična“ publika. Emocionalnost kao deo estetskog doživljaja je odavno prepoznata kao važan, ali ne i odlučujući segment doživljaja. Kada odgovor na umetnost postane dominantno emocionalan, trebalo bi potražiti druge izvore emocionalnosti izvan dela, a unutar dinamske strukture ličnosti.

Negativan stav prema umetnosti se obično izražava kao ekstremno polarizovan, na primer, jedan pravac se nekritično obožava, a svi ostali se mrze i nipodaštavaju. Osoba koja naginje negativnom stavu obično ima unapred zadat neprihvatajući stav prema svemu novom, prema modifikacijama umetnosti, novitetima i eksperimentima. U osnovi ekstremno polarizovanog stava je negativan stav koji teži da se iskaže prema svemu ostalom što nije u fokusu prihvatanja. Ponekad dežuraju protiv „uzurpacije umetnosti“, borci su za „čistu umetnost“ ili imaju neki drugi izgovor za izražavanje negativnih osećanja. Suština njihovog odnosa je da svesno prihvataju konvencionalno i zvanično prihvaćeno u umetnosti, ali odušak daju u ustreljivanju na ono što nije prihvaćeno kao takvo.

Potrošač umetnosti je podgrupa negativne publike. Oni troše umetnost na propisani i prihvaćeni način, ali nemaju pozitivan stava prema njoj.

Adorno je smatrao da deo publike koji se zabavlja, spada u najveću grupu. U takvom doživljaju, umetnost treba da bude zabavna, prihvatljiva, prijatna. U želji da što bliže budu ovom doživljaju, delovi publike iz ove grupe se najčešće okrenu prema banalnoj masovnoj kulturi, jer je ona direktna, jednostavna i plitka, tako da ne traži nikakav poseban umni ili emocionalni angažman. Potrošnja ove vrste umetnosti ne počiva na izvornoj ličnoj potrebi, nego na ideji da se potroši vreme na prijatan način. Stepen kontakta i međusobne odgovornosti koju imaju publika i izvođač umetnosti je minimalan. Često, banalna masovna kultura koristi jednostavne subkulturne obrasce i efekte koji maju za cilj da se osoba opusti i provede.

Ravnodušna publika je relativno mala grupa i obuhvata one koji imaju kontakt sa umetnošću, ali nemaju nikakav doživljaj. Za razliku od neznačke publike koja nije imala dodira sa umetnošću pa je zbog toga ravnodušna ali mogao bi da se promeni, ova grupa ljudi nema doživljaj umetnosti jer nema razvijene estetske potrebe.

Adorno je verovao da dok spontana publika nestaje, raste broj potrošača umetnosti. Njegove predikcije iz polovine prošlog veka izgledaju danas posmatrano, blaže nego što se razvoj doživljaja umetnosti realno odigrao, spontana publika zaista nestaje, iako je informatička dostupnost umetnosti preko mas-medija u apsolutnoj ekspanziji. Sadašnja veštački polarizovana umetnost na visoku i prostu, institucionalnu i vaninstitucionalnu, masovnu i elitnu, kvalitetnu i lošu, narodnu i ekspertsku, dostupnu i skupu, avangardnu i tradicionalnu i sve druge dihotomije, često čine štetu umetnosti jer nagone umetnika da se svrstava u unapred zadate kategorije, a njegovo delo stigmatizuje i time mu oduzima slobodu.

Posebno zabrinjavajuće je što spontana publika, koja je nosilac razvoja umetnosti, usled socijalnih promena, postaje viđena kao nevažna, neznačka ili nevidljiva od umetničkih institucija. Masovni kontakt između umetnosti i ljudi se gubi, kida se veoma važna veza između socijalne sredine i umetničke delatnosti i dugoročno gledano, dovodi se u opasnost sama umetnost, jer se sa zatvaranjem u krugove svetske elite pretvara u nedostižnu za običnog čoveka.

Iz današnje perspektive vidi se da se otvaranjem medija, prvenstveno otvaranjem komunikacije putem interneta, umetnost učinila dostupnijom, ali sada, u okviru jednog potpuno otvorenog polja u kome je jednostavan i prijatan doživljaj postao imperativ. Na koji način će vizuelna umetnost da prevaziđe zahteve brze i jeftine vizuelne produkcije, izazvati publiku da pronikne ispod nivoa površnog i ugodnog, je pitanje na koje odgovor može da bude samo procesne prirode, to je građenje odnosa sa publikom koje se odvija u ovom trenutku.

Istraživanja eksperata danas pokazuju da se pod ovim pojmom podrazumevaju različite stvari, od strogo selektovane grupe ljudi koja donosi strateški važne odluke u oblasti, do osoba sa znanjem neke oblasti, osobinom koju su autoru nazvali „estetska pismenost“ (Silvia, 2007). Osobine koje prediktuju estetsku pismenost ili nivo ekspertskog znanja kod najšire grupe ispitanika nisu inteligencija, neuroticizam ili prihvatanje, kao ni jedan od ostalih krupnijih faktora ličnosti. Jedini relativno pouzdan prediktor je osobina ličnosti nazvana iskustvena otvorenost, povezana sa crtama kao što su estetska interesovanja, radoznalost, nekonvencionalnost i kreativnost.

Pasivni i aktivni susret sa umetnošću



Kultura se kao najšira mreža odnosa i mogućnosti nudi na veoma različite načine. Prvi posrednik prema umetnosti je roditelj i nuklearna porodica u kojoj usvajamo i razvijamo svoje vrednosti, ideale i životne odluke. Susret deteta sa umetnošću može da bude aktivan i direktan, kada se događa psihološka promena kroz doživljaj, ili pasivan, kada psihološki doživljaj umetnosti ostaje na nivou indiferentnog. Setimo se da jedan od najuticajnijih istraživača u oblasti eksperimentalne estetike i psihologije umetnosti, Berlyne, otkriva povezanost između doživljaja umetnosti i neuralne pobuđenosti. Stepem promene situacije, povećanja ili naglog smanjenja nervne pobuđenosti (arousal) obeležava na fiziološkom planu doživljaj umetnosti. Ono pored čega smo prošli nezainteresovano, nije doživljaj, a tamo gde nema doživljaja, nema ni umetnosti (Berlyne, 1971).

U skladu sa našom tvrdnjom neuro-studije pokazuju da intenzivni doživljaj umetnosti nije primarno vezan za aktivnost vizuelnih senzornih zona (ocipitalno-temporalne zone i striatuma) iako su one aktivne u stepenu u kome nam se neko delo dopada. Skokovita promena aktivnosti kao odgovor na dela koja nas duboko pokreću se sreće u zonama koje su vezane za duboku samo-refleksiju i razmišljanje o sebi. Deluje na osnovu neuralnog zapisa, da osoba koja duboko proživljava umetničko

delo to čini kroz unošenje doživljaja u lični, duboki memorijski i značenjski deo uspomena (Vessel, 2012).

Kako postajemo publika? U informatički prezasićenoj ponudi, dečija pažnja se transformiše i deli na mnogo različitih polja. U odnosu na agresivni vizuelni jezik reklama i mas-medija gde je informacija jednostavna, jednoslojna i manipulativa, vizuelnoj umetnosti je potrebno obezbediti prostor. Doživljaj umetnosti traži posredovan, sofisticiran jezik koji se gradi, zahteva napor i složeniji je od ostalih perceptivnih proizvoda, on mora da sadrži dva pola u interakciji: dete i umetničko delo. Polemike u oblasti razvijanja estetskih potreba i kriterijuma se raslojavaju na dva smera grubo podeljena na intelektualni i emocionalni (Funch, 1997). Prvi je zastupljen kroz proces memorisanja i učenja, a drugi kroz neposredni doživljaj. Čini se da je i ovde urađena preterana dihotomizacija na ili/ili principu. Izbacivanje intelektualne komponente u prihvatanju umetnosti stvara spontanu publiku, ali ona najčešće prema nalazima na našoj publici, stiže do određenog nivoa prijema koji dalje ne može da prevaziđe, na primer, nije u stanju da napravi iskorak prema apstraktnoj ili savremenoj umetnosti jer je potreban određen nivo učenja da bismo savladali jezik određene umetničke grane (Pejić, Stojilović, 2012). Isključivost intelektualnog pristupa, kakva se primenjuje u obrazovanju sa druge strane stvara publiku koja zna, ali nema lični kontakt sa umetnošću, nema potrebu za njom i ne povezuje umetnost sa ličnim iskustvom (Škorc, 1994).

Institucionalizovano posredovanje umetnosti deci, ono koje se kod nas odvija kroz postojeći školski kurikulum, zasićeno je intelektualnim pristupom koji ne može da izazove doživljaj i koji nas pasivizuje u susretu sa umetnošću. Listanje udžbenika likovne ili muzičke kulture, čak i za rane uzraste će nas brzo uveriti u to. Proporcija aktivnih naloga deci (stvari, izmisli, nacrtaj, napravi, konstruiši, komponuj...) u mnogim udžbenicima je sasvim redukovana, dok su pasivni intelektualni nalozi tipa: pogledaj, posmatraj, uoč, slušaj, analiziraj, uporedi, objasni, zapamti – dominantni. Udžbenici iz umetnosti često počivaju na negovanju divljenja prema vizuelnom ili muzičkom uzoru koji je stvoren, za aktivnosti istraživanja, oprobavanja ili stvaranja onoga što još nije stvoreno ostaje malo mesta.

Savremene studije pokazuju da se sve više dečijeg vremena provodi pred televizorom koji je posrednik kulture ali i stimulator i uzor. Kod američke dece, prosečno vreme provedeno pred televizorom je 30 sati nedeljno, na uzrastu između 2 i 13 godina. Analize su pokazale da najnegativniji uticaj na kreativnost imaju komercijalni i zabavni programi, pa čak i crtani filmovi koji pokazuju veliku količinu agresije (Runco, 2007). Situacija je verovatno slična u većini mesta na planeti. Tamo gde smo zanemarili izgradnju odnosa sa detetom, zaboravili da sa njim razgovaramo, objašnjavamo, komentarišemo, pozivamo ili ga uključujemo, dete postaje pasivni produkt sredstava masovne kulture.

Benedeto Kroče i Rudolf Arhajm nas u svojim teorijama upućuju da su na nivou umetnosti stvaralac i primalac izjednačeni, publika svojim okom gradi umetničko delo.

Posredovanje umetnosti zato mora da bude aktivno ali da ne isključuje saznanje, susret sa njom takođe, čak i kada se efekti tog susreta ne vide odmah. Napamet naučena pesmica koja nam ne znači ništa osim dobre ocene, roman pročitani u skraćenoj verziji da bi se odgovaralo na času, muzička tema koja mora da se odsvira bez greške, ali koju u stvari, ne čujemo, verbalna analiza likovnog dela na način koji nastavnik očekuje, imaju možda veze sa znanjem o umetnosti, ali sa umetnošću nemaju veze. Aktivno doživeti umetničko delo znači dobiti dozvolu za istraživanje doživljaja, uspostavljanje dijaloga, građenje sopstvenog značenja, postavljanje doživljaja u sopstveni život. To je važan zadatak građenja kulture.

ČETVRTI DEO: OBRAZOVANJE

KONTEKST OBRAZOVANJA: DOMAĆA ISTRAŽIVANJA

Uzrast i razvoj



Odnos društva prema određenim uzrasnim kategorijama zavisi od razumevanja razvojnih potreba i mogućnosti koje taj uzrast nosi. Događa se da zdravorazumski pristup, koji se prelijeva i u obrazovanje, utiče tako što se deca i mladi raspoređuju i određuju na osnovu uzrasta kojem pripadaju. Pored velikog truda i naučne podrške koji stižu iz psihologije, pedagogije i sociologije, definisanje i razumevanje mladog čoveka preko uzrasnih karakteristika često postaje stega ispod koje kreativno i novo ponašanje teško može da se prepozna. Način na koje vidimo „pubertetlije“ ili „mlade“ često je određen ne samo onim šta možemo, nego i šta ne možemo da sagledamo u celovitosti njihovog razvoja.

„Godine – kao i vreme po sebi kojim se one mere – mogu biti korisne za administrativne svrhe ali kao i sve druge društveno nametnute kategorije, oštro ograničavaju ljudski razvoj. Prilepite neku vremensku oznaku ili identifikacionu karticu na ljudsko biće - “tinejdžeri”, “sredovečni”, “stari” - i vi ste time odredili sve, od toga šta treba obući, kako treba hodati i razgovarati...“ (Njumen, 2009, str. 125)

Rasprava o identitetu koja se vodi u sferi socijalne psihologije ukazuje na opasnosti da istorijski i kulturno determinisana identitetska značenja postaju znaci, poput unapred utvrđenih putokaza koji od samog rođenja ljudske jedinice određuju njen put. Sveobuhvatni pristup identitetu podrazumeva fokusiranost na međusobnu povezanost između ideoloških, društvenih, materijalnih i psiholoških dimenzija identiteta (Howarth, 2010).

Kontekst obrazovanja

Uzrast i obrazovanje U životnoj praksi dece i mladih, od ključnog značaja je sagledavanje celovitosti razvojnog trenutka, uključujući složene segmente životne prakse u okviru obrazovnih, socijalnih, institucionalnih i ličnih životnih oblasti. Neki od indikatora uspešnosti i integrisanosti obrazovanja u

socijalni trenutak zajednice u Srbiji su zabrinjavajući i ukazuju na potrebu sistematske evaluacije i reformisanja. Na pitanje šta bi menjali u školi, 61% odgovora učenika se odnosi na kvalitet obrazovnog procesa i programa, ako se tome dodaju odgovori koji se odnose na lošu socijalnu klimu u školi, 77,5% problema u školi vezano je za nematerijalne uslove, tačnije, problemi leže u odnosu između dece i aktera u obrazovanju, a ne u ekonomskim, materijalnim ili tehnološkim ograničenjima (Plut, Krnjajić, 2004). Analiza kvaliteta obrazovnih sistema različitih zemalja pokazuje da je stepen ponavljanja razreda direktno povezan sa nižim kvalitetom obrazovnog sistema. U našim školama je stepen ponavljanja učenika oko 1%, ali je ovaj broj značajno veći ako se posmatra prema osetljivim grupama, na primer, 11% učenika iz ove grupe čine deca iz Romske populacije (Baucal, 2012). Pored toga, strateška veza između ispadanja iz obrazovnog sistema i stepena siromaštva, nije dovoljno prepoznata. Nacionalna strategija za borbu protiv siromaštva registruje da 72% najsiromašnijih građana ima nekompletnu ili kompletnu osnovnu školu, čemu treba dodati nekoliko stotina hiljada ljudi iz rizičnih grupa (Romi, izbegli) koje ovaj dokument nije uključio.

Obrazovanje kao društveni razvojni mehanizam Pojačana tendencija da se obrazovanje posmatra kao ekonomska a ne razvojna kategorija, uslovalo je da se obrazovanje tretira kao roba koja više prati kupovnu moć porodice, nego realne društvene potrebe. Visok stepen nezaposlenosti i odliv obrazovanih stručnjaka, samo su neki od indikatora ove pojave. Prema istraživanju sprovedenom 2005 – 2007 godine na 200 mladih, oko 35% ispitanika je želelo da nastavi školovanje ali nije imalo materijalnih mogućnosti (Škorc, 2007). Noviji prikazi stanja u obrazovanju upućuju na to da postoji povećan rizik od ispadanja iz obrazovnog sistema, ukazuje se profil dece u riziku. Faktori koji povećavaju šansu za ispadanje iz obrazovnog sistema (posmatrano preko problema ponavljanja razreda) su, prema redosledu uticaja: pol - dečaci, iz porodica sa niskim obrazovnim statusom oca, niskim obrazovnim statusom majke, većim brojem dece u porodici, nezainteresovanim roditeljima za učešće u školi, autoritarnim načinom donošenja odluka u porodici (otac odlučuje), učenikov nedostatak predznanja iz oblasti i tek na kraju, sporost u učenju ili individualne teškoće u procesu učenja (Malinić, Maksić, 2012). Nalazi pokazuju da je podbacivanje i ispadanje iz obrazovanja direktna posledica izmenjenog socijalno – ekonomskog profila porodice. U najmanjoj meri je posledica teškoće deteta u učenju. Iz toga postaje vidljivo da obrazovni sistem u ovom momentu delimično nije u stanju da ublaži i amortizuje socijalno-ekonomske faktore koji ne proizilaze iz njega samog nego iz šireg socijalnog polja, tako da je u korenu obrazovnog neuspeha negativan aspekt društvenog trenutka, a ne odsustvo dečijeg napora, umanjena sposobnost ili nerad.

Profesionalci u obrazovanju Još jedan zabrinjavajući indikator je selekcija stručnjaka u obrazovanju, što je dugogodišnja posledica nedostataka u praćenju kvaliteta i efikasnosti procesa. Događa se da je

psihološki profil predmetnog nastavnika ili profesora neprimeren obrazovnom zadatku. Slaba efikasnost i psihološko–pedagoška adekvatnost zaposlenih u obrazovanju je prikrivena, tek posredno vidljiva pojava. Istraživanje izvedeno na nastavnicima predmeta prirodni nauka u osnovnim i srednjim školama, na primer, pokazuje da su stavovi nastavnika prema saznanju i učenju negativniji od stavova čak i njihovih loših učenika, pri čemu se zapaža tendencija da nastavnici veruju da je sposobnost učenja urođena i ne može se na nju uticati (Cvijan, 2010). Zabrinjava što učenici imaju pozitivniji stav prema materiji koju uče čak i kada su neuspešni, nego profesori prema svojoj matičnoj struci. Mnoge studije ukazuju na postojanje dominantno direktivnog, jednosmernog principa nastave, gde nastavnik sebe prepoznaje kao izvršitelja ocenjivanja, a ne kao nekoga ko ima obrazovni i vaspitni zadatak (Jovanović, 2010). Podbacivanje naših učenika na testovima tehničke pismenosti i prirodnih nauka u okviru PISA projekta, takođe ukazuje na paradoks postojanja pozitivnog stava prema materiji, ali nedovoljnom znanju u okviru te materije.

Prema istraživanju Ministarstva prosvete, kada bi se primenio kriterijum pismenosti Evropske zajednice, 40 – 50% dece u Srbiji bi spadalo u kategoriju funkcionalno nepismenih (Prosvetni pregled, 2010). Takođe, stepen nezadovoljstva prosvetnih radnika u visokom obrazovanju finansiranom od strane države je značajno viši nego kod onih koji su finansirani od strane privatnog sektora (Marušić, 2010), isti trend razlika postoji između studenata državnih i privatnih fakulteta (Koledin, 2010).

Ipak...

Uprkos svih navedenih nepovoljnih indikatora stanja obrazovanja u Srbiji, treba napomenuti da je osnovna odlika obrazovnih institucija još uvek otvorenost i demokratičnost – uključena su sva deca, vršnjačke grupe nisu formirane selekcijom nego su organizovane prema mestu življenja, životnom prostoru, raznolike su i stvaraju socijalnu mogućnost svakom detetu da postane i ostane uključeno u mreže društvenih odnosa koje će se produžavati na sledeće životne etape posle završetka formalnog obrazovnog procesa.

Razbijanje sistema osnovnog školstva na grupe formirane po socijalnom statusu roditelja, kako je to u mnogim zajednicama koje smo skloni da smatramo uzorima, pored pogodnosti, donelo bi opasnost marginalizovanja i smanjivanja jednakih mogućnosti za sve, a takođe i dezintegracije zajednice i stvaranja paralelnih sistema. Da bi bilo moguće očuvati demokratičnost, potrebno je da se izvrši ozbiljna transformacija sistema obrazovanja. Zahtevi za većom participacijom dece i mladih, manje ambicioznim i bolje prilagođenim programima predmeta i praćenju kvaliteta pedagoškog rada nastavnika su samo prvi u nizu zadataka na kojima treba raditi.

Što se atmosfere u obrazovanju tiče, na osnovu istraživanja koje smo izvršili i ponovili u periodu 2009 – 2012, pokazalo se da su kod adolescentnog uzrasta predstave vršnjaka i odraslih zasnovane na socijalnim osobinama, sadrže kompetence koje se aktiviraju u socijalnom odnosu. Poželjne osobine

vršnjaka se razlikuju u odnosu na osobine odraslih, uvidja se razlika izmedju mlade i odrasle osobe i sagledava njihova komplementarnost u procesu odrastanja.

Poligon za delovanje može se pronaći u dinamici i celovitosti životnog polja u kome obrazovanje nije izolovano, gde su povezani svi akteri - društvena zajednica, škola, porodica, vršnjačke grupe. Redefinisanje škole u ovakvom kontekstu bi bio koristan izazov za postojeće institucije obrazovanja u kojima se insistira na znanju, a zapostavlja se razvoj. U školi dominira kognitivni aspekt, neretko u formi redukovanog ishoda koji se svodi na znanje činjenica, odnosno tačnih odgovora. Pripremanjem učenika za učešće u demokratskom društvu oslanjanjem na unapred dati scenario koji je orijentisan na produkt, mladi mogu steći uverenje da su trajno ovladali kompetencijom da budu aktivni, kreativni učesnici u građanskom društvu, a da se to vremenom svede samo na pravo glasa kao redukovanu karakteristiku i odrednicu demokratije.

U savremenom svetu perspektiva mladih se posmatra mnogo šire, okrenuta je izazovima i uzajamnoj podršci odraslih mladima i mladih mladima, razmatra se njihov razvoj kao socijalno odgovornih pojedinaca, a vrsta dobiti koju istraživači koji se bave razvojem mladih traže uključuje osećanje pripadnosti, doživljaj bliskosti, pozitivne odnose sa drugima i ovladavanje socijalnim, emocionalnim i intelektualnim izazovima (Holzman, 2009).

U raspravi o identitetu mladih Westheimer ukazuje na dva povezana aspekta - negovanje zajednice i gajenje nade. Zajednički doživljaj uspeha izvedene akcije nosi istu težinu kao i doživljaj da je zajednički urađeno nešto značajno i vredno. Gajenje nade kod mladih koji aktivno traže rešenja za neka od gorućih složenih pitanja društva – socijalna, politička, ekonomska, izuzetno je važno. Nada se može posmatrati kao dimenzija građanskog, civilizovanog identiteta, gde je uspešan akter onaj koji neguje smisao i osećanje mogućeg (Westheimer, 2010).

Kvalitet i dostupnost obrazovanja



Sveobuhvatna i multi-kulturalna istraživanja pokazuju da postoje različiti stepeni i kvaliteti uspešnosti obrazovnih sistema. Na osnovu analize profila podsticajne škole može se uočiti grupa osobina koje takvi sistemi imaju. Socio-ekonomske razlike između učenika se umanjuju, a opšte postignuće raste u obrazovnim sistemima koji daju viši stepen autonomije školama u pogledu kreiranja programa. Ovo se ne odnosi na stepen odlučivanja o finansijskim resursima, koji se nije pokazao povezan sa kvalitetom obrazovnog procesa. To znači da sloboda škola u pogledu izbora predmeta, programa i načina vrednovanja pozitivno utiče, a stepen autonomije u upravljanju finansijskim

resursima ne utiče na opšti kvalitet obrazovanja (Baucal, 2012). Dalje, sistemi u kojima roditelji i učenici imaju mogućnost izbora škole pozitivno utiče na kvalitet obrazovanja ali dovodi posredno i do raslojavanja prema ekonomskom statusu porodice. Postojanje svesti o tome da škola može, ali i ne mora biti izbor roditelja, povećava kvalitet rada ustanove. Takođe, postupak evaluacije rada i odgovornosti za postignuće naših škola meri se samo u okviru pojedinih predmeta na kraju osnovne škole, a to je gruba i odložena slika. Relevantni oblici testova kompetenci se koriste tek od 2011. godine, pre toga su korišćeni nestandardizovani testovi znanja. Istovremeno, procesi internog praćenja kvaliteta, a posebno učeničke anonimne ankete, ne postoje u repertoaru srpskih škola. To znači da slika kvaliteta obrazovnog procesa iz ugla učenika ili društvene zajednice uglavnom ne postoji, ili se, ukoliko postoji, vidi kao beznačajna.

Nedostatak praćenja i samopraćenja

Zašto su oblici internog praćenja kvaliteta ne samo važni, nego neophodni? Evaluativne studije obrazovnih procesa se često shvataju kao formalni zadaci kojima se registruje stanje stvari. Ako negde i postoje u sistematskom obliku, kao što je to slučaj sa visokim obrazovanjem, one se izvode po principu minimuma, samo onda kada zakon primorava i ne vide se kao ono što bi zaista trebalo da budu – razvojni instrument koji nam ukazuje na kvalitet postojećih procesa i time omogućava programiranje važnih koraka u budućnosti. Ni jedan student koga sam pitala u dvadesetogodišnjoj praksi nije bio anonimno pitan tokom osnovne i srednje škole kako je doživljaja, šta misli o sebi, učiteljima i nastavnicima u tom okviru. I pored toga, prosvetni radnici imaju „jasnu sliku“ o svom pedagoškom kvalitetu. Po svemu deluje da je ova slika izgrađena kroz rad sa grupom kolega pored kojih rade i iz posrednih indikatora, ali ne i grupe sa kojom rade i iz neposrednih indikatora.

Istraživanja kohezivnih grupa, kao što su na primer, grupe nastavnika, pokazuje da je samopraćenje najvažniji mehanizam adaptacije i uspešnosti rada grupe. Ukoliko u grupi postoje pozitivne emocije, one imaju pozitivan efekat na postignuće grupe i samopraćenje ih učvršćuje. Ukoliko postoje konflikti i negativne emocije, samopraćenje je u stanju da snimi uzrok (Paulus, 2003). Umesto da se metode samopraćenja razvijaju i primenjuju u interesu obrazovanja, kolektivi ih ne koriste, a umesto samopraćenja ključnih indikatora navode se manje važni, kao što su broj održanih časova, ocene, broj nagrada na takmičenju ili broj ukora i kazni. Istraživanja na grupama profesionalaca takođe pokazuju da postoji tendencija da se zajedničke aktivnosti rutiniraju i postaju automatski način funkcionisanja koji se dalje ne preispituje (Paulus, 2003). Ako je grupa efikasna, ova rutina ili krutost nema uticaja, ali ako grupa ne zna da li je efikasna, onda rutina onemogućava proveru kvaliteta.

Psihologija postignuća grupe ukazuje na sledeće važne kriterijume uspeha, rad grupe je uspešan ako:

- stepen u kome proizvod ili delo grupe ispunjava ili prevazilazi standarde onih koji primaju, koriste ili prate delo;
- stepen u kome je ovladala kompetencama omogućava grupi da povezano, samostalno i koordinisano funkcioniše u budućnosti;
- postoji izražen stepen zadovoljstva članova grupe, uključujući i zadovoljene socijalne potrebe članova (Paulus, 2003).

Posmatranje kriterijuma nas upućuje na to da standardna obrazovna ustanova ispunjava samo drugi od tri uslova. Verujem da bi svaki učitelj i svaki nastavnik morao da zna anonimnu ocenu koju je dobio/la od onih sa kojima radi, kao i to da su oni sa kojima radi učenici, a ne kolege. Svaki učitelj i nastavnik bi trebalo da se interesuje zašto i kako se razvijaju njegovi odnosi sa decom i mladima, ko se nalazi sa druge strane procesa – da to nije Ministarstvo prosvete i kolege, nego učenik i zajednica u kojoj se obrazovanje odvija. Anonimna ocena od strane učenika ili studenata, kao i stepen njihovog zadovoljstva obrazovanjem nije, naravno, jedino merilo nečijeg pedagoškog postignuća, ali je veoma važno merilo i dok ga ne znamo, ne znamo šta zaista radimo u svojoj profesionalnoj ulozi.

Slika obrazovanja u Srbiji je, naravno, daleko bogatija i složenija nego što se može prikazati, ali smatram važnim potrebu za transformisanjem obrazovnih pristupa i pomeranju fokusa sa individualnog postignuća (merenog memorisanjem) ka interaktivnim i integrativnim aspektima obrazovanja. Kao što jedan autor razmišlja: „Da li je obrazovanje reprodukcija ili ljudski razvoj? Prema prvom, posmatramo koliko je osoba u stanju da primi i zadrži, a linearni prenos je idealna forma. Umesto toga, dinamički pristup bi učio decu načinima stvaranja opštijih smislenih klasa znanja.“ (Prarling, 2006, 236).

Obrazovna atmosfera i uzrast



Bilo da prepoznamo grupe mladih kao „problematične“, „rizične“, „marginalizovane“ ili, sa druge strane kao „darovite“, „uspešne“ ili „superiorne“, stvaramo uprošćen i shematizovan pristup iz koga proizilaze stereotipni oblici rada u pristupu ovoj grupi. Princip koji se mora imati u vidu u radu sa mladima je prepoznavanje slojevitosti i bogatstva svake individue, njena nesvodivost na uzrast ili lične odlike. Pristup mladima koji je osetljiv na praktičan životni kontekst – školu, drugove, porodicu, interesovanja – na realnost odrastanja, traži da se kao psiholozi oslobodimo predstava o uzrastu kao primarne odrednice i uključimo se u građenje odnosa prema onome što realno

jeste, kao i da sagledavamo ono što je tek u nastajanju i u procesu promena. Stepenu i kvalitet participativnosti u radu sa grupama mladih zbog toga, trebalo bi da bude dovoljno snažno i dovoljno jasno podržan, a koraci obrazovnog programa, aktivnosti, sadržaj, ishod, prezentovanje i promišljanje, proizvod interaktivnog rada, razmene između mladih i aktera u njihovom odrastanju.

Takođe, često se nedovoljno prepoznaje preadolescent kao „biće koje misli“. On je često prepoznat kroz uprošćenu sliku koju čine nagoni, emocije i bunt. Ako se mišljenje i kognitivni kapaciteti i uzmu u obzir, gubi se iz vida intenzivan razvoj mišljenja (koje ne služi samo za savladavanje školskog gradiva). Identitet, iskazan kroz traganje na putu nalaženja odgovora na pitanje *Ko sam ja* dobija svesne, intenzivne sadržaje - nalazi se u procesu formiranja.

Na osnovu navedenog, kao i u skladu sa našim profesionalnim iskustvom, nameće se potreba za celovitijim pristupom i uključivanjem kognitivnog aspekta u rad sa grupom mladih u okviru koga bi se odvijao proces traganja za odgovorom na suštinsko pitanje *Ko sam ja?* U okviru školskog konteksta je potrebno stvoriti preduslove za zajedničku aktivnost učenja koja je osvajanje ličnog i grupnog identiteta, jer kako kaže Vigotski, preko drugih postajemo ono što jesmo (Vigotski, 1977, 1996).

U jednom istraživanju na većoj grupi mladih iz izbegličke populacije, kao odgovor na pitanje šta im je najviše bilo od pomoći u trenutku krize, škola se pojavljuje u 5.31% slobodnih odgovora. Ona se vidi kao pozitivni razvojni podsticaj za prevazilaženje krize (Škorc, 2006). Pod školom se podrazumeva nastavni proces, ali i mesto gde su se susretali sa drugom decom, gde su se uspostavljala prijateljstva. Serija istraživanja na ovu temu koju smo sproveli tokom 2000 - 2003 je pokazala da se škola kao institucija pokazala veoma fleksibilnom, inkluzivnom i osetljivom na decu i mlade pogođene ratom (Ognjenović, 2003). To je kapacitet koji nije dovoljno iskorišćen.

Obrazovni programi za ovaj uzrast na osnovu nalaza do kojih smo došli ukazuju da je interakcija unutar grupa kao i između grupa osnova za aktivnosti u školama bez obzira na to da li se radi o ovladavanju određenim znanjem predmetne nastave, rekreativnih ili kreativnih aktivnosti. Nastavnik koji predaje fiziku, na primer, pored naučnih znanja treba da ima svest o značaju odnosa sa učenicima u kojem se kognitivno i emotivno ne suprotstavljaju već čine celovit doživljaj – da omogući da učenik izgradi aktivan stav u kome ne uči zato što mora ili zato što voli nastavnika, nego ovladava materijom u koju ga je nastavnik uveo i time se integriše u kulturu zajednice.

Na osnovu dečijih odgovora, neke od ključnih osobina tako postavljene obrazovne atmosfere bi bile da:

1. Razvijaju socijalnu razmenu
2. Stvore povoljne okvire za iskrenu i autentičnu razmenu
3. Podržavaju saradnju u okviru uzrasta
4. Smanje nivo kažnjivačkog ponašanja odraslog
5. Favorizuju zainteresovane odrasle u okruženju
6. Neguju odnos poštovanja prema mladima

7. Podrazumevaju pedagošku odgovornost odraslog.

Fleksibilnost razmene u kojoj nastavnik nije ustoličen u poziciji onog koji podučava druge nego gradi prostor u kojem i sam uči od svojih učenika, bi donela veliku razvojnu dobit za obrazovni proces.

Nastavnik bi trebalo da se vidi kao osoba koja ima svest o sebi kao osobi koja podučava, ali je i sama podučavana. Njen profesionalni razvoj se ne vidi samo kao usavršavanje postupaka podučavanja, nego kao proces učenja za život (Holzman, 1997). Prepoznavanje suštinskog značaja interakcije, ne samo u obrazovanju, nego u celokupnom posredovanju kulture, trebalo bi da vodi ka korišćenju slobode i mogućnosti da vaspitanje vidimo kao „participatorni proces u kome ljudi primenjuju svoju kolektivnu moć da stvaraju nova okruženja, novi socijalni, emocionalno-intelektualni rast, i nove forme društvenog života“ (Holzman, 2009, str 153).

Kontrasti izmedju grupa dete – odrasli

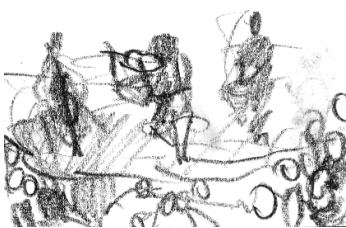
U jednom istraživanju koje je izvršeno na 140-oro dece i mladih, ispitivane su predstave o sebi, svojim vršnjacima i odraslima u obrazovanju. Dobijeni dogovori pokazuju da se opšta procena dobrih i loših odlika vršnjaka i odraslih ne razlikuju brojačno. Deca i mladi su skloni da daju umerene i blanasirane stavove u kojima je negativno i pozitivno izjednačeno. Stepni slaganja su kod pozitivnih osobina veći nego kod negativnih. Osobine koje se navode kao najpozitivnije kod vršnjaka su: druželjubivost, iskrenost, duhovitost, veselost, optimizam, energičnost, snalažljivost i saosećajnost, potvrđuju značaj socijalnih odnosa u odrastanju. Negativne odlike vršnjaka koje se naglašavaju su agresivnost, sklonost fizičkom konfliktu, grubost, lenjost, nedostatak odanosti, tužakanje, podsmevanje drugima.

Za razliku od očekivane negativne slike odraslog kod dece i mladih, pojavljuju se pozitivna viđenja. Kod odraslih se najviše cene mudrost, životno iskustvo, to što vode na pravi put, razumeju, daju podršku, imaju slobodu (rade šta hoće, ne idu u školu, sami sebi gazde) i to što su odgovorni. Kod odraslih, mladima najviše smeta kada su strogi, kritikuju, misle da su najpametniji, ne razumeju mlade, okupirani su svojim problemima, napeti, nervozni, zahtevaju a neće da pomognu, kažnjavaju (Ognjenović, 2009). (Jedan učesnik navodi lošu osobinu odraslog: šalje kod psihologa!)

U kontekstu odrastanja, postojanje vršnjaka koji su pozitivni i onih koji su negativni, postavlja se u konfrontirane pozicije, potrebna je akcija odraslih da ublaži i spreči potencijalno nasilje u okruženju. Konstruktivno pronalaženje odgovora leži u jačanju dijaloga, ne samo između generacija, nego i između vršnjačkih grupa. Socijalna, kao i psihološka realnost danas (pojačani i vidljivi izlivi grupne agresije) ukazuju na nedostatak dijaloga i saradnje između i unutar uzrasnih grupa, a u dijalogu i razmeni vidimo potencijal ne samo za transformaciju konflikta, nego i za grupni razvoj.

Izdvajanje onoga što se među obeležjima odraslog i deteta pojavljuje, otvara polje mogućeg delovanja. Ako prihvatimo ono što deca i mladi govore, da u njima ima radosti, razigranosti, maštovitosti, radoznalosti, mnogo ideja, a u odraslima mudrosti, iskustva, znanja, razumevanja, odgovornosti, onda to nije fikcija, nego potencijal za aktivnosti u kome leži mogućnost uzajamne dobiti. Tada može da se dogodi dekonstrukcija i rekonstrukcija zidova unutar generacija i među generacijama.

KONTEKST OBRAZOVANJA ZA UMETNOST



Pragmatizacija i naglašavanje neposredne koristi obrazovnih ishoda, tendencija koja dominira u čitavom svetu, donosi dobre i loše posledice. Osnovna pozitivna je upotrebljivost obrazovnih produkata jer se na kraju procesa nalazi osoba koja je potrebna društvu i ima u njemu svoje mesto. Obrazovanje na taj način ostaje čvrsto povezano sa potrebama koje u zajednici postoje. Opasnost koja se u ovom pristupu krije je redukovanje opštih, dalekoročnih efekata u korist direktno vidljivih. Opšti i otvoreni sadržaji obrazovanja, kao što su likovna kultura, muzička kultura, literarni radovi (ne književnost, nego pisanje), multimedijalni izraz, dramski rad, socijalne aktivnosti, filozofija ili opšta istorija, postepeno nestaju iz programa.

Neki od moćnih glasova danas zahtevaju preispitivanje kompletne obrazovne paradigme (Ken Robinson), smatrajući da ona počiva na zastarelim idejama prosvetiteljstva, kao i da je potpuno neosetljiva na realne sposobnosti dece. Budućnost čovečanstva vezuje se za uspešnost obrazovanja, jer se naraštaji koji ulaze u obrazovni sistem uključuju ili isključuju iz društvenih tokova u skladu sa tim koliko su su stanju da isprate obrazovni proces. Često, obrazovanje nije u stanju da prepozna, neguje i upotrebi kreativne potencijale učesnika. Argumenti koji se iznose zaista su opominjući - nedostatak kontakta obrazovanja sa životnom realnošću, otuđenost obrazovnih institucija i njihova samofokusiranost, nespremnost obučanih ljudi za aktivnosti u životu, represivna priroda školske atmosfere. Analiza psihološko-psihijatrijskih dijagnoza koje se deci dodeljuju tokom obrazovanja (poremećaj pažnje, poremećaj ponašanja, hiperaktivni poremećaj) pokazuje da je geografski raspored dijagnoza direktan odraz geografsko - ekonomskog položaja škole. Najbogatiji delovi Amerike imaju najveću učestalost dijagnostikovanja. To pokazuje da je pripisivanje psihopatologije deci u obrazovanju socijalna, a ne medicinska kategorija, tačnije da su dijagnoze mit čija funkcija je da oslobode obrazovni proces od radoznale i kreativne dece. Istinite premise, realistična analiza obrazovanja međutim, vode

dalje Robinsona ka radikalnom zaključivanju prema kome je potreban oprez: zalaganju ka ukidanju postojećih obrazovnih institucija, njihovom prevođenju u individualizovani oblik rada, individualizovanom pristupu koji je fokusiran na upotrebljivost kreativnih potencijala.

Čini se da je potreban nov ugao gledanja na obrazovanje. Ne treba ga sagledavati kao delatnost koja sledi društvene potrebe, jer ćemo iz tog ugla propustiti ključne stvari. Pitanje obrazovanja je strateški, razvojni mehanizam zajednice koji deluje prema budućnosti i projektuje je. Prema tome, obrazovanje ne bi trebalo da sledi potrebe nego da ih stvara, otvara polja i gradi nove oblasti društvene svesti. Naglašavanje isključivo pragmatičnih ishoda obrazovanja pored pozitivnih posledica (jakog integrativnog delovanja) donosi i negativne, na primer, izbacivanje opštih znanja iz programa, smanjivanje broja časova umetnosti i uopšte, marginalizacija kulture kao delatnosti koja nije direktno profitna i pragmatična. Ovakav trend odnosa prema kulturi će sigurno doneti ozbiljne dugoročne posledice po čitavu zajednicu, a razlog je jednostavan i očigledan: kultura je centar i generator društvenog razvoja.

Obrazovanje za umetnost počinje sa prvom kreativnom igrom i istraživanjem, a ukoliko ne zakažu veoma važni obrazovno-vaspitni mehanizmi, nema završetak. Ipak, kako pokazuju istraživanja kod nas, i pored postojanja jasne svesti o značaju kreativnosti, umetnosti, stvaralaštva i slobode u obrazovnom kontekstu (Maksić, 2007, Maksić, 2012), oni ipak ostaju izvan institucija obrazovanja. Stojilović u svojoj studiji formiranja estetskog doživljaja kod srednjoškolaca nalazi da je njihov odgovor na kompleksna likovna dela grub, neizdiferenciran, ne razlikuje osobine dela nego se odnosi na opštu celinu, rukovođen je prijatnošću teme, preferira figuralno, prijatno, ornamentalno slikarstvo. Stepen interesa (ili mogućnosti?) za likovnu umetnost kod srednjoškolaca iz manje sredine je nizak, 70% ispitanika nije ni jednom u toku protekle godine bilo u muzeju ili galeriji. Kod grupe nezaposlenih iz Beograda, procenat onih koji nisu ušli ni jednom u toku godine u galeriju ili muzej je 25%, a prosek poseta cele grupe u godini je 2 posete (Stojilović, 2012).

Važno je imati na umu ove i slične nalaze. Ne zato što oni pokazuju neuspeh obrazovanja (nije jasno šta bi to bilo), nego zato što su efekat združenog delovanja previše kruto koncipiranog obrazovnog okvira, redukovanog učešća kulture u obrazovanju a razvojno neprimerenog učešća intelektualnih zadataka, odsustva ulaganja društvene pažnje u odnos obrazovanja i kulture (odsustvo kulturnih mesta i događaja, samo-fokusiranost školskih aktivnosti, zatvorenost kulture u većim zajednicama) i zato što su prediktor budućeg društvenog trenutka.

PETI DEO: ISTRAŽIVANJE UMETNOSTI

KONTEKST ISTRAŽIVANJA UMETNOSTI



Ekperimentalna estetika i psihologija umetnosti imaju u fokusu umetnost u opštem značenju. Kao što poreklom psihologija seže u filozofske korene iz starine, tako i istraživanja umetnosti počinju veoma rano, mnogo pre osnivanja psihologije kao samostalne nauke. Predistorija pojave ekperimentalne estetike leži u istraživanjima harmonije.

Rana shvatanja umetnosti su je posmatrala kao lepo, harmonično i prijatno.

Jedan od ranih pokušaja, koji bi se mogao nazvati istraživačkim je pokušaj koji je izveden u okviru pitagorejske škole, koja je izvršila veliki uticaj na više povezanih polja estetike, matematike, psihologije, astronomije i metafizike. Iako je doprinos istraživanju harmonije nesumnjiv, danas je teško razabrati šta je od materijala koji nam je dostupan istorijska činjenica, a šta naknadno dodata fikcija. To se vidi već po pravilima koje škola propisuje, među kojima ima korisnih metaforičkih pouka, ali i mnogih čiji smisao je teško smestiti u filozofski okvir, koje su verovatno dodate kasnijom intervencijom prepisivača („Ne lomi zube“ , „Nikad ne pevaj bez harfe“ ili „Ne peci kuvano“).

Pitagora se bavio istraživanjem uređenih odnosa i proporcija. Ideja u osnovi pokušaja nije bila specifično istraživanje lepote - u vremenima u koja se ova škola smešta, takva parcijalizacija oblasti ne bi bila prihvatljiva kao što je to danas. Verovalo se da se svet, poznati i nepoznati svemir nalaze i sistemu složene ravnoteže, da se nebeska tela, kao i svetovi koji se na njima nalaze postavljaju u fine međusobne ekvilibrijume i da je u osnovi svega toga osnovni princip harmoničnosti. Proniknuti u „muziku zvezda“, pravila harmonije, znači proniknuti u suštinu principa svega, od funkcionisanja jednostavnih stvari do vrhovnog principa sveta. Nalazeći se na Zemlji, na nižem i primitivnijem svetu između svetova, Pitagorejci su tragali za zakonima sklada. Izražavali su ga proporcijama, preko brojeva. Tako je, na primer, svaki broj imao više slojeva značenja koje obuhvata, a takođe se jedan pojedinačan pojam odnosio na paralelne sfere značenja koje su sa njim u vezi. Na primer, dekada je po Pitagori, zaokruženi ciklus savršenstva, a prvi manji ciklus u okviru njega čine prva četiri broja. U ovom, manjem ciklusu on vidi prvo savršenstvo (tetrakis), jer zbir prva četiri broja daje dekadu. Sve proporcije mogu se izraziti malim celim brojevima prve dekade, zvuci, oblici, boje i svi atributi objekata koji ga čine lepim. Skladni akordi mogu se izraziti pravilnim proporcijama, pa je pitagorejska škola istraživala pored matematike, muziku i astronomiju (Russel smatra Pitagoru jednim od najznačajnijih psihologa).

Pored ovog poznatog matematičkog i estetičkog polja, pitagorejska škola sadržala je zanimljiv metafizički, manje poznat sloj učenja koji se danas može označiti kao verovanje u besmrtnost i seobu duše, univerzalnu memoriju, izmenu svesti i njenu slojevitost. Savremeni istraživač umetnosti u ovom celovitom učenju vidi doprinose pre svega kroz uvođenje merenja, ispitivanja zakonomernosti u polju lepog, a zatim i kroz otvaranje istraživanja opštih pitanja harmonije, proporcije, percepcije, čulnih modaliteta, sinestezije, numeričke analize i njihovih međudejstava.

Kasnije, Platon je smatrao da je lepo ono što je uravnoteženo, harmonizovano, proporcionalno. Aristotel je naglašavao simetriju i uređenost, dobar poredak. On je smatrao da je umetnost prijatna, očarava posmatrača i odlikuje samo čoveka. Ovaj doživljaj potiče iz čula ali nije njima određen.

Institucionalizacija Hrišćanstva i njegovo postavljanje u fokus filozofije i kulture, kao i dogmatizacija ove institucije, učinili su da u periodu od Aristotela, skoro do kraja devetnaestog veka, istraživači umetnosti ili estetskog doživljaja nemaju ozbiljnijih izvora. Pominju se Sveti Avgustin, Sveti Bonaventura i Sveti Toma Akvinski koji promišljaju prirodu lepote i njen odnos prema dobru i zlu. Pojavljivale su se ideje o sazajnom, racionalnom poretku lepote koja se izdiže iznad čulne, prijatne lepote prema duhovnoj ravni.

Kasniji empirijski pokušaji istraživanja estetskog doživljaja su morali da sačekaju prvi pomol empirizma, to se dogodilo u maloj meri u renesansi, kada se ponovo pitanje lepote ljudskog tela i proporcionalnosti postavlja u fokus i ponovo aktiviraju kanoni lepote iz klasičnih vremena.

U renesansi Leon Batista Alberti ustanovljuje vizuelnu piramidu i uvodi osnove perspektive i prototipičnosti, smatrajući da bi umetnost trebalo da bude traganje za univerzalnim odlikama objekata, a Leonardo da Vinči pravi sponu između istraživanja prirode i estetskog doživljaja, tragajući za univerzalijama proporcija, prirodnih i vizuelnih zakona i njihovog sklapanja u optimalne forme.

Davanje imena naučnoj disciplini – estetika – se pripisuje Baumgartenu, a eksperimentalna će postati kasnije, naporom Fehnera. Baumgarten je smatrao da je estetika usko vezana za logiku i predstavlja oblik saznanja koji počiva na čulima.

Imanuel Kant postavlja sa filozofskog idealističkog položaja estetski doživljaj u subjektivne, individualne, mada rasprostranjene sudove jer su ljudski umovi individualni, ali slični. Organ estetskog osećaja je opažanje koje obuhvata i misaono, sazajno elaboriranje doživljaja. Umetnost je nekoristoljubiva, univerzalna, bespojmovna, zadire u formu stvari i obuhvata čitav intelekt.

Eksperimentalna estetika je kao grana psihologije nastajala krajem 19. i početkom 20. veka, a osnivačem se smatra Teodor Gustav Fehner (1801 – 1887), jedna od najintrigantnijih i najneobičnijih figura rane psihologije. Kao i mnogi kreativni istraživači tokom istorije, Fehner nije imao nameru da bude prepoznat po onome što su mu kasniji naraštaji pripisali, između ostalog osnivanje eksperimentalne estetike, psihofizike, kao i matematičko rešenje odnosa draž – oset, za koje je Fehner verovao da je konačna funkcionalna definicija odnosa materija – duh. Njegove polazne ideje u oblasti

estetskog doživljaja bile su mnogo skromnijeg obima, predstavljalo je to pokušaj merenja estetskog doživljaja, empirijske definicije harmonije.

Fehner je počeo kao profesor fizike na univerzitetu u Lajpcigu, ali je ubrzo poverovao da posmatrani fenomen nije nezavistan od posmatrača i da je fizici potrebna psihologija. Proširio je polje interesa na psihološka pitanja doživljaja, a kasnije i fundamentalna pitanja filozofije kao što su život, smrt i priroda univerzuma. Iako je nastupio kao profesor prirodnih nauka, na kraju života je postao filozof panpsihizma, verujući da u suštini univerzuma leži sveopšti i jedinstveni duh. Tokom svojih istraživačkih poduhvata je doneo revolucionarne doprinose u više od jednog polja, a takođe je upadao u periode psihičkih kriza danas obavijene velom tajne, kao što je pitanje desetogodišnjeg samoizolovanja od svetlosti i drugih ljudi između četiri zida u svojoj kući. Fehnerovi biografi koji potiču iz prirodnih nauka najčešće ovo tumače kao neobičnu bolest očiju dobijenu tokom istraživanja naknadnih slika i posmatranja sunca. Njegovi biografi iz psiholoških krugova, međutim, smatraju da je mnogo verovatnije to bila emocionalna kriza koja će Fehnera u manjem ili većem stepenu pratiti čitavog života i ponekad zadobijati sasvim kreativne, neočekivane forme (na primer kroz knjigu „O anatomskoj građi anđela“ ili „Zašto se kobasica seče ukoso“).

U vreme kada se estetika bavila selektovanim uzorkom umetnosti i spekulativnim metodama (estetika odozgo), Fehner je počeo sa empirijskom proverom starih hipoteza (estetika odozdo). Među prvima, hipoteze o postojanju zlatnog preseka ili idealne mere proporcije vizuelnih objekata. Početni Fehnerovi koraci u polju istraživanja lepog sledili su Cajzingove ideje o idealnoj proporciji velikih dela. Primenujući merenje na Sikstinsku Madonu, Rafaelova i Holbajnova dela, Fehner sumnjičavo zaključuje da se na njima idealne proporcije ne mogu videti. Dok je estetika odozgo izvodila svoje ideje iz „prirode duha“, metafizičkih pretpostavki i spekulativnih konstrukata, Fehnerova estetika odozdo je pošla od jednostavnijih istraživanja očiglednog. Prikupljajući odgovore velikog broja ispitanika na pitanja idealnih proporcija jednostavnih geometrijskih slika, pratila se jednostavna statistička mera – mod, koji pokazuje najučestalije odgovore. Fehner utvrđuje da postoje najveća podudaranja odgovora pri odnosu osnovnih proporcija 1:0,62. Manja stranica pravougaonika prema većoj, manji prečnik elipse prema većem, manji deo presečene duži prema većem, osnova i visina idealnog trougla, pokazuju svi istu proporciju, nalaze se u istom odnosu koji se doživljava kao najlepší kod velikog broja ispitanika. Ovaj odnos perceptivno glasi: najlepšíim se doživljavaju objekti u kojima se manja proporcija odnosi prema većoj, kao veća prema celini – pravilo zlatnog preseka. On se ne nalazi na velikim delima, nego na svakodnevnim perceptivnim sadržajima – listovima papira, formatima knjiga, obliku prozora, vrata, razglednica, fotografija... Fehnerov *Uvod u estetiku* (1876) se formalno smatra početnom tačkom nastanka naučnog istraživanja umetnosti.

Znatno kasnije, Osgood-ova istraživanja značenja pojmova i teorija medijacije, iako nisu ciljale na polje eksperimentalne estetike, snažno su delovala kao impuls novim istraživanjima ove oblasti.

Njegovo otkriće univerzalnog kognitivnog semantičkog prostora u koji se smestaju pojmovi jezika i definisanje metode semantičkog diferencijala (merenja značenja), otvorilo je put ka širenju metode na polje umetnosti. Semantički prostor umetnosti podleže skoro istim faktorskim odrednicama kao i jezički prostor. Ozgudovi nalazi upućuju na to da svaki pojam kojim neki jezik operiše ima denotativni (konvencionalno, stečeno) i konotativni (emocionalno-motivacioni) segment značenja. Faktori koji određuju konotativno značenje su aktivitet, snaga (potenca) i evaluacija (Osgood, 1975a, Osgood, 1975b). Na polju umetnosti, ova tri faktora, iako će uglavnom opstati kao struktura, biće transformisani u skladu sa posebnosću estetskog doživljaja.

Berlyne (Berlyne, 1971) i studije neuralnog odgovora na umetnost proširuju polje viđenja doživljaja umetnosti kao posebnog neuralnog zadatka. Oni slede empirijski zahtev bihejviorizma i Osgood-ovu inicijativu za objektivno merljivim pokazateljima psiholoških stanja i beleže odgovor organizma na umetnost. Berlyne-ova analiza reakcija na kompleksna umetnička dela (likovna i muzička) naglašava značaj neuralne pobuđenosti (arousal), koja je korelat doživljaja umetnosti. Doživljaj umetnosti leži u promeni arousala - smanjenju ukoliko je nivo bio visok, ili povećanju, ukoliko je prethodni nivou pobuđenosti bio nizak. Promena pobuđenosti se doživljava kao interesantnost i prijatnost. Simultanim i kombinovanim delovanjem nagradnih i averzivnih sistema, dobija se funkcija doživljaja koja naliči obrnutom U (\cap). Uspostavlja se optimalni interval u kome je doživljaj prijatan, a izvan koga (na primer, povećavanjem ili smanjivanjem kompleksnosti objekta) doživljaj postaje neprijatan ili se gubi interes. Pobuđenost je pod uticajem kolativnih, ili pratećih varijabli – noviteta, iznenađenja, kompleksnosti, dvosmislenosti.

Martindale (Martindale, 1999) krajem dvadesetog veka dodaje novi, originalni impuls istraživačima umetnosti. Nadovezujući se na Berlyne-ove studije, Martindale uvodi pojam primordijalnog kvaliteta estetskog doživljaja, koji se odnosi na univerzalnost simbola kojima se estetski objekat koristi. Što je ova univerzalnost veća, to je simbol doživljen kao dublji po značenju. Kreativnost je povezana sa udaljenim asocijacijama. On prihvata faktor pobuđenosti i stavlja ga u sadejstvo prema primordijalnom kvalitetu. Njegova studija se širi dalje od individualnog estetskog doživljaja prema posmatranju funkcija razvoja umetničkih dela, pokreta i pravaca, tražeći u njima slične pravilnosti kao one koje se događaju pri posmatranju jednog dela ili pri procesu razvoja estetskog ukusa.

Psihološka teorija Leva Vigotskog je direktno (teorijom umetnosti) i indirektno (teorijom viših simboličkih funkcija, jezika, mišljenja i govora) pogodila polje istraživanja umetnosti. Jedan vek posle razvijanja ovih teorija, čini se da je njegova teorijska snaga iz drugih polja: polja jezika, simboličkih funkcija i mišljenja, moćnija u prilazu umetnosti, nego što je to posebna oblast same teorije umetnosti. Tako je analiza simboličkih funkcija i njihovog odnosa, socijalna teorija kognitivnog razvoja i prodor u polje složenog simbolizovanog psihološkog polja, veoma uticajna danas i sreće se kroz mnoge pristupe umetnosti (Cole, Holzman, Steiner, Sawyer, Marjanovic-Shane, Newman, Zittoun i drugi).

Početak 21. veka je obeležen raznolikim istraživačkim pravcima u kojima je raspoznatljiv snažan bihejviorizam i ekstremna molekularnost nalaza. Jedan često citiran smer istraživanja ispituje neuralni i telesni odgovor na umetnost, na primer, preko doživljaja naježenosti, trnaca (chills) koji se pronalaze kao telesna reakcija na umetnost. Istraživanjem trnaca, pokušava se sa prodorom u polje estetskog doživljaja (!). Istraživači priznaju, ipak, da ovo nije potpuni opis doživljaja umetnosti, mada je kod nekih ljudi povezan sa psihološkim sadržajima osećanja dirnutosti i apsorbovanosti u doživljaj (Silvia, 2011). Isto tako molekularno, često se ispituju telesne reakcije, reakcije facijalnih mišića kod sviđanja – nesviđanja, očni pokreti, neuralni talasi, kinetički odgovori na pojedine umetničke pravce i slično (Schaht, 2011). Korisno, ali molekularno.

Usitnjenost pristupa psihologije doživljaju umetnosti i nedostatak obuhvatne teorije, ne moraju uvek da nose i redukcionizam, neki od molekularnih pristupa spadaju među najvažnije doprinose ovoj temi. Ipak, veći deo ovih pokušaja danas ostaje na nivou objektivne mikro-potvrde nečega što je teško uklopiti u širi pogled. Na primer, istraživanja doživljaja kubizma i impresionizma kod golubova pokazuju da ove ptice uspešno razlikuju pravce, pa čak i umetnike u okviru pravaca. Kada se golub uslovljavanjem nauči da reaguje na grupu Pikasovih slika, on će reakciju pokazivati i prema onim njegovim slikama koje mu nisu bile ranije izlagane. Sasvim mala novorođenčad razlikuju impresioniste i kubiste i pokazuju preferenciju ka Pikasovom delu u poređenju sa Moneom (Cacchione, 2011). Brojna istraživanja ovog tipa, ponekad veoma duhovita, a ponekad preterano uprošćena, ipak su veoma udaljena od šireg konceptualnog okvira koji bi mogao da ih obuhvati.

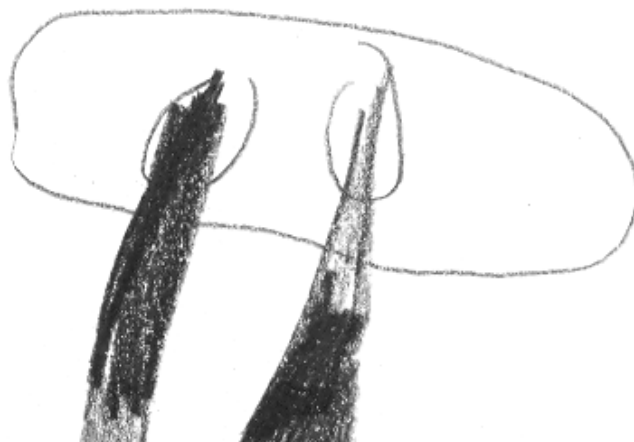
*

Da bi psihologija umetnosti mogla nešto da prepozna kao naučnu činjenicu ona je primorana da stvara i proverava objektivne naučne postupke. Oni su korisni i pouzdani, ali se na istraživačkom putu prečesto gubi ona fina nit koja čini suštinu umetnosti ili celovitost doživljaja. Događa se da nam ostaju nalazi, faktori, teorije i sistemi teorija, ali se često ovo ne može upotrebiti u korist umetnosti, publike ili ljudskog razvoja. Kao da saznajni ulaz u umetnost često previđa fine kvalitete koji iza ovog fenomena stoje.

Idući iz drugog smera, umetnost sama kada teži da se bavi sobom, ona to čini na neuređen način, sa nejasne pozicije poetičnih, fenomenoloških opisa koji su dragoceni literarni materijal, ali neupotrebljiv u objektivnom svetlu. Ponekad opisi iz ugla umetnika postaju samofokusirani, iskazani lokalnim žargonom domena, počinju da liče na nizove slobodnih asocijacija ili su obeleženi domenskom zatvorenošću koja je tako česta odlika današnjeg jezika.

Različita jezička pravila psihologije, umetnosti, estetike i prirodnih nauka naliče Vavilonskoj kuli u kojoj žagor mnoštva glasova povremeno stupa u rezonancu i pokazuje na buduće razvojne korake nauke. Istraživaču koji je sklon širem heurističkom modelu, izgleda da će nova, pokretačka rešenja morati da pristignu iz nekih novih smerova, na primer, kvantne fizike ili filozofije. U ovom trenutku

nedovoljno primećena teorija Davida Bohm-a nastavlja ideju Pitagorejske škole sa početka poglavlja. U svom fizičko-filozofsko-estetičkom pristupu Bohm pokušava da izgradi novo viđenje uma i kosmosa i u okviru toga, estetskog doživljaja. Kritikujući dominantni mehanicizam u razumevanju čoveka i njegovog mesta u kosmosu kao mehaniku elemenata, Bohm ukazuje na potrebu aktivnog preispitivanja svega „U neku ruku moramo da imamo dovoljno vere u svoj pogled na svet da bismo delovali iz njega, ali ne baš toliko vere da bismo mislili da je to konačan odgovor, zar ne?“ (Bohm, 1985). Proučavajući informativnu matricu hologramske fotografije i proširujući taj model, on pretpostavlja da vremensko – prostorne transformacije materije variraju u stepenu uređenosti - neuređenosti kao delovi jedinstvenog sistema, pri čemu svaki deo sistema u sebi sadrži informatičku strukturu sistema u celini. Bohm varijacije svega smešta u dva smera koja naziva implikatni i eksplikatni red, pri čemu se celina nalazi u različitom stepenu upakovana („umotana“, kako kaže Bohm) u svom delu. Implikatni red se ne može razumeti na uobičajen način, kao spacijalni ili temporalni raspored objekata, nego kao prisutnost (implicitna) svega u svemu istovremeno, pri čemu se sistemi višeg reda nalaze kao implicitno, neprikazano ali potencijalno svojstvo sistema nižeg reda. Vanvremensko sve se, prema Bohm-u, nalazi kao neaktivirana mogućnost u svakom delu materije. Ono što naš um vidi kao kaos je samo posledica ograničenosti uma da sagleda i prepozna celinu, iza prividnog haosa se pojavljuju stepeni višeg reda. Zadatak nauke i umetnosti je da postepeno ili skokovito vrše izmene postojećih paradigmi i načela pomoću kojih istražujemo svet. Današnja naučno-akademska paradigma, poljuljana Ajnštajnovim relativizmom i kvantnim naukama, još uvek uživa snažnu akademsku podršku ali postaje sve uočljivije da nije u stanju da dalje prodre do ključnih tema našeg doba kao što su uređenje kosmosa, umetnost, psihološki procesi, subjektivnost ili svest.



ŠTA JE UMETNOST ZA TEBE? - LIČNE TEORIJE UMETNOSTI



Iako smo retko toga svesni, ljudi su, svako od nas, neprekidni tvorci. Svaka misao je u nekoj proporciji novi konstrukt. Po prirodi čoveka čisto ponavljanje ili replika zapravo ne postoje, kao što u prirodi ne postoje ponovljene mutacije, identični otisci prstiju ili replicirana bića. To znači da ono što prolazi kroz ljudski um nije fiksirana informacija, nego transformisana informacija koja se samim momentom percipiranja i tumačenja već obrela u procesu promene.

Postoji bezbrojno mnogo načina na koje prihvatamo ideje i pri tom aktivno stvaramo veze između njih i našeg sopstvenog životnog plana. U tom svetlu naučno znanje nije samo sistem čvrstih činjenica, nego i proces stvaranja, složena kreacija u kojoj su lično i društveno, unutrašnje i spoljašnje, individualno i kolektivno isprepleteni. Subjektivna priroda stvaralačkih procesa i doživljaja umetnosti zahteva pristupe koji su osetljivi na subjektivnu ravan i na lični odgovor na umetnost. Uprkos velikom znanju o ovoj oblasti, doživljaj umetnosti ne počiva na znanju, pa preterana intelektualizacija ove teme vodi u zastranjivanja i otkrivanja artefakata. Istovremeno, doživljaj umetnosti je ono što mi od njega gradimo. Način na koji pristupamo delu, kroz svesna i nesvesna viđenja umetnosti je način na koji svako od nas iz početka gradi umetnost, to je način na koji se gradi kultura.

Kognitivna psihologija i psihologija motivacije su pokazale da je potreba za umetnošću jedna od najsloženijih i teško objašnjivih funkcija. Ona se ne može povezivati sa biološkim opstankom, nagonским potrebama ili manje složenim oblicima učenja i mišljenja. Ona nije direktno upotrebljiv instrument za opstanak. Po načinu zadovoljenja, potreba za umetnošću spada u složene, više motive koji funkcionišu po principu pozitivne povratne sprege. Niži ili jednostavni motivi funkcionišu drugačije od viših, tamo nas zadovoljenje potrebe dovodi u stanje ravnoteže ili nulto stanje koje uklanja potrebu (homeostazis). Susret sa umetnošću, nasuprot tome (slično motivu radoznalosti ili istraživanja), sa razvojem kontakta i potrebe za njom povlači usložnjavanje, izgradnju i povećanje same potrebe. Što smo više mentalne energije uložili u stvaranje ili doživljavanje umetnosti, to smo jače uvučeni u taj svet i spremniji da idemo dalje. Otvaranje svakog istraživačkog doživljaja mnogostruko umnožava broj novih putanja kojima se može ići. Maslow je razlikovao motive nedostatka (glad, sigurnost) od razvojnih motiva, a najviši motivi uvek su razvojni. Složene i fine potrebe su upravo one distinktivne odlike ljudskog bića koje ga definišu kao različitog u odnosu na najviši red životinjskih vrsta. Umetnost je, zbog svoje složene simboličke funkcije, jedna od distinktivnih odlika koje nas označavaju i odvajaju od

biološkog sveta, istovremeno definišu kao misaona bića i predstavljaju neprekidan izvor transformisanja i rekonstrukcije psihološke, socijalne i materijalne realnosti koje sačinjavaju kulturu.

Dodir sa objektom i doživljaj je uvek nova i lična stvar.

PREDMET ISTRAŽIVANJA



Lične teorije ili kako se još nazivaju, implicitne teorije umetnosti su retko u fokusu istraživača. One se odnose na individualna, često nedovoljno jasna i osvešćena ubeđenja i konstrukte koje o nekom predmetu gradimo. Sistem ubeđenja koja neko razvija o umetnosti određuju i značenje tog pojma, način na koji ga doživljavamo i koristimo. Po pravilu se u oblasti pojma umetnosti mnogo govori, još više podrazumeva, ali se najređe sve to smešta u nekakav uređen okvir. Pokušaj ekspliciranja, izražavanja, verbalizovanja pojma umetnosti bio bi od posebnog značaja za one kojima je umetnost životna odluka, koji se nalaze u procesu umetničkog razvoja, studentima umetnosti.

Još jedan od dobrih razloga zašto je potrebno govoriti o umetnosti i razmišljati o njoj je što procesi promišljanja i izražavanja misli formativno utiču jedni na druge. Setićemo se korisne ideje Vigotskog o tome kako misao i govor stoje u odnosu uzajamnog građenja u kome govor kreativno završava misao menjajući je kroz ekspliciranje i smeštanje u reči. Ono o čemu mislimo, govorimo i što razmenjujemo sa drugima je predmet gradnje, u ovom slučaju gradnje značenja pojma umetnost.

Postupak

Učesnici istraživanja, studenti likovnih umetnosti su davali slobodan i anonimn odgovor na pitanje: *Šta je umetnost za tebe?* Rečeno im je da je cilj istraživanja sticanje uvida u lične teorije umetnosti, da će odgovori poslužiti za analizu i biti prikazani celoj grupi. Takođe je naglašeno da imaju potpunu slobodu odgovaranja i da odgovori neće biti vrednovani i procenjivani. Istraživanje je izvedeno tokom devet sukcesivnih godina u periodu između 2003 i 2012 sa grupama studenata druge i treće godine svih odseka. Prikupljeni odgovori su obrađeni kvalitativnom metodom.

Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo 180 ispitanika, studenata Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu, odseka Slikarstvo, Vajarstvo i Grafika, oba pola, polne strukture 42,5% mladića i 57,5% devojaka. Studenti su bili prosečne starosti 21 godina, i obuhvataju studente druge i treće godine studija.

Analiza podataka

Budući da se radi o kvalitativnom istraživanju, obrada podataka je podrazumevala klasifikovanje odgovora prema kategorijama. Izabran je kvalitativni pristup koji je fokusiran na fenomen, težnja je bila da se izbegnu prethodne pretpostavke i da se potencijalno polje odgovora ostavi otvorenim. Iako su kvalitativni pristupi danas potisnuti na naučnu marginu i često shvatani kao subjektivni postupci nižeg reda (»metodološki nepismeni«, reče jedan recenzent), u njihovu odbranu se mora reći da su tokom istorije nauke razvojno važna pomeranja i promene dolazile iz teorijskih i kvalitativnih pristupa. Ovo ne treba razumeti kao kritiku objektivnih, kvantitativnih pristupa nego kao pokušaj da se stvari posmatraju šire i u ravnoteži. Eksplorativne, otvorene istraživačke studije skoro nikada nemaju zatvoren obim hipoteza koje su postavljene sa unapred predviđenim ishodom i njima više odgovara kvalitativni opis. Ima smisla da se kasniji koraci, pošto je nova paradigma uspostavljena, postave kao objektivni, eksplanatorni postupci. Međutim, kada se psihologija posmatra danas, izgleda kao da je ogromno polje rasparčano na objektivne mikro-postupke čija je heuristička moć problematična, da bi im objektivnost ostala velika. U ovom radu je korišćena kvalitativna obrada kojoj sigurno ponešto može da se zameri (posebno u vezi procesa klasifikovanja), ali koja ima dva jaka argumenta – jedno je dugotrajnost praćenja u devetogodišnjem periodu koja je garant da je zahvaćena velika varijabilnost odgovora, a drugo je priroda objekta koji posmatramo, lične teorije umetnosti su subjektivni konstrukti o kojima ne znamo mnogo i koje nema razloga unapred zatvarati u zamišljene kategorije.

SUMIRANO ZNAČENJE

Različiti odgovori se mogu klasifikovati u opštije grupe. Proces klasifikovanja je subjektivan čin pa tako linija do koje se veoma složeni i bogati odgovori mogu razbijati na elemente postaje odluka procenjivača. Klasifikacija je urađena tako da su svi odgovori pregledani u celini, prikazani grupi u kojoj su nastali i diskutovano je o njima. Posle toga je svaki pojedinačni odgovor procenjivan od strane jednog procenitelja, autora istraživanja, prema broju i vrsti značenja koja se u celovitom odgovoru pojavljuju. Na taj način se pokazalo da skoro svi učesnici u odgovoru pominju više značenja pojma.

Ovakvim svođenjem se događalo da neke od veoma originalnih i literarno uobličениh misli nisu mogle da se razlikuju od onih značenjski jednakih, ali izražajno siromašnijih. Sa istraživačkim

postupkom u polju umetnosti je donekle uvek tako, na putu svođenja i ujednačavanja, primorani smo da žrtvujemo razlike, raslojenost i neponovljivu lepotu nekih produkata.

Svesna osiromašenja koje činim postupkom, u daljoj analizi će biti predstavljeni i komentarisani odgovori koju predstavljaju najfrekventnije kategorije. Broj u zagradi predstavlja broj ispitanika u odnosu na čitavu grupu, kod kojih se ta vrsta odgovora pojavljuje.

Opšte kategorije odgovora pokazuju veliku varijabilnost i bogatstvo značenja. Izdvajaju se odgovori koji upućuju na ograničenost verbalizacije opisa i kognitivni aspekt umetnosti koja se doživljava kao proces istraživanja, transformacije realnosti i gradnje izraza.

I Nedovoljnost opisa – unverzalnost umetnosti

1. Mnogostrukost značenja umetnosti

Može da se kreće u beskonačnost, tako da nemam konačan odgovor.

Učesnici su zajedno stvorili 760 odgovora, ili u proseku oko pet odgovora po ispitaniku. Veliki broj odgovora svedoči o onome što se odavno znalo, umetnost je ekstremno složen i mnogostruk fenomen za koji nijedan teorijski opis ne može da bude potpun. Ova višeznačnost pojma je aspekt sa kojim treba da računamo tokom obrazovanja za umetnost. On ne znači da umetnost treba relativizovati, nego da je potrebno negovati svest o procesnoj i višeznačnoj prirodi kontakta sa njom.

Skoro svi učesnici daju bogat opis značenja umetnosti, ona se ne doživljava kao jedinstvena pojava. Stepent složenosti, neodređenosti i nezavršenosti značenja upućuje da bi ona trebalo da se tako postavi u obrazovni kontekst: previše analize, posmatranja, definisanja i objašnjavanja umetnosti ne odgovara tome kako je stvarno vidimo. Verbalizovanje je korisno i potrebno, ali kako vidimo, kao potpuno sredstvo, a ne kao cilj učenja umetnosti.

2. Slabost verbalnog opisa

(nema tačnog opisa, ima mnogo značenja, misterija - 26%)

Shvatanje, usklađenost, kreativnost, nepoznato, ja prosto NEMAM REČI!

Oblačenje umetnosti u reči se često doživljava kao nemoguć, neadekvatan ili veoma težak zadatak. Reči se ne smatraju dovoljno dobrim sredstvom koje može da prati lično značenje. Uprkos tome, većina pristupa likovnoj umetnosti, kako obrazovnih, tako i istraživačkih, teče preko verbalnih skala – opisa doživljaja. Rezultati se najčešće uopštavaju i postavljaju u opštije celine, faktore, koje istraživači smatraju korelatima doživljaja. Početni korak verbalizacije je, kako vidimo, ograničen i donekle problematičan, o čemu bi moralo više da se vodi računa.

Postoji, živi i to je jedina zasigurna istina povodom fenomena umetnosti.

U skladu sa starim uverenjem da o umetnosti nije dobro govoriti, jer onda izgleda kao da se njena magija i očaravajući efekat banalizuju i gube, jedan deo tvrdnji objašnjava otpor prema verbalizovanju.

Ja da znam šta je umetnost, ja bih verovatno napisao knjigu i nikad se ne bih bavio njome. To jest, kada bismo znali recept za stvaranje umetničkih dela, onda bi odmah nestalo umetnosti.

Složenost pitanja i odgovora koju ovo izaziva se ponegde opisuje kao nesagledivo, kao pitanje na koje unapred nije moguće dati odgovor i koje nas okreće unutar istog kruga.

Ne znam treba li uopšte postavljati to pitanje, ona je neuhvatljiva kao kada pas juri svoj rep. Većito ga juri i nikaako da ga stigne.

Možda kao voda na dlanu.

Neko mi skoro reče da ljudska duša iznosi 21 gram. Možda je to težina koju iznosi umetnost.

Ideja da je govor suprotni izraz slikovnom je verovatno stara, zaista, radi se o različitim komunikacionim kanalima. U praksi se može često videti umetnik koji ne želi da govori o svom delu. Verovatno je tako zbog toga što određeni deo verbalizacije umetnosti vodi u banalnost, „tumačenje“ i „prevođenje“ dela publici. Međutim, moguć je drugačiji govor o umetnosti, setimo se da misao može formativno da deluje na ideju, ona je dovršava, gradi, dodaje nove dimenzije i time konstruiše. Govoriti i misliti o svom ili tuđem delu na konstruktivan način znači nastavljati ga u apstraktnom smislu, a to je najbolje što umetnosti može da se dogodi.

3. Umetnost kao vanvremenska i univerzalna (vanvremenska, sve stvoreno – 21.1%)



Život u najširem smislu reči.

Lično delovanje umetnosti se na ovom planu vidi van zadatih dimenzija prostor – vreme. Elementi tog doživljaja mogu da budu konkretni ali je njihovo opšte delovanje okrenuto ka izgradnji univerzalnog sveta.

Umetnost je umeti znati iskazati i podstaći razmišljanje, osećanje, jedan univerzalni svet.

Čak ni sam umetnik nema pravo da uništi svoje delo. Jer ono samo jednim delom pripada njemu samom, a drugim delom pripada svima, kosmosu.

Za mene je svaki predmet čitav svet.

Jedan od oblika univerzalnog razumevanja je sagledavanje umetnosti kroz apsolutnu istinu ili biće.

Umetnost, kao čin stvaranja gde bar na trenutak dodirujemo božansko, istina koja je sa bezbroj svojih lica, ipak jedna. Svaki kamen kroz koji izražavamo sopstveno biće u dubokoj je sprezi sa svim.

II Kognitivni aspekt ličnog značenja umetnosti

1. Umetnost kao ideja, kognitivni akt – istina i revizija stvarnosti

(misao, ideja, unutrašnji pogled, revizija stvarnosti, uvid, realnija realnost, istina - 60%)

Naglašen kognitivni, misaoni aspekt umetnosti se javlja u odgovorima kod svih grupa tokom devetogodišnjeg perioda. Umetnost se doživljava kao posebno promišljanje, stvaranje ideje koja, u svom izvornom umetničkom obliku postaje „istinitija od istine“. Umetnost se vidi kao „ideja koja je suštinska, koja prevazilazi vreme i prostor“.

Telo, i ono džinovsko, opšteljudsko, lukava je knjiga prašine, vetra i međusobnog razigravanja po raznim prostornim dimenzijama. Ono što delo fizički čini i odražava je povremeno i deformisano, s namerom ili slučajem izrađena ideja, koja se usput, spontano izražava.

Ova obrada realnosti, „vađenje suštine“, kako je naziva učesnik, zaslužuje posebnu istraživačku pažnju. Umetnost se vidi kao promišljanje, ideja, konstrukcija, očišćena vizija, oslobođen uvid, čist pojam nečega, čak i kada autor sam ne zna šta je to. Kognitivni čin umetnosti ovde nije intelektualan, nije razumna analiza i „kombinovanje ideja“ kako nam sugerise John Watson ili savremeni istraživači kreativnosti, nego istraživački akt koji sadrži veliki stepen intuitivnog i nesvesnog, ali koji ipak jeste primarno saznajni akt. Istraživačko saznanje nalik igri je u osnovi umetničkom pokušaja, čak i kada se koristi drugim sredstvima izvan kognitivnog polja.

Za mene je umetnost sredstvo za proširenje obima iskustva, upoznavanje sebe i sveta oko sebe! Saznanje.

Slično kao kod kognitivnih teorija umetnosti, prvenstveno geštalt škole sa radovima Kelera, Kofke, Verthajmera, Arnhajma i drugih, ovde je u osnovi viđenje umetnosti kao posebne vrste mišljenja, doživljaj umetnosti je misaoni akt.

Jedan od pokušaja da se dođe do istine, umetničko delo bi bilo postavljanje istine u delo, ona ne sme biti lična, nego apstraktna i sveopšta.

Čak je i na neki način nezavršeno delo završena celina koja daje slobodu sebi a i drugima da ga tumače ako im je to po volji, umetnost koja bi se meni svidela bavila bi se suptilno postavljenim pitanjima koja bi intrigirala i zbunjivala.

Sličnu ideju umetnika kao onoga ko je u stanju da uhvati duh vremena, koji istražuje svet i osvaja ga, srećemo kod May-a (1976). On veruje da univerzalna vrednost umetnosti leži u osetljivosti umetnika da uhvati duh vremena ili epohe u kojoj stvara.

2. Umetnost kao proces traganja

(istraživanje, traženje, stvaranje, upoznavanje sebe, igra, transformacija materije – 38.6%)

Procesno – tragalačka priroda umetnosti je jedna od dominantnih osobina. Ovo shvatanje pokazuje orijentaciju prema procesu, značaj eksploracije i radoznalosti, pre nego fokusiranje na ishod procesa – delo. Učestalost odgovora ovog tipa pokazuje unutrašnju motivisanost i sklonost ka postavljanju umetnosti u neograničen vremenski sled, a ne u definisane vreme – prostor kategorije.

Jedna od retko originalnih i sintetičnih studija (Ingold, 2010) pokušava da posmatra umetnost, likovnu i literarnu, kao oblik putovanja u duhu, tekst ili slikani materijal da vidi kao neku vrstu podsticaja za mentalno putovanje i stvaranje „mape sveta“. Analizirajući kulturološki i istorijski sasvim udaljene izvore, kinesku umetnost pejzaža, srednjevekovne monaške spise i ilustracije i Aboridžini umetnost, Ingold sagledava umetnost kao poseban oblik građenja odnosa između slike i misli. Autor istražuje kreiranje literarnog i likovnog dela kao stvaranje slika i pojmova u hodu, u toku istraživačkog poduhvata, konstruisanje unutrašnje realnosti u trenutku njene pojave. Njegova ideja je da je stvaranje književnog ili slikovnog dela zasnovano na stvaranju prostora, kreiranju unutrašnjih slika i zvukova, koji se grade iz našeg sopstvenog stvaralačkog napora i zadobijaju odlike spoljašnjeg opaženog iskustva. Ova konstrukcija unutrašnje realnosti nije replika spoljne, nego konstrukcija koja se kreće od unutra ka spolja.

U dobijenim odgovorima je uočljiva potreba da se umetnost vidi kao aktivnost istraživanja i konstrukcije, kao otvoren proces koji nema početak ili kraj, zbog toga ne postoji odgovor, nego proces odgovaranja koji otvara nova pitanja.

Umetnost više vidim kao postavljanje pitanja, nego davanje odgovora.

3. Umetnost kao komunikacija – poruka - prenos

(poruka, prenošenje, predstavljanje doživljaja – 26.1%)

Ovo značenje umetnosti se nadovezuje na izražajni aspekt. Umetnost se vidi kao kreiranje izraza. Ali takvog da se njime prenosi nešto intrigantno, opšte, zagonetno, nejasno definisano ali duboko povezano sa egzistencijalnim potrebama svakog čoveka.

Umetnost je za mene vid komunikacije (umetnika sa samim sobom, svojom podsvešću, umetnika sa publikom bližom okolinom). Najemocijalniji vid komunikacije.

Bitno svojstvo je i beleženje, u svojoj ulozi hvatanja trenutka, umetnost postaje neka vrsta dokumenta, traga, prenesene informacije koja se postavlja na opšti vremenski plan.

Mogućnost da se ostavi poruka pokoljenjima i na neki način ostavi trag u vremenu. Istina.

4. Umetnost kao sposobnost

(veština, talenat, dar od boga – 15.5%)

Sposobnosti za bavljenje kreativnim radom, osobine umetnika, koje su tako omiljena tema psiholoških studija, nisu od nekog posebnog značaja u ličnim teorijama, mada se ipak pojavljuju u odgovorima. Ajzenk je, na primer, kao jedan od ključnih istraživača u oblasti ličnosti imao ideju da je estetska sposobnost (osetljivost na umetnost) posebna, nezavisna sposobnost individue. Vršeci merenja intenziteta ličnog odgovora na umetničko delo, Ajzenk je uključio najširu populaciju publike i dobio rezultate koji su pokazali visoka slaganja u procenama kod svih ispitanika. Kvalitet doživljaja umetnosti nije zavisio od socio-ekonomskog položaja ili obrazovanja osobe, pa je postavljena hipoteza da je estetska osetljivost urođena osobina. Kasnija istraživanja su razjasnila da sposobnosti za kreiranje ili doživljavanje umetničkih dela nisu nasledno određene, ali ova stara priča o naslednoj sposobnosti traje i danas (Funch, 1997).

U odgovorima se pojavljuju sposobnost i talenat ali ne kao suštinske odrednice umetnosti, nego kao posrednici, kanali koji omogućavaju nešto važnije, a to je da se stvaranje ispolji.

Smatram da je moj talenat, a i talenat uopšte, najveće blago pojedinca.

III Motivacioni aspekt

1. Umetnost kao rešenost, najsnažniji motiv

(moj način života, posvećenost, borba, stalni rad, potreba -40%)

Pojavljaju se odgovori koji opisuju snažnu rešenost da se bavi likovnim stvaranjem, koja ide do povezivanja ličnog života i preživljavanja sa potrebom da se radi. Kod nekih odgovora se naslućuje tolika rešenost, kao da se bez stvaranja ne bi osećali živim. Umetnost je život, životni put, najdublja potreba, kompletna posvećenost i predanost.

*Jedini način da pobegnem iz svojih problema,
jedino što znam da radim,*

*moj način života, moj dar od Boga,
moja privilegija.
Jedina stvar koju ne požurujem.*

*Umetnost je kada ne kupimo ništa da jedemo i te pare na kraju dana damo za boje.
Onda idemo kući i celu noć crtamo i crtamo da ujutro.*

I onda ujutru uništimo te crteže i ceo dan opet gladujemo, ali opet s ogromnim iščekivanjima kraja dana kada ćemo opet crtati!

Umetnost je moj život, svrha, smisao, način, razlog mog življenja. Bez nje ne mogu da zamislim sebe.

Ogromna lična energija uložena u umetnost, potpuna i bezrezervna rešenost su donekle karakteristike kasnog adolescentnog uzrasta u kome perspektiva životnih ciljeva deluje disproporcionalno u odnosu prema odraslom dobu – jedan cilj se vidi kao apsolutan, sveopšti i jedini moguć. Pojavljuje se neka vrsta straha od okolnosti ili osoba koje bi mogle da stanu na put ovoj odluci, od odustajanja ili nemogućnosti da se nastavi takav put. U odgovorima se pojavljuju bojazni da neko ne može sebe da vidi bez umetnosti, gubi životni cilj ili ne može da pronađe lični identitet bez kreativnog rada.

Dobar put do smrti.

IV Emocionalni aspekt ličnog značenja umetnosti

1. Umetnost kao emocija

(osećanje uopšte, sreća, radost, tuga, ushićenost, strah - 36.1%)

Veza između umetnosti i emocija je jedna od prvih opisanih u nauci o umetnosti. Doživljaj umetnosti se tu vidi kao jako emocionalno delovanje. Frojd u jednom od svojih objašnjenja funkcija umetnosti govori o katarzičkom delovanju, „izbacivanju“ emocija iz podsvesti uz pomoć zapleta dela. Patnje junaka, njihove radosti, sukobi, mržnje, razrešenja ili zločini, izazivaju „kao da“ simbolizovani emocionalni odgovor koji iz naše podsvesti aktivira emocionalni sadržaj. Vigotski u svojoj teoriji umetnosti naglašava emocionalnost, za koju smatra da je osnovna odlika ovog doživljaja. Umetnost nas povezuje sa osećajnošću, uzdrnava našu unutrašnju ravnotežu, daje našoj volji novi smisao, uzburkava osećanja, strasti i poroke bez kojih bi svet ostao u nepokretnom, bezosećajnom stanju (Vygotsky, 1971).

Zajonc je jedan od poznatijih istraživača emocionalnog odgovora na umetničko delo. On polazi od činjenice da su emocije primarne, i deluju pre nego što smo uobličili svesnu misao, kognitivni stav. Kada se kasnije prisećamo dela, lako zaboravljamo formalne karakteristike dela, ali emociju koju je ono izazvalo, veoma teško (Funch, 1996). Zajonc je jedan od autora koji pokušava da sagleda emocionalni

aspekt ličnosti u sklopu celine, posebno njihovu utkanost u saznavne procese. On ističe da ne postoji saznanje koje nije istovremeno emocija i etika. Način na koji saznavamo određuje način emocionalnog, moralnog i opšteg delovanja u svetu u kome se nalazimo (Zajonc, 2006). Budući da je obrazovanje koncentrisano na „epistemologiju separacije, umesto epistemologije ljubavi“, Zajonc veruje da je kognitivni akt neodvojiv od emocionalnog i da u tom smeru treba razvijati obrazovanje. Pošto sve počiva na individuaciji i ličnom postignuću, kada pođemo tim smerom, neminovno završavamo u „zajednici sebičnih monada“.

Studije koje povezuju emocije sa umetnošću su brojne i najčešće, isto kao i učesnici ovog istraživanja, one priznaju da je emocija bitan, uočljiv deo doživljaja, ali nije ključni. Neki istraživači zato zaključuju da emocije u doživljaju umetnosti nisu izvorne, nego ih nazivaju kognitivnim ili izvedenim, saznavno transformisanim emocijama. Poneki istraživači smatraju da su estetske emocije identične onima koje imamo bez estetskog doživljaja, osim u pogledu toga što se kod estetskog odgovora gubi osećaj sebe (selfa), delo preplavljuje posmatrača i on nije svestan sebe kao posmatrača. Ego se povlači, a emocionalnost se ne doživljava kao lična.

Lepota, emocije, strast, kreativnost ... jednom rečju: Poezija!

Kada se pominje emocionalnost u odgovorima, podrazumeva se lični doživljaj tokom stvaranja, a takođe se razmatra pitanje emocije u posmatraču. U oba slučaja najčešće se pominju sreća, radost, ushićenje, strast, hrabrost, iskrenost, radoznalost, ali i strah, stid, nezadovoljstvo, neizvesnost, neprijatnost, očaj, razočaranje.

Hrabrost, otvaranje svoje unutrašnjosti spoljašnjem svetu, strah, stidljivost, sreća!

2. Umetnost kao izraz, ispoljavanje

(lični izraz, razotkrivanje sebe drugima, ostavljanje traga, iskren izraz – 35%)

Ova grupa odgovora se do izvesne mere preklapa sa shvatanjem umetnosti kao komunikacije i sa emocionalnim aspektom govora umetnosti. Pošto nam se obraća, njeno obraćanje je izraz umetnika koji nešto prenosi. Odgovori upućuju na to da se ne vidi svaki izraz kao umetnički, nije dovoljno biti izražajan. Posebna, metaforična vrsta izraza, koji se najčešće opisuje kao da je istovremeno lični ali i univerzalni, prijatan i neprijatan, rečen i nedorečen je ono što opisuje umetnost. Lični izraz postaje umetnost u meri u kojoj pogađa univerzalna polja značenja.

Mogućnost čoveka da se izrazi, da pošalje poruku, kroz sjedinjavanje sa materijalom.

Odnos ideje i materijalnog sredstva nad kojim se odigrava transformacija, se takođe pojavljuje kao važan, jer izraz koristi transformisanu materiju koja postaje delo.

Vid izražavanja života u svojim nebrojenim oblicima.

3. Umetnost kao prijatnost

(lepo, uživanje, sklad, čulni doživljaj - 27.2%)

Zadovoljstvo se pojavljuje u umetnostima čula, pa su neki od ranih pokušaja objašnjenja delovanja umetnosti u istoriji polazili od prijatnosti, sklada i lepote. Danas je od tih puteva ostao prepoznatljiv hedonistički ton koji se kao faktor nalazi u istraživanjima estetskog doživljaja u okviru psihologije. Ovaj faktor se odnosi na prijatnost doživljaja umetničkog dela, a fiziolozi su pokazali srodnost oblika ove funkcije između umetničkog doživljaja i doživljaja čula ukusa. Prijatnim se, pokazuju nam istraživači, doživljava nekakav srednji opseg između najslabije i najjače izraženog svojstva – da li estetske dopadljivosti, ili osećaja kiselog, slanog, slatkog – funkcija našeg reagovanja je ista.

V Delovanje na publiku

1. Umetnost kao moralno delovanje - poboljšavanje sveta

(moralna vrednost, poboljšanje sveta, poboljšanje sebe i drugih, duhovno delovanje - 25.6%)

Relativno često je lična teorija umetnosti povezana sa vrednosnim odnosom prema publici kojoj se obraća. Ovo vrednosno delovanje je u nekim slučajevima direktno iskazano kao poboljšavanje sveta, a ponekad implicitno iskazano kao reagovanje na problem, skretanje pažnje, građenje novih istina, otvaranje tema. Studenti umetnosti ne vide svoje moralno delovanje kao pridikovanje ili moralisanje, nego kao vrednosnu diskusiju bez isključivosti, ono može da se koristi i nemoralnim sredstvima, da zbuni, zgadi ili uzmeniri, ali da mu krajnji cilj ostaje komunikacija koja poboljšava, pročišćava, debanalizuje, oslobađa ili uzvisuje sadašnji trenutak.

Mislim da umetnost ima za cilj da promeni svet. Ne znam treba li uopšte postavljati takvo pitanje..

Potrebna je ljudima kao što je i vazduh i brana, maltene, jer šta je ljudsko biće bez te težnje i volje da se oplemeni, da krene ka uzvišenom, stvarajući nešto lepo?

Stvaranje lepog u ovom smislu ima funkciju oplemenjivanja i darovanja drugima, povezuje se sa najvišim i najopštijim idealima ljudske kulture.

Ponekad veličanje moralnosti umetnosti počne da se preliva i na shvatanje umetnika kao neke vrste moralnog lidera.

Rezervisana je za ljude koji žive neiskvarene duše, koji srce svoje slušaju i slede u tom pobodu da svet učine lepšim, plemenitijim...

Moralno delovanje umetnosti se provlači kroz najstarije opise. Sokrat je verovao da je lepo ono što je istinito i doprinosi znanju. Tolstojeva ideja o moralnom delovanju umetnosti odnosi se na doprinos ljudskoj dobrobiti kroz stvaranje moralnih emocija i poruka, Betovenova muzika se bavi apsolutnim ljudskim vrlinama i utopijskom kretanju iz sveta nesavršenosti ka nad-individualnom, apsolutnom duhovnom prostoru.

2. Umetnost kao lečenje

(upotpunjenje, pomaganje drugima, lečenje, beg i utočište – 22.2%)

Nema sumnje da umetnost na neki način vodi dijalog sa nama. Ovaj kontakt ima i isceljujuće delovanje koje nije ciljano i planirano, ali jeste jedan od segmenata doživljaja. Pošto deluje na celovitu osobu, delovanje umetnosti je opštije od delovanja posebnih postupaka koje ciljaju na unapređenje mentalnog zdravlja.

Art terapija koja je rašireni oblik rada na mentalnom zdravlju je jedan od dokaza važnosti ove teme. Umetnost se pojavljuje kao sredstvo obrade i izražavanja kreativnih potencijala. Umetničke aktivnosti pretpostavlja se, dovode do poboljšanja opšteg mentalnog statusa kod ljudi koji imaju problema sa mentalnim zdravljem, to se događa kroz transformišuće iskustvo umetnosti.

Iscliteljsko delovanje umetnosti je dvojako – kroz proces stvaranja i kroz proces komunikacije sa umetnošću.

Biografije umetnika jasno pokazuju da su periodi intenzivnog rada na delu označeni snažnim angažmanom, često na ivici ili preko ivice psihološke krize. Delovanje procesa stvaranja je opšte ali u jednom segmentu obuhvata i mentalni status osobe, tako da je rad u umetnosti istvoreneno i rad na svom mentalnom zdravlju.

Mnoge studije pokazuju da se umetnost u obe uloge, kroz proces stvaranja ili proces komunikacije, pojavljuje kao snažan agens pokretanja intrapersonalnih procesa i sila. Na ovoj idaji počiva art terapija koja je danas dosta prisutna kako u okviru formalnog institucionalnog okvira, tako i izvan njega u formi alternativnih oblika rada na mentalnom zdravlju.

McNiff (1998) pod uticajem studentskih ideja, na primer, uvodi umetničko istraživanje u polje psihologije. Umesto standardnog terapijskog postupka, njegov student čitave godine slika sliku kojom preispituje svoje detinjstvo i odnos sa majkom. Pošto nije mogla o tome da govori, svoj glas je dala liku sa slike. Slikanje postaje proces samoistraživanja koji na nov način revidira ličnu, psihološku ravan. U istraživačkim poduhvatima se, skoro nikada ne pitamo zašto istražujemo, što autor smatra važnim pitanjem jer razlog i unutrašnji motiv grade nalaz, ono što dobijamo. Autor veruje da je delovanje umetnosti mnogo šire i pozitivnije nego što se to vidi samo na osnovu art terapije. On veruje (pod uticajem Jungovih ideja) da postoji opšta kreativna energija koja nudi izlečenje svima kojima je dostupna, bilo da stvaraju ili doživljavaju delo.

Klinička psihologija u jednom segmentu koristi umetnost kao psihološki instrument za unapređenje mentalnog zdravlja. Iako pohvalan pokušaj, psihologija se nalazi pred zadatkom da razmotri važeći koncept mentalnog zdravlja, jer je način na koji je ovo razumevanje postavljeno,

najčešće prenet iz medicine i koncepta fizičke bolesti. Unapređenje koncepta mentalnog zdravlja, razvijanje ravnopravnog, dijaloškog, konstruktivnog odnosa klijent – terapeut, zahtevaće od psihologije i art-terapije budućnosti da se odreknu svoje pozicije moći, proistekle iz medicinskog modela. Zahtevi za ozbiljnom revizijom shvatanja terapije su sve glasniji, organizovaniji i zasnovani na naučnoj argumentaciji (Njumen, 2009, Strong, 2011). Ova transformacija će, verovatno, doneti nov značaj polju kreativnog izraza i postaviće ga u ravnopravniji položaj prema ostalim psihološkim sposobnostima i potrebama, a psihologa, art-terapeuta i umetnika izmestiti iz uloge iscelitelja prema ulozi saradnika u istraživanju života.

Uglavnom je nekakvo grozničavo, nabreklo pražnjenje pritiska i oslobađanje od krivice. Sukob sa sobom, maštanje, zaljubljenost u sebe i druge. Razgovor, dobrota, poklon svimal

3. Umetnost kao izmena svesti

(mašta, san, osveščivanje, božanska realnost višeg reda, intuicija – 19.4%)

Odgovori se bave odnosom između umetnosti i sadržaja izvan svesnog dela ličnosti – materijala iz mašte, sna, intuitivnih misli. Ovako shvaćeno delovanje umetnosti je da osveščuje sadržaje na obodu i graničnoj oblasti predsvesnog ili nesvesnog.

Ono što izaziva estetski doživljaj ali u isto vreme izaziva dubovno buđenje.

Umetnost se doživljava kao novo sagledavanje nevidljivih kvaliteta doživljaja, koji nisu dostupni u uobičajenim okolnostima.

Kao komentar nalaza se može reći da slike i zvuci kojima se gradi delo dolaze iz složenog prostora i kome je svesni i racionalni deo samo jedan od segmenata. Istraživanja na umetnicima pokazuju da se izmenjena stanja svesti odražavaju na izmenu vizuelnog i auditivnog doživljaja. Delovanje psihoaktivnih supstanci (na primer LSD) izazivaju jake perceptivne distorzije koje iz osnova menjaju ne samo percept kao informaciju o spoljnjem svetu, nego i unutrašnji percept percepcije, tj. doživljaj odnosa između objektivnog i subjektivnog plana svesti (Tart, 1971). Isto tako, na primer, jedna studija analizira nekontrolisane epizode izmene percepta koja je posledica psihotičnog poremećaja, tokom kojih vajar odjednom dobija osećaj potpune novine i nepoznatog tokom rada sa istim modelom. Distorzijom svesti, model odjednom dobija nepoznate crte lica, nove proporcije, drugačiji sklop svetline, opažanje drugih objekata i čitavog okruženja postaje nepoznato. Ova spontani doživljaj je praćen strahom i zaprepašćenjem, kao da nikada ništa slično nije viđeno (Kalus, 2010).

Umetnost jeste život a to je osveščivanje svakog pojedinca uvek i stalno do toga da težimo svojoj ličnoj istini, ma kakva ona bila...

Zanimljive studije koje je na sebi vršio Aldous Huxley pokazuju da se umetnost može sagledavati kao istraživačko samoposmatranje koje istovremeno beleži, menja i proširuje svest (Tart,

1971). U studiji praćenja Huxley-ve potrage za temama umetničkog rada, pominje se svesna koncentracija i stanje izmene svesti tokom kojih je pisac imao snažne halucinatorne doživljaje, dubinske slike ili hipermnezije životnih događaja koji su se odigrali u davnoj prošlosti. Tokom perioda izmene svesti, pisac je najčešće sedeo u naslonjaču, otvorenih očiju i bio u stanju da čak obavlja jednostavne, rutinske zadatke, na primer, primi telefonsku poruku ili razgovara, a da se toga posle izlaska iz ovog stanja uopšte ne seća. Istovremeno, na unutrašnjem planu odigravali su se neobični, složeni, čulno bogati doživljaji čiji smisao je zadirao u pra-slike, a koji su svojom energijom obeležili Hakslijevo genijalno delo.

4. Umetnost kao društvena akcija i kritika

(prevazilaženje banalnosti, izmena stavova, kritika sveta, aktivitet, potreba za osetljivom publikom – 20%)

Jedan deo odgovora pokazuje da se umetnik nalazi u socijalnom polju na koje je osetljiv, govori se o prisutnom umetniku, onom koji misli da treba da bude akter promene.

Umetnost smatram nekom vrstom prosvetiteljstva, slobodna da kritikuje sve postojeće, da dovede u pitanje ispravnost, korektnost, moral ...

U komentarima se pojavljuju kritike društvenog trenutka i banalizacije života, a kao posledica toga, banalizacija umetnosti. Pominju se pomeranja društvenih vrednosti, komercijalizacija i odsustvo osetljivosti kod publike.

Izgleda da se umetnost danas svodi na to da kad kupimo sliku, kupimo i njeno ime a i autora zajedno sa njom.

Ono je što je lepo i što bi trebalo da oplemeni i otvori oči. Ali danas to gubi smisao, sve biva pomalo gadno i vrišteće – na prvu loptu. Zanimljivo je i prođe. To je tužno.

Društvena snaga umetnosti nije često u fokusu istraživača. Marksizam je smatrao da je kao i sve ostale ljudske delatnosti, umetnost odraz društveno-ekonomske raspodele moći u datom istorijskom trenutku i da se preko nje odvija društvena kritika trenutka. Prema kritici marksističke teorije umetnosti smatra se da umetnost ide dalje i dublje od kritike konkretnog trenutka, korak ispred socijalne realnosti transformišući je, dovodeći je u pitanje, protestujući i na taj način delujući. U svojoj autonomiji, umetnost dovodi u pitanja i u isto vreme izmešta, transcendirira realnost, na taj način uzdrnavši dominantnu svest i obično, svakodnevno iskustvo (Marcuse, 1978). Vigotski naglašava trostruku vremensku osu stvaralaca, koja je analiza ukorenjenosti umetničkog dejstva u konkretnoj društvenoj sredini. Svako ko stvara nešto novo, bilo da je genije ili ne, uvek izrasta iz svog vremena i svog okruženja. Njegova kreativnost izrasta iz potreba koje su nastale pre njega i počiva na mogućnostima koje ga takođe nadržavaju i postoje izvan njega. Delovanje kreativne osobe u istorijskom trenutku on

posmatra dijalektički, kao prožimanje između delovanja individue i okruženja koje to delovanje prima i transformiše (Vygotsky, 1998).

Umetnost se iz ovog ugla sagledava kao proizvod socijalnog momenta koji je istovremeno beleška trenutka i njegov transformator. Ovo delovanje umetnosti često ostaje manje vidljivo u istoriji jer njena vrednost nadilazi konkretne istorijske okolnosti i postaje univerzalna i vanvremenska, ne otkrivajući često suštinsku povezanost između univerzalnosti i partikularnosti. U odgovorima učesnika se vidi da oni prepoznaju društveno delovanje umetnosti i to uglavnom na planu kritike trenutka. Umetnost postaje poziv da se menjamo, da „dodamo boju onima koji vide sivo“, da pružimo otpor banalnom, površnom, uprošćenom i zabavno – prijatnom obliku koji ponekad liči na umetnost, ali podstiče otuđenje, „zanimljivo je i prođe“.

Istraživačke metode u psihologiji umetnosti

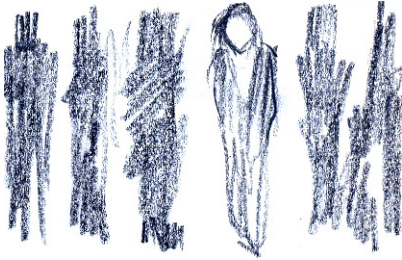


Deluje kao da je veliki deo psihologije danas u nestašici kada se radi o eksplorativnom, istraživačkom polju i duhu entuzijazma. Striktna empiričnost i zahtevi za referentnim okvirom koji je unapred definisan da bi se nešto istraživalo, svode i ograničavaju istraživački duh i razvoj psihologije u celini, pa i polja psihologije umetnosti u priličnoj meri na već rečene fakte u okviru postojećih teorija. Kako govori From, dovoljno je da nađemo nerelevantno pitanje, sistemski se i uredno njime bavimo i imaćemo odličnu akademsku karijeru (From, kritika psihoanalize).

»Predominantnost empirizma u psihološkim istraživanjima je ograničila mogućnosti psihologa našeg vremena da grade nova sredstva za misaone teorije. Umesto toga, psihologija je uvučena u ples smrti oko pitanja metoda – stavljajući vrednosnu prevagu na kvantitativno ispred kvalitativnog, ili istraživanje na uzorcima ispred individualnih studija slučaja.« (Zittoun, 2006)

Polje umetnosti je zbog svoje složenosti i dinamike posebno osetljivo na redukovane pristupe i teorije. Očuvanje otvorenih mogućnosti razumevanja, doprinosi adekvatnijem stavu prema sopstvenom umetničkom delu i adekvatnijem psihološkom pristupu ne samo umetnosti, nego svim širim temama. Potrebno je neprekidno dijaloško građenje novih postupaka preko očuvanja direktne komunikacije sa umetnošću, procesima i ljudima koji se njom bave, radije nego komunikacije sa produktima i delima. Prednosti fleksibilnog pristupa psihologije i nauka o umetnosti je u dalekosežnim, razvojnim mogućnostima koje se kvalitativnim i otvorenim stavom omogućavaju, a koje ne bi bile prepoznate standardnim naučnim postupcima. Umesto da se ohrabruje razvoj sve većeg broja što različitijih pristupa, psihologijom vlada duh redukcije, koji se u teškim tragovima oseća na temama stvaralaštva i umetnosti. Dok je za strogi duh empirizma (manifestno sročan u delu Ramon-I-Kahala početkom dvadesetog veka) postojalo veoma mnogo osnova u poljima u kojima ljudski um luta, tamo gde je bilo neophodno razračunati se sa metafizičkim upadicama u nauku, takav trenutak je odavno iza nas. Širina ljudskog napora, postavljanje novih ideja, ekspanzija graničnih i mešovitih polja, daleko prevazilazi nauku sa kraja devetnaestog veka. A ipak, akademska nauka još uvek grčevito sledi taj model. Određivanje pozitivno-empirijskog puta kao isključivo mogućeg u nauci moglo je da ima veliku vrednost 1897. s obzirom na stanje nauke tog vremena. Danas, ova polarizovana upozorenja odvojena od istorijskog konteksta u kome su imala težinu (može se videti u Ramon i Kahal, 2007), čini se, služe još jedino da sačuvaju društvenu poziciju akademskih krugova. Svet je napredovao u svim smerovima, ima nameru tako da nastavi i vuče nauku za sobom.

Kreativnost u interakciji – završni komentar i lične napomene



Kako raditi sa ljudima, sa osetljivim uzrastima i grupama?

Istraživanja i teorije nude dragoceno znanje, ali se pristup ljudima ne može svesti na to. Ovaj završni uvid je izraz direktnog iskustva u radu sa ljudima u veoma različitim psihološkim okruženjima (razvojnim i ne-razvojnim) - školama, kolektivnim centrima za izbegle i raseljene, predškolskim ustanovama, kulturnim institucijama, nevladinim inicijativama i drugim oblicima društvenog života. Imala sam prilike da prilazim obrazovnim institucijama sa veoma različitih pozicija i kroz veoma različite uloge – predavača, profesora, konsultanta, istraživača, edukatora, inicijatora alternativnih programa, volontera, roditelja i radoznalca. Slika koju sam stekla me uverava da je neophodno preispitati i transformisati ne samo obrazovne institucije, nego pre toga naše razumevanje obrazovanja, pretpostavke i mehanizme na kojima ono počiva.

Promene koje su zahvatile naše društvo u poslednjim dekadama, nametnule su neophodnost reformisanja institucija na svim nivoima, pa tako i obrazovnih. Za razliku od, na primer, sistema socijalne zaštite, trgovine ili pravosudnog sistema, obrazovne institucije je teže menjati i potreban je veliki oprez. Jedan od razloga je što obrazovanje sistem velike inercije i ogromne interkativne snage, kreće se polako ali nosi ogromnu težinu. Ono leži na konkretnom odnosu između deteta i učitelja, dok se reforme odnose na apstraktna rešenja ili eksperimente u povoju, koji tek treba da budu ispitani. Zbog toga što mora da se odvija svaki dan, sa svakim detetom, u svakoj školi, obrazovanje nije moguće menjati brzo, niti pomoću kampanja začetih od institucija „odozgo“, a pogotovo nije moguće menjati *ad hoc*, stihijski i bez učešća ključnih partnera. Ključni partneri su primarno deca i mladi, njihove porodice, zatim društvena zajednica i tek posle toga profesionalci i eksperti u obrazovanju. Verujem da je ovo jedan od razloga zbog kojih reforme obrazovanja kod nas ostaju na nivou nesistematskih pokušaja, one polaze od obrnutog redosleda.

Verujem da je pojava stvaralaštva i ekspanzije potencijala mogućnost svakog čoveka i svake situacije. Ona nije direktno vezana za oblik okruženja, niti sasvim zavisi od osoba koje se u tom okruženju nalaze okupljene oko neke aktivnosti. Ljudski kapacitet za stvaralaštvo i novo istraživanje sveta ne zavisi nužno od uzrasta, porekla, znanja, obrazovanja, jezika kojim neko govori. U najvećoj

meri se pojavljuje kao mogućnost novog oblika komunikacije ili novog oblika građenja i samo-građenja u grupi i na taj način, dekonstrukcije i rekonstrukcije koncepta sebe samog, drugih ljudi i sveta. Ovaj čudesni potencijal je bilo teško omeđiti i locirati u trenutak, osobu, temu ili mesto događaja, pojavljivao se u neočekivanim okolnostima od neočekivanih učesnika - sasvim male dece, starih ljudi, ponekad nekoga jedva pismenog ili nekoga ko govori nepoznatim jezikom, najčešće od nekoga ko to nije hteo i planirao, nego se upustio u aktivnost istraživanja situacije kuda god da je to moglo da odvede.

Psihologija navodi faktore koji utiču na kreativnost koji su indirektni, opisne okolnosti pojave ovog ponašanja, na primer, korake u zamišljenom procesu, osobine komunikacije ili kvalitet materijala i prostora u kome se radi. Oko toga šta su ključni faktori stvaralaštva, ne postoji jednoglasje i to je verovatno, dobro jer omogućava intenzivan razvoj ove oblasti. Ipak, neke lične naznake o potencijalu za pojavu kreativnog, mogu da se naprave. Predstojeći komentari su kvalitativne prirode, standardna psihologija bi ih nazvala ne-naučnim (i odbacila), ali oni predstavljaju proizvod ličnog dugog i neobičnog učenja sa ljudima i verujem da mogu biti korisni svima onima koji se usude da rad sa ljudima vide kao otvorenu situaciju stvaranja.

Još jedna iskustvena činjenica me prisiljava da napravim ovu vrstu komentara. Isuviše često sam videla obespravljenu ili nedovoljno podržanu decu i mlade ljude u obrazovnom prostoru koji je redukovana, fokusirana na vrednosti proseka, neprijateljski orijentisana, kažnjivački i udaljena od realnog života. Suviše veliki broj ljudi koji rade sa decom i mladima u obrazovanju, čak i kad dolaze iz umetničkih oblasti, veoma brzo napuštaju model otvorenog rada i prihvatanja. Umesto radosti zajedničkog rasta, promene, dinamične i pozitivne atmosfere obrazovanja, postepeno se stiže do preterano uređene, zadate, negativno orijentisane atmosfere izvršavanja zadatka obrazovanja (reprodukcija mediokriteta).

Sila realnosti nameće potrebu da se reaguje na potlačenost onih koji ulaze u obrazovni sistem, a koji nisu u mogućnosti da se unutar njega adekvatno postavljaju. Pri tome prvenstveno mislim da decu, ali i na profesionalce koji postepeno počnu da se osećaju nemoćnim, iskorišćenim ili omalovaženim. Ali stepen posledica nije jednak: osećati se potlačeno u profesionalnom polju obuhvata jedan segment života, ali biti dete i osećati se neadekvatnim u obrazovnom prostoru koji nam određuje budućnost, obuhvata čitav život.

Obrazovna situacija kakvu imamo danas, verujem, ima dovoljno potencijala da se transformiše, izgradi mehanizme sopstvenog razvoja, dozvoli inicijativu i postavi se kao prijatelj i partner u zadatku života. Za to je potrebno preuzeti rizik i pedagošku odgovornost prema drugima kao i inicijativu u konkretnom, nama zadatom profesionalnom okviru da prepoznamo, iskoristimo i unapredimo ono što imamo, a što ne uspevamo uvek da vidimo. Jedan od načina da se humanizuje obrazovni prostor je negovanje vere u ljudski odnos. To je istovremeno i način da se humanizuje ljudska zajednica.

Brzina i sporost

Dok smo pješačili, napredovali smo sporo i naša duša mogla je da nas prati, sada idemo suviše brzo i ako nastavimo ovako, naša duša neće moći da nas stigne. Ostaćemo bez duše...

Jovan Savić (2007)

Razvoj zahteva vreme. Slično je sa stvaralaštvom. Zadaci, školski kao i životni, koji insistiraju na kratkim i efikasnim produktima, nisu oni koji pogoduju kreativnom ponašanju, nego oni koji pogoduju linearnom, umnoženom procesu. S obzirom da je ovaj trenutak obeležen ubrzavanjem procesa komunikacije i uvođenjem mnogostrukih, paralelnih operacija, malo vremena i uopšte malo pažnje se poklanja sekundarnim, manje vidljivim pod-procesima čiji ishodi nisu direktno dostupni. U tako ubrzanom okruženju, primorani smo da se okrećemo vrhovima ledenih bregova, efektima i ishodima, poslasticama, simptomima, indikatorima vidljivosti i drugim konkretnim korelatima nečega što se događa. Pri tome gubimo pogled na proces, slojeve, uzroke, celovitost, kvalitet, složenost, uvremenjenost ili beskrajno varijabilnu i nepredvidljivu prirodu fenomena oko nas i u nama.

Nema sumnje da se ubrzavanjem svega (obrazovanja, odrastanja, sazrevanja, informatičke razmene, istorije, usvajanja veština) postiže kvantifikovani napredak. Posle ubrzanog dana, ubrzano se odlazi kući, obavljaju neophodne stvari a zatim ide na spavanje. Onaj ko pamti snove, tek će se odloženo u snu suočiti sa pitanjem ko je i šta se to oko njega/nje događa.

Najvažniji i najsloženiji psihološki procesi, a razvoj i stvaralaštvo su sigurno među njima, nisu kvantitativni i linearni. Psihologija se danas često prema razvojnim procesima ponaša kao prema štednoj knjižici – pretpostavlja se da je kumuliranje nekakvih dostignuća pouzdan znak napretka. Međutim, ubrzavanje i vremenska definisanost nisu pokazatelji uspeha najvažnijih razvojnih procesa, naprotiv, što je proces složeniji i važniji, to je vremenska funkcija manje predvidiva. Kako nam pokazuju longitudinalne studije, za postizanje umetničke zrelosti potrebno je oko 30 godina života u koji je smešteno najmanje 18 godina umetničkog razvoja i to ako je oblast kasnog talenta, a ako je oblast ranog talenta, kao na primer muzika ili matematika, onda je ovaj proces znatno duži.

Iza svake otvorene stvaralačke mogućnosti stoji mnogo ljudi koji su u to aktivno uključeni. Držanje životnog polja deteta ili odrasle osobe otvorenim, izazovnim, spremnim na promene i promašaje, istraživanje i variranje koji nam može izgledati besmisleno, spremnost da se i sami menjamo i da nikada ne budemo sigurni kako će izgledati sledeći korak - traže vreme. Vreme uloženo u nešto što nije do kraja jasno (nema takvog pravilnika), čemu ne znamo pouzdano početke ili krajeve niti uslove manipulisanja, ali što je ključna osobina rasta i razvoja, nestišljiva energija učenja i promena, je imperativ rada sa drugima i sa samim sobom.

Produkt i proces

Dinamika između procesa i završetka procesa, ishoda, je važna u kreativnoj situaciji. Instrumentalno ponašanje, ponašanje radi ishoda je tipična odlika naše kulture, koju neki kritički postavljeni autori nazivaju kulturom uzimanja (Njumen, 2009). Kada nešto činimo radi nečeg drugog, onda ishod postaje dirigent procesa, tada zadovoljstvo, radost i pozitivnu motivaciju ne možemo da očekujemo tokom izvođenja aktivnosti nego tek kada je završimo. Kako izgleda život u kome radimo da bismo obezbedili sebi nerad, učimo da bismo jednom konačno mogli da prestanemo?

Jedan nastavnik likovne kulture koji je radio sa decom mlađeg školskog uzrasta opisuje sledeći doživljaj: zadao je učenicima da likovno predstave nešto što žele. Pre nego što su počela da crtaju, deca su govorila o svojim željama, neko o patikama, neko o kompjuteru, sportskoj opremi, putovanju... dok nisu stigli do deteta koje je reklo: „Ja želim ciganske cipele.“ Posle nekog vremena, nastavnik, koji nije želeo da pokaže razredu koliko je zbunjen, prišao je dečaku i tiho ga pitao: „Za šta će ti?“ a dečak je rekao: „Za ništa.“

Zašto bi sve moralo da ima upotrebnu svrhu?

Procesi učenja, mišljenja ili pamćenja se često vrednuju preko efekata ili proizvoda (produkta). U obrazovanju je to najčešće definisano količinom zapamćenog materijala ili količinom uloženog rada u neki produkt. Tako se, pri definisanju ishoda, ključnim smatra završetak procesa, a ne sam proces. Ocena postaje važnija od učenja, veština je važnija od vežbe, uspeh na kraju godine je važniji od rada tokom nje, saznato je važnije od onog što to tek postaje, ovladano je važnije od ovladavanja.

U novije vreme počinje da se primećuje značaj procesa, pa se njegova marginalizovana i često nevidljiva važnost ponovo postavlja u fokus. Procesno orijentisan pristup u interakciji je teže izmeriti vidljivim indikatorima, ali je to prirodan razvojni tok, ono što se stvarno događa. „Za razliku od produkt-kreativnosti, koja podrazumeva dug period kreativnog rada na čijem kraju je kreativni proizvod – u grupnoj kreativnosti proces *jest* produkt.“ (Sawyer, 2003b, str. 100) Otvorena komunikacija zato ne podrazumeva korak – po – korak podsticanje napredovanja deteta, jer to onda znači da imamo unapred zadate pitanje po kojima se razvoj kreće. Otvorena komunikacija pretpostavlja odsustvo unapred zadatih alternativa i takav pristup razvoju koji čini da prihvatimo nagle i brze razvojne promene, otvorenost i neizvesnost toka.

Često, psiholog koji veruje da je proces fundament, a efekat izveden iz njega, rizikuje da ga okruženje prepozna kao neodređenog, nefokusiranog, neefikasnog, zbunjenog, nedovoljno uspešnog, „labavog“ partnera u interakciji. „Kažite Vi meni konkretno, šta ja da radim sa lošim učenicima?“ ponekad govore nastavnici. Ponekad, onaj ko se nađe u odnosu sa grupama dece prestaje da vidi tok, celinu i svrhu toga što radi, a pokreće ga ishod, efekat i želja za jednostavnom recepturom u postupanju sa ljudima.

Verujem da su posledice procesnog pristupa, makar daleke i nesagledive iz perspektive trenutnog, razvojno značajnije od brzih i efikasnih pristupa učenju koji su neosetljivi na celovitost ljudskih kapaciteta.

Centar i margina

Istraživanje dihotomija centar – margina ima velikog značaja za istraživača kreativnosti ali i za svaku osobu u procesu stvaranja. Ona se pojavljuje na više različitih, paralelnih planova - na planu svesnog centra i podsvesnih struktura, svesnog fokusa i podpražne percepcije, ali i u socijalnom smislu, kada posmatramo kreativnost u interakciji postoji centar grupe (dominantni) i periferija (manje dominantni članovi grupe). Psihoanalitička škola je svetu ubedljivo demonstrirala postojanje i važnost podsvesnih struktura ličnosti, koje igraju važnu ulogu u održavanju dinamike ličnosti, određuju naša ponašanja, navike, motive kao i sve ono što činimo, a što izlazi izvan kategorije uobičajenog ponašanja.

Pored toga, naša svest funkcioniše tako što imamo fokus pažnje i periferiju, to dalje čini da smo organizovani oko fokusa događaja dok se nešto drugo odvija istovremeno negde na obodu svesti. Iako smo ubeđeni da smo svesna bića, istraživači svesti danas sa sigurnošću demonstriraju važnost paralelnih procesa koji se odvijaju ispod praga svesno opaženog (Gray, 2006) a imaju odlučujući i formativni značaj za našu kompletnu mentalnu organizaciju, mišljenje, opažanje i pamćenje. Izgleda da postoji jak uticaj onog što nismo svesno opazili a ušlo je u naš informatički sistem, koji pod određenim uslovima dominira nad onim što smo opazili na svesnom nivou.

Dihotomija između centra i margine iskustva se pojavljuje u svim trenucima u životu, ali je tokom kreativnih procesa značaj margine nešto drugačiji, okidač ili pokretač kreativne ideje se često pojavljuje upravo na margini misaonog toka, dalje od fokusa i izvan direktnog domašaja planiranja i svesti. Faza iluminacije, poznata i kao „eureka“ fenomen predstavlja ilustraciju ovoga jer se kreativna ideja pojavljuje uz osećanje da je došla iznenada i izvan naše kontrole (ponekad i kao da je došla spolja, iz nekog drugog prostora). Jedva dostupne, ivične misli i ideje, variranje podsvesnih sadržaja, predstavlja način na koji naš um radi. On neprekidno konstruiše, formira, upoređuje, odbacuje, verifikuje, kombinuje, preoblikuje i proširuje ideje, čak i kada je naš svesni deo okupiran nečim sasvim drugim. Um je aktivni tragač, on u svakom milisekundu našeg misaonog toka postavlja, menja i proverava hipoteze, ali sve to radi na podsvesnom planu, dok je naša svest oslobođena ovih sadržaja i vezana za nešto drugo (Pramling, 2006).

Socijalne dihotomije su takođe izazovne za situaciju stvaranja. Kada grupa ljudi stupa u situaciju stvaranja, ona teži da prenosi svoje mere socijalne moći na plan grupe. „Zvezde“ grupe teže da svoju poziciju prenesu u stvaralački kontakt, omiljeni lider pokušava da vodi, učiteljica pokušava da podučava, nastavnik ostaje onaj koji zna nasuprot onima koji ne znaju, „ozbiljni“ ljudi ostaju odmereni, „pajaci“

nastavljaju sa ruganjem, a stidljivi ćute. Međutim, ono što se u kreativnom procesu grupe događa je aktiviranje energije stvaranja koja čini da se socijalne uloge u grupi ne mogu zadržati, ni odbraniti, niti su u tom času išta važno. Slično kao u igri, realne društvene uloge blede, odnosi između učesnika se menjaju, postaju novi i nepredvidivi, iznenada neki tiši glasovi postaju glasni, novi oblici postaju vidljiviji, neko iz senke počinje da blista, načini na koje saradujemo se proširuju ili ljudi koji su dugo zajedno prvi put vide jedni druge u lepšem svetlu.

Sloboda od socijalnih uloga u situaciji stvaranja nije isto što i veštačka dodela uloga, kako se ponekad pogrešno razumeva. Ako pokušamo da marginalizovano dete postavimo kao lidera u složenoj socijalnoj situaciji, učinićemo samo još jednu stigmatizaciju. Stvaralački potencijal grupe je slobodan od socijalnih uloga zato što priroda kreativnog procesa tako određuje, a učesnici svoje mesto u tom prostoru grade zajedno.

Sloboda i zadatost

Sloboda nije izbor između ponuđenih opcija, sloboda znači nemati zadate opcije

(Fred Njumen, 2009)

Mnoge životne situacije vidimo ograničenijim nego što realno jesu. Čak i govor, kao živi sistem koji odlikava interaktivnu praksu, često nije tako određen kako ga doživljavamo. Istraživači malih kultura su sa iznenađenjem izbrojali, na primer, da uspešan Navaho govornik može da stvori 356200 različitih reči koje izražavaju isti glagol „ići“ a da ga sagovornik razume (Bohm, 2004). Antropolozi su bili iznenađeni načinom prenošenja srpske epske poezije – kroz varijabilno pevanje, koje je organizovano prema sadržaju koji se opeva, a ne formi i broju stihova (Sawyer, 2003b). Ako je situacija u kojoj se nalazimo u velikoj meri zadata i strukturirana, to ne znači da je kreativnost nemoguća. Situacije u interaktivnom radu se mogu posmatrati kao okvir kroz koji kreativnost može, ali ne mora da se pojavi. Profesori Građanskog vaspitanja često govore kako im je jaka struktura radioničkog rada bila od velike pomoći u početku rada, ali kasnije su stvarali nove, primerenije i autentične forme rada. Sticanjem iskustva, priručnici nisu više bili osnovni uzor nego je proces rada sa mladima zavisio od novog, zajedničkog učenja.

Jasno je da se skoro svaka životna situacija nalazi između polova slobode - zadatosti, pa tako i interakcija u kreativnom radu. Rad u polju obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u sadašnjem obliku nameće konvergentan pristup polju koje je u jednakoj meri divergentno. Zato se događa da se nastava umetnosti pre svih, a tako i ostalih oblasti brzo preokrenu u stereotip i izvršavanje zadatka po modelu.

Umetnici koji se nađu u ulozi mentora ili nastavnika iz oblasti umetnosti, ubrzo osete nemoć pred preterano strukturiranim zahtevom, prilagode svoj rad i pokušavaju da pronađu način na koji divergentan oblik može da prodre u nastavni proces. Oni nemaju veliko polje operisanja i odlučivanja jer se nalaze u oštro omeđenom socijalnom polju u kome su ovlašćenja data rukovodiocu (direktoru škole) neprimereno velika. Poneko vremenom zaboravi da postoji realnost stvaranja izvan školske atmosfere, često i sam prestane da se oglašava kao umetnik i prihvati profesionalni profil izvršitelja nastave. Ponekad i proizvođača mediokriteta u svojoj oblasti. Kao reakcija na dominaciju konvergentnog modela mišljenja, pojavljuju se zahtevi za uvođenjem potpune slobode, što takođe nije razvojno opravdan proces. Oba oblika rada moraju da deluju u sinergiji, ukoliko jedan nedostaje, kao što je sada slučaj sa divergentnim, trpeće opšti razvojni ishod. Ukratko, rešenje ne leži u prevlasti suprotnog pola, nego u razumevanju važnosti ravnoteže u okviru oba.

Slobodu izbora koju nam životne okolnosti dozvoljavaju, ponekad ne primećujemo. Ponekad možda i nedostaje hrabrosti da se uđe u neizvesnost, kao što govori Duško Radović:

Letite, prosto poletite,

kao što se letelo nekad,

pre nego što smo se uplašili.

(Dušan Radović, Zamislite deco)

Individualno i grupno

Karakteristika naše kulture je naglašavanje individualnosti i razumevanje individualnog kao suprotnosti grupnom. Veruje se zdravim razumom da su granice između osobe i onoga što ona nije sasvim jasne. Na biološkom planu, to je delimično tačno, granice nas samih su naša tela. Ono što ne pripada našem telu, nismo mi. Biološko shvatanje ličnosti je u istoriji psihologije suviše olako i uz mnogo podrazumevanja preneto na polje psihološke realnosti individue. Pokazalo se da je psihološka granica između nas i onoga što su drugi relativna, dinamična, a ne fizička. Posebno kada imamo u vidu složene psihološke procese kao što su mišljenje, govor ili stvaralaštvo. Tu je nemoguće odrediti granicu između onoga što smo dobili i prihvatili kao svoje, nadogradili i izmenili i kao lično ponudili drugima.

U razumevanju složene strukture viših mentalnih procesa od velike koristi mogu biti ideje Vigotskog, a posebno ona koja u svakome od nas vidi složenu i isprepletanu interakciju između unutrašnjeg i spoljašnjeg, ili individualnog i socijalnog. Ono što jesmo, postali smo kroz aktiviranje socijalnih odnosa i razmenu u okruženju sa ljudima koji su partneri u interakciji i procesu gradnje saznanja. Usvajanje jezika, kulture, znanja, umetnosti, je proces koji je započet spolja, posredovan je odnosom sa osobama i na taj način unet (interiorizovan) u naš mentalni sistem. Proces usvajanja i unosa

nije linearan nego kreativan, čovek nije odraz tuđih uticaja nego stvaralac koji prima realnost i transformiše je samim aktom poimanja. U tom smislu, individualno i grupno nisu dihotomne kategorije koje isključuju jedna drugu, nego je psihološki razvoj kreiranje, primanje i promena. Granica između individue i sredine je u psihološkom smislu, relativna i ne može da se povuče. Ono što je duboko individualno i naše lično, stvarano je kroz odnose sa ljudima, posrednicima, sredstvima i kulturom.

Za razliku od dominantnih pristupa kreativnosti kao razvoju individualnih sposobnosti, holističko razumevanje sagledava osobu kao deo živog i dinamičnog sistema. Kod individualizovanog pristupa se posmatra pojedinac kao sistem za sebe. Pri tome, potrebno je obratiti pažnju i pratiti njegov unutrašnji razvojni zahtev i na taj način će se uticati na kreativnost. Razumljivo je da su ovakvi zahtevi glasni jer su nastali kao protiv-reakcija na redukovanu, autoritarnu i strukturiranu situaciju obrazovanja. Oni, međutim, iz dobre namere jednako greše zastranjujući u drugom smeru, previđajući važne elemente situacije kreativnog razvoja.

U individualizovanom pristupu dete ili čovek sa kojim radimo je sam sebi osnovni razvojni određivač i podsticaj, a bogatstvo odnosa sa drugima, posebno sa vršnjacima, kulturnim medijima i sredstvima, se ne može sagledati, pa time ni iskoristiti. Učestani i glasni zahtevi za pojačanom individualizacijom nastave (posebno u oblasti umetnosti i prirodnih nauka) kada bi bili primenjeni u punoj meri, verujem da bi doneli ozbiljnu razvojnu štetu jer počivaju na parcijalizovanom, uprošćenom i netačnom razumevanju dečijeg razvoja. Ne postoji individualni razvoj koji nije duboko ukotvjen u kolektivnom socijalnom polju. Niti je zadatak partnera u razvojnom procesu, bilo da je to roditelj, učiteljica ili umetnički mentor, da omogući ostvarenje potencijala.

Naprotiv, zadatak je mnogo teži, ne radi se o otkrivanju nečega što postoji u detetu ili drugom čoveku, nego o građenju nečega što još ne postoji, potencijalu koji nije smešten u određenoj lokaciji (učenicu ili učitelju) nego u interakciji i kulturnom miljeu, mogućnosti koja se priprema i za koju niko od učesnika u tom procesu ne zna kako će da izgleda. Razvoj znači „biti ono što jesmo i istovremeno ono što tek postajemo“ kako kažu psiholozi okupljeni oko ideja Vigotskog (Holzman, 1997).

Ono što se najčešće pripisuje dobrim efektima individualizovane nastave su zapravo osobine poboljšane komunikacije i novi oblici interaktivne atmosfere. Verujem da nije ključno da li je interakcija grupna ili individualizovana, nego da li je otvorena, fleksibilna i da li dozvoljava inicijativu, otvorenu interakciju i slobodu. Ukratko, da li je osetljiva na zonu narednog razvitka u svakome od učesnika. U okolnostima u kojima učitelj ili odrasli nema dovoljno slobode, vremena, motiva ili ličnih interesovanja prema učenicima ili deci, stiče se slika da je potrebno individualizovati nastavu. Ono što bi se time postiglo, poboljšana komunikacija i veće ulaganje vremena, postiglo bi se i drugim sredstvima, ali bi se zato (verujem) umanjio ili izgubio uticaj društvenih faktora i spleta faktora šire sredine, što bi donelo rizik za psihološki razvoj deteta.

Simetrična i disonantna komunikacija

U psihologiji kreativnosti je uobičajeno da se komunikacija koja se smatra podstrekom za kreativnost, naziva simetričnom. Misli se na ravnopravnost i slobodu uzajamnog učešća sagovornika. Analizirajući veliki uzorak govornog jezika (Engleskog) neki istraživači su ustanovili da je jezička komunikacija kreativnija ako se situacija u kojoj osobe razgovaraju odlikuje simetričnom, neformalnom i van-institucionalnom atmosferom (Carter, 2004). Mnoge druge studije kreativnosti navode simetričnu komunikaciju kao uzor kreativnog polja. Treba primetiti da su ovi oblici studija rađeni na malom broju kreativnih interakcija (obično na paru ljudi), pa ne znamo da li je ovo pravilo simetrije važeće za grupnu interakciju, dok pod pojmom simetrije mislimo na ravnopravnost i uzajamnost interaktivnog toka.

Po našem iskustvu, okolnosti u kojima sa ljudima komuniciramo i razvijamo odnose utiču na to da se komunikacija ritualizuje, formalizuje i definiše ulogama koje su unapred zadate. Takvu komunikaciju smo u radu sa ljudima nazvali simetričnom. Simetrična komunikacija u praktičnom smislu znači da na životni i kreativni izazov odgovaramo na predviđen način. Ako nas neko voli, volećemo i mi njega/nju, ako nas neko uvredi težićemo da vratimo istom merom. Simetrična komunikacija predviđa okolnosti u kojima teba da odgovaramo na simetričan način. Ljudski odnos se dominantno razumeva na ovaj način i to nas najčešće sprečava da vidimo celovitost ljudskog kontakta, da sagledamo situaciju, osobe i sebe u otvorenom, slobodnom polju izbora.

Ako se posmatra situacija kreativnog polja, na primer grupe koja nešto stvara, videćemo da su doprinosi i stvaralačke intervencije dolazile iz asimetrične, disonantne komunikacije, odgovora koji nije reakcija na situaciju, nego pro-akcija koja je šira od situacije. Setićemo se poznate scene iz Igoovog romana, razbojnik koji je uhvaćen u krađi biva suočen sa sveštenikom čije su to stvari. Umesto da svedoči protiv lopova, sveštenik skuplja preostale vredne predmete i poklanja razbojniku. Lao-Ce (Lao C, 2003, 2010) u svojoj knjizi promene *Tao Te Ding*, na jednom mestu kaže: „Prema dobrim ljudima sam dobar, prema lošim ljudima sam dobar.“

Asimetrična, disonantna komunikacija se pojavljivala u radu kao prirodna odlika kreativnog procesa. Na primer, upitan šta misli o dilemi „imati ili biti“, jedan učesnik odgovara: „Ja imam biti“. Upitan šta želi da bude kad poraste: astroanaut ili ratnik, jedan petogodišnjak odgovara: „Kad porastem biću normalan čovek.“ Asimetrična komunikacija se događa u trenucima kada se odnos između ljudi otvara kao mogućnost interaktivne gradnje u kojoj stvaramo izvan definisanih opcija i ne znamo ka kome od potencijalnih tokova sve može da krene. Na kraju, čuvenu biblijsku rečenicu koja obeležava našu kulturu da kada nas ošamare okrenemo drugi obraz ne bi trebalo shvatiti kao recepturu za trpljenje, nego kao izraz asimetrije koja nadržava uloge i pokazuje da je polje odnosa mnogo bogatije i otvorenije nego što smo skloni da vidimo. Definisavanje sebe i drugih u interaktivnom prostoru koji je otvoren podrazumeva da nismo samo osoba koja odgovara, nego tvorac kreativnog polja.

Obično i neobično

Psihologija kreativnosti je svojim „tvrdim“ istraživačkim postupcima potvrdila da su novitet i originalnost najpostojanije osobine kreativnog dela. Studije umetnika su uočile da se u određenim okolnostima, posebno tokom aktivnog traganja za rešenjem forme novog dela, događala promena procesa posmatranja, iznenada se problem, slika ili objekt video novim očima, onako kako do tada nije viđen. Ono što je bilo obično, postajalo je iznenada neobično, fantastično i impresivno.

Način na koji vidimo obično i neobično je povezan sa stepenom iskustvene otvorenosti. U praksi, da bi se pokrenula nova aktivnost bilo je dovoljno igrati se poznatim i uobičajenim sredstvima na nov način. Ono što činimo uobičajeno može da postane poligon za istraživanje: možemo da se krećemo po prostoru onako kako se obično ne krećemo, možemo da pokušamo da se susrećemo sa ljudima onako kako to obično ne radimo, možemo da otpevamo svoje ime, nacrtamo osećanje, ispričamo priču bez reči, obojimo zvuk govora... Stvaranje neobičnog od običnog nije izuzetna situacija, ona se dešava neprekidno tokom svakodnevnih aktivnosti, ali naše akumulirano iskustvo i pritisak uloga nas često sprečavaju da to vidimo. Staro i poznato teži da potisne neobično i novo. Kada ovaj proces previše uzme maha, potiskuje se iskustvena otvorenost i dominacija „običnog“ počinje da nas sputava da sagledamo novo, originalno i nastajuće koje je prirodna prateća dimenzija običnog i poznatog.

Igra stvaranja novog od starog je vrlo stara i može da se igra na bezbrojno mnogo načina.

Angažovanje oko problema umesto angažovanja u razvojnom polju

Aktivnosti profesionalaca u obrazovanju, slično medicinskim ustanovama, često se fokusiraju na definisanje problema i odgovor na problemsku situaciju. Napori se ulažu da se identifikuju problematični učenici, da se preduzmu mere, definišu kaznene politike i odrede postupci pomoću onoga što ne sme da se čini. Ogroman ljudski potencijal i vreme troše se na negativna ponašanja i osobine i mere reakcije. Slika dece i mladih se postepeno organizuje prema negativnom, problemskom pristupu. Istraživači iz oblasti psihologije, psihijatrije, pedagogije i specijalne pedagogije kao i mediji poslednjih godina pojačavaju negativnu sliku dece i mladih, dijagnostikujući problemska ponašanja, umnožavajući dijagnoze i praveći prostor svojim strukama za interventne akcije.

Sastavni deo ove negativne kampanje je uvođenje ograničenja ponašanja i kretanja, ograđivanje i zatvaranje školskih prostora, uvođenje video i fizičkog nadzora, uvođenje elektronskog praćenja učenika, povećanje isleđujućih i kaznenih ovlašćenja školskih uprava i čitav dodatni sistem zabrana definisan posebnim pravilnicima škole (koji su ponegde oštrije od krivičnog zakona). Međutim, jedna od dilema koja postoji je da li ove mere imaju pozitivnih efekata. Gde je tačka u kojoj preterana odbrana postaje ograničenje? Da li ovakve mere unapređuju obrazovanje, život i odrastanje dece? Postoji rizik da smo dok smo ulagali profesionalni napor u rešavanje problema, ispustili priliku da saradujemo u

odrastanju čitavih generacija. Praveći problematizovanu, patologiziranu sliku deteta potrošili smo vreme koje je moglo da se uloži u pozitivnu, podsticajnu, razvojno otvorenu atmosferu.

Naravno, u radu sa ljudima se događa da se javljaju negativna ponašanja, opstrukcije, uvrede, verbalni, ponekad i fizički napadi. (Moje iskustvo pokazuje da su ovakva ponašanja najčešće dolazila od prosvetnih radnika u njihovim školama, a skoro nikada u tzv. „osetljivim“ grupama.) Član grupe u kojoj se nalazimo koji je negativan, ne želi da učestvuje ili pokušava da osujeti grupni napor, često izaziva neiskusnog voditelja da se orijentiše prema njemu. Voditelj grupe koji se oseti pozvan ovakvim ponašanjem teži da uđe u polemiku, ubeđivanje i razjašnjavanje, koja predstavljaju dijadnu interakciju. To na praktičnom planu znači da smo zanemarili grupu i stupili u lični dijalog. Skretanje grupnog fokusa na negativno učešće nekog člana realno predstavlja oduzimanje grupnog vremena, energije i pažnje i njeno skretanje na negativni, problemski plan.

Verujem da ne treba nuditi savet o tome kako se izlazi iz ovih situacija, zato što to veoma mnogo zavisi od voditelja i stila rada. Čini se da je od pomoći samoposmatranje u vezi toga šta je u nekoj situaciji moglo još da se učini, a posebno da li naša osećanja potiču iz uloge voditelja ili ličnih osećanja (na primer, uvređenosti zbog napada). Osnovno pitanje, verujem, nije kakva je problemska situacija i kako se može rešiti, nego kako problem može da postane podsticaj, a da se ne izgubi svest o celovitosti grupe i kontakt sa svima? Ako se ovo nije dogodilo (a skoro nikada problem ne stigne do tog nivoa), ako smo odoleli izazovu da grupu podredimo jednom od glasnijih članova, ako smo uspeali da odložimo gnev ili „progutamo“ ličnu uvređenost u korist rasta grupe, onda pitanje problema postaje nevažno.

Ovo je posebno važno razumeti kada imamo u vidu rad sa decom ili mladima, sa kojima odrasla osoba nije ravnopravna, odnos u kome je odrasla osoba starija, mudrija, zaštićena autoritetom, ima vlast davanja ocena. U tom kontekstu fokusiranje na problem umesto na metode održavanja pozitivne dinamike grupe, ima još manje smisla.

Iskustvo uči da je okrenutost prema pozitivnom, insistiranje na konstruktivnom toku grupnog procesa, uzdržavanje od dijaloga, ubeđivanja i debate, daleko efikasniji oblik ulaganja u budući razvoj svakog člana.

Razvoj traje čitav život

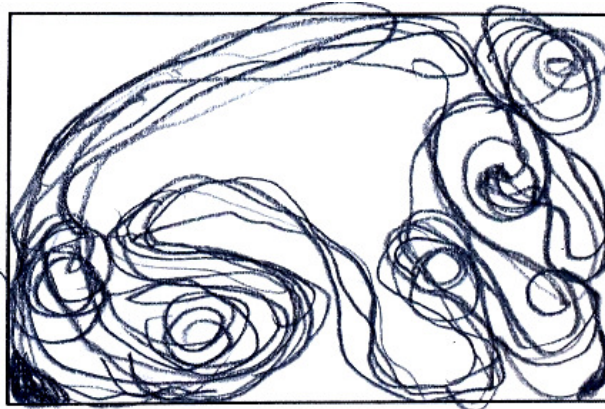
Neka vam se nikada ne završi vreme učenja i rasta – učenje za razvoj
(Savić, 2007)

Svođenje složenog psihološkog razvojnog polja na fizički i fiziološki razvoj tela je najstarija pedagoška zabluda koja posmatra razvoj kao uzrasnu kategoriju koja prestaje u trenutku sazrevanja. Jedan od razloga za slabe efekte ili neuspeh kliničke psihologije i psihologije obrazovanja u mnogim segmentima i sa mnogim grupama leži u dominantnom načinu na koji razumevamo ljudski razvoj

(Holzman, 1997). Neki od autora u oblasti kreativnog obrazovanja smatraju da se obrazovanje može smatrati neuspešnim jer proporcionalno tome koliko vremena u njemu provedemo, pozitivni efekti su suviše često mali ili izostaju. Razlozi su, naravno, složeni i obuhvataju premise obrazovnog procesa koje prihvatamo kao nepromenjive a koje više nisu adekvatne da prate dinamiku društvene zajednice. Jedna od bitnih je ideja o ljudskom razvoju koji se shvata isključivo kao vremenski omeđen kognitivni razvoj. Napredak ljudske civilizacije se prema tome meri isključivo povećanjem znanja i u skladu sa tim, škola je organizovana kao kognitivna aktivnost prikupljanja znanja. Ovo redukovano razumevanje razvoja izaziva da situacija obrazovanja postane neosetljiva na razvojne potrebe i porcese.

Onaj ko radi sa ljudima primećuje da učešće u procesu grupnog stvaranja nema uzrasnu zadatost, doprinos nije utoliko manji ukoliko je osoba bila udaljenija od zamišljene tačke životnog vrhunca. Sasvim mala deca ili veoma stari ljudi jednako učestvuju u procesu stvaranja, igre ili razmene unoseći ono što imaju, što su dobili od drugih ili što su stvorili a da ni sami ne znaju kako: *Vama sam rekao ono što nisam ni mislio!* govori jedan mali učesnik.

Razvoj traje koliko i ljudski život. A možda i posle njega kroz ljude sa kojima smo ga živeli.



LITERATURA

1. Aserinsky, E., Kletiman, N. (1953) *Regularly occurring periods of eye motility and concomitant phenomena during sleep*. Science, 118:273 – 274.
2. Amabile, T. (1996) *Creativity in Context*. Westview press, a member of Perseus Book Group.USA
3. Arnhajm, R. (2003) *Novi eseji o psihologiji umetnosti*. SKC Beograd.
4. Baas, M.; De Dreu, C. K. W.; Nijstad, B. A. (2008) *A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus?* Psychological Bulletin, Vol 134(6), Nov 2008, 779-806.

5. Bandić, D. (1989) *Carstvo zemaljsko i carstvo nebesko-ogledi o narodnoj religiji*. Biblioteka XX vek, Beograd.
6. Bandić, D. (1991) *Narodna religija u sto pojmova*. Nolit, Beograd.
7. Baucal, A. (2012) *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
8. 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*, 2007, Vol. 1, No. 2, 73–79
9. Berdjajev, N. A. *Samospoznavaja*. (1998) Zepter Book World. Beograd.
10. Berlyne, D. E. (1971) *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton Century Crofts.
11. Berlyne, D. E. (1974) *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. Washington D. C. : Hemosphere publishing corporation.
12. Bohm, D. (1985) *Unfolding Meaning*. Rotuledege. NY.
13. Bohm, D.; Nichol, L. (2004) *On creativity*. Routledge Classics edition.
14. Bringuier, J.-C. (1980). *Conversations with Jean Piaget* (B.M. Gulati, Trans.). Chicago: University of Chicago Press
15. Cacchione, T.; Möhring, W.; Bertin, E. (2011) *What Is It About Picasso? Infants' Categorical and Discriminatory Abilities in the Visual Arts*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 5, No. 4, 370–378
16. Čajkanović, V. (1985) *O magiji i religiji*. Prosveta. Beograd.
17. Čajkanović, V. (1989) *O srpskom vrhovnom bogu*. TRZ Panpublik. Beograd.
18. Čajkanović, V. (1994) *Stara srpska religija i mitologija*. Srpska književna zadruga, BIGZ, Prosveta, Beograd.
19. Carter, R, McCarthy, M. (2004) *Talking, Creating: Interactional Language, Creativity, Context*. *Applied linguistics*. Vol 25. Issue 1, pp 62 – 88.
20. Carson, S (2011) *Creativity and Psychopathology: A Shared Vulnerability Model*. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol 56, No 3, March 2011.
21. Cavallero, C. (1987) *Dream sources, associative mechanisms and temporal dimensions*. *Sleep*. 10: 78-83.
22. Cavallero, C. (1995) *Dreaming as Cognition*. Harvester Wheatsheaf.
23. Crick, R.; Mitchinson, G. (1983) *The Function of REM Sleep*. *Nature*. 304; 111 – 114.
24. Connery, C. M., John-Steiner, V. P., Marjanovic-Shane, A. (ed.) (2010) *Vygotsky and Creativity: a Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts*. Peter Lang Publishing, Inc. New York.
25. Csikszentmihalyi, . (1997) *Finding Flow: the Psychology of engagement with everyday life*. Basic Books a member of Perseus Books group.

26. Cvetičanin, P. (2012) *Vaninstitucionalni akteri kulturne politike u Srbiji, Crnoj Gori i Makedoniji*. Centar za empirijska istraživanja kulture Jugoistočne Evrope. www.seecult.org/files/vaninstitucionalni_akteri_kulturne_politike_za_NKSS.pdf
27. Cvijan, N. (2010) *Povezanost epistemoloških verovanja i motivacione orijentacije kod učenika i nastavnika gimnazija*. XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet, Beograd.
28. Dimitrieva, (2012) *Color associations*. <http://www.colormatters.com/color-resources/research/73-color-resources/research/>
29. Di Leo, J. H. (1983) *Interpreting childrens drawings*. Brunner/Mazel, a member of Taylor and Francis Group.
30. Dollinger, S. J. (2011) "Standardized Minds" or Individuality? *Admissions Tests and Creativity Revisited*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 2011, Vol. 5, No. 4, 329–341.
31. Đorđević, B. (1979) *Individualizacija vaspitanja darovitih*, Institut za pedagoška istraživanja, prosveta, Beograd.
32. Elijade, M. (1985) *Šamanizam i arhajske tehnike ekstaze*. Matica srpska, Novi Sad.
33. Epstein, R. (1996) *Capturing creativity*. *Psychology Today*, July. 01.
34. Fairbanks, A. (1898) *Pythagoras and the Pythagoreans*. London: K. Paul, Trench, Trubner
35. Foulkes, D. (1982) *Children's Dreams – Longitudinal Studies*. New York: A Wiley- Interscience Publications.
36. Foulkes, D., Pope, R. (1983) *Temporal Sequence and Unit Composition in Dream Reports from Different Stages of Sleep*. *Sleep*. 6:265 – 280.
37. Freeman, T. E.; Loschky, L. C. (2011) *Low and High Spatial Frequencies Are Most Useful for Drawing*. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*. Vol 5. No. 3. 269-278.
38. From, E. (2003) *Zaboravljeni jezik : uvod u razumevanje snova, bajki i mitova*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
39. Funch, B. S. (1997) *The Psychology of Art Appreciation*. Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen.
40. Gedo, J., E. (1996) *The artist and the emotional world: creativity and personality*. Columbia University Press. New York.
41. Gerbran, A; Ševalije, Ž. (2004) *Rečnik simbola* "Antropološka edicija Kiša, Stylos, Novi Sad.
42. Gerow, J. R. (1997) *Psychology: an Introduction - 5th edition*. Addison – Wesley Educational publishers Inc. Longman. New York.
43. Golomb, (2007) *Representational Conceptions in Two- and Three-Dimensional Media: A Developmental Perspective*. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2007, Vol. 1, No. 1, 32–39
44. Gombrich, E. H. (2000) *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton University Press. Princeton and Oxford.
45. Gray, J. (2006) *Consciousness – creeping up on the Hard Problem*. Oxford University Press.

46. Guilford, J. P. (1950) *Creativity*. American psychologist. 5. 444 - 454.
47. Hall, C. (1953) *A Cognitive Theory of Dreaming*. Journal of general psychology. Vol. 49. 273-282.
48. Halprin, A. (1995) *Moving toward Life*. Wesleyan University Press.
49. Herc, P. (2002) *Indijanske religije: svetske religije*. Čigoja, Beograd.
50. Hilscher, M., Cupchik, G. (2005) *Reading, Hearing and Seeing Poetry Performed*. Empirical Studies of the Arts, Vol. 23 (1) 47 – 64. Baywood Publishing Co.
51. Holzman, L. (1997) *Schools for Growth – radical alternatives to current education models*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey.
52. Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York.
53. Howarth, C. (2010) Papers on Social Representations Vol.19, pages 8.2 -8.17 (<http://www.psych.lsc.ac.uk.pst>)
54. Ingold, T. (2010) *Ways of mind-walking: reading, writing, painting*. Visual Studies, Vol. 25, No. 1, April 2010.
55. Ivić, I. (2012) *Čovek kao animal symbolicum: novi uvidi*. 60 Naučno-stručni skup psihologa Srbije, Beograd, jun.
56. Jakobi, J. (2000) *Psibologija Karla Gustava Junga- uvod u celokupno delo*. Dereta, Beograd.
57. Janković, M. (2000) *Bukvar slovenske duhovnosti*. Super print, Beograd.
58. James, W. (1902) *The Varieties of Religious Experience*. The modern library, New York.
59. Jovanović, V.; Mentus, T.; Petrović, M.; Teovanović, P. (2010) *Podbacivač u školi: neko ko ima problem ili „buntovnik“ koji pravi problem?* XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet, Beograd.
60. Jung. K. G. (1977) *Dinamika nesvesnog*. Novi Sad: Matica srpska.
61. Jung, K. G. (1973) *Čovek i njegovi simboli*. Mladinska knjiga. Ljubljana.
62. Kalus, O. (2010) *To make the familiar strange – aesthetic derealization in the work of Albert Gaicometti*. Empirical Studies of the Arts. Vol 28, No 1 – 2010.
63. Karlovaris, B.; Barat, A.; Kamenov, E. (1988) *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Prosveta. Beograd.
64. Kaufman, Sternberg, R. (ed.) (2010) *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
65. Keri, S. (2011) *Solitary Minds and Social Capital: Latent Inhibition, General Intellectual Functions and Social Network Size Predict Creative Achievements*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts. Vol.5 No. 3. 215-221.
66. Kleitman, N. (1939) *Sleep and Wakefulness*. Chicago University Press, Chicago.

67. Krnjajić, Z. (2002) *Intelektualna nadarenost mladih*, Institut za psihologiju, Psihološke monografije 9, Beograd.
68. Koledin, G. (2010) *Stavovi studenata prema kvalitetu visokog obrazovanja*. XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet, Beograd.
69. Kozbelt, A.; Seely, W. P. (2007) *Integrating Art Historical, Psychological, and Neuroscientific Explanations of Artists' Advantages in Drawing and Perception*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Vol. 1, No. 2, 80–90.
70. Kreč, Kračflid. (1965) *Elementi psihologije*.
71. Kyung Hee, K. (2011) *Are the Torrance Tests of Creative Thinking still relevant in the 21st century?* Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol 5(4), Nov 2011, 302-308.
72. Lao Ce (2010) *Tao Te Ćing: knjiga o životnom putu ispravnosti*. Dosije studio. Beograd.
73. Lao C (2003) *Knjiga o daou i deu*. Plato. Bilbioteka „Klasici“, Beograd.
74. Lehrer, J. (2009) *Unlocking the Mysteries of the Artistic Mind*. u Psychology Today, July, 2009.
75. Lindauer, M. S. (2003) *Aging, Creativity and Art: Positive perspective on Late-Life Development*. Klumer Academic / Plenum Publishers, New York.
76. Lindzey, G.; Hall, C.; Thompson, R. (1975). *Psychology*. Worth Publishers, Inc., New York.
77. Luescher, M. (1971) *The Luescher Colour Test*. Pan Books London and Sidney.
78. Lynch, D. (2008) *Lov na veliku ribu: meditacija, svest i kreativnost*. Media Master doo, Beograd.
79. Maksić, S.; Ćurišić – Bojanović, M. (2004) *Kreativnost, znanje i školski uspeh*. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd. БИБЛИД 0579-6431; 36. 85-105
80. Maksić, S. (2006) *Podsticanje kreativnosti u školi*. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd.
81. Maksić, S.; Ševkušić, S. (2007) *Priprema nastavnika za realizaciju izbornih predmeta*. Pedagoška istraživanja, br. 2. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
82. Maksić, S.; Bodroža, B. (2012) *Mišljenja nastavnika o podsticanju kreativnosti u školi*. XVIII Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet Beograd, februar.
83. Malinić, D; Maksić, S. (2012) *Ko su učenici u riziku od napuštanja škole*. XVIII Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet Beograd, februar.
84. Marjanović, A. (1979) *Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolske dece*. Predškolsko dete. 1 -2. 3 – 33. Beograd.
85. Martindale, C. (1999) *Biological bases of creativity*. In R. J. Strenberg (ed.) *Handbook of creativity*. (137-152). New York: Cambridge University Press.
86. Marcuse, H. (1978) *The Aesthetic Dimensions: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Beacon Press. Boston.
87. Marušić, M. (2010) *Nezadovoljstvo poslom nastavnika zaposlenih u privatnim i državnim školama*. XVI Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, Filozofski fakultet Beograd.
88. May, R. (1976) *The Courage to Create*. A Bantam Book, W. W. Norton & Company Inc. NY.

89. McManus, I. C.; Loo, P.; Chamberlain, R.; Riley, H; Nicola Brunswick, N. (2011) *Does Shape Constancy Relate to Drawing Ability? Two Failures to Replicate*. Empirical studies of Art, 29:2,191 – 208.
90. Milanković, M. (2008) *Kroz vasionu i vekove*. Dereta, Beograd.
91. McNiff, S. (1998) *Art-based research*. Jessica Kinglsey Publishers, ltd. London.
92. Mišević, Radenko (priređivač) (1989) *Izbor tekstova za izučavanje predmeta teorija forme*. Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd.
93. Munitić, R. (1974) *Pojmovno i vizuelno komuniciranje*. Književna kritika, V, 5. 9-10. Beograd.
94. Nedeljković, Mile (1990) *Godišnji običaji u Srba*. Vuk Karadžić, Beograd.
95. Nedeljković, Mile (1997) *Srpski običajni kalendar*. ČIN, Beograd.
96. Newman, F. (1994) *Let's Develop*. Community literacy Research Project, Inc. New York.
97. Newman, F.; Goldberg, P. (2003) *Performance of life time*. Castillo International, NY.
98. Njumen, F. (2009) *Vodič za stalni lični rast i razvoj – Let's Develop*. Mostart Zemun, Buybook, Sarajevo.
99. Ognjenovic, V.; Andjelkovic, D.; Skorc, B. (1996) *Self Expression of Refugee Children Involved in the Program of Psychological Workshops, The Influence of Recent Socio-Political Events on Fine Arts and on Patient's Art*. The American Society of Psychopatology of Expression. New York, 181-202
100. Ognjenović, P. (2003) *Psihološka teorija umetnosti*. Gutenbergova galaksija, Beograd.
101. Ognjenović, V, Škorc, B. (2003) *Evaluacija Zdravo da ste, Zdravo da ste*, Beograd.
102. Ognjenović, V. u Savić, J. (2007) *Kreativnost, izgradnja zajednice i razvoj*. Filozofski fakultet Banja Luka.
103. Ognjenović, V.; Škorc, B. (2009) *Zajednička istraživačka delatnost učenika viših razreda osnovnih škola na temu socijalnih odnosa vršnjaka i odraslih.. Naučna i duhovna utemeljenost društvenih reformi, zbornik radova. Naučni skupovi, knjiga 10. 307 – 318*. Banja Luka.
104. Ognjenović, P., Škorc, B. (2012) *Naše namere i osećanja*. Zavod za udžbenike, Beograd.
105. Osgood C. E. (1975a) *Cross-Cultural Universals of Affective Meaning*. Univ. of Illinois Press.
106. Osgood, C. E.; Succi, G.; Tannenbaum, P. H. (1975b) *The Measurement of Meaning*. University of Illinois Press.
107. Pace-Schott, E., Solms, M., Blagrove, M., Harnad, S. (ed.) (2003) *Sleep and Dreaming*. Cambridge University Press, Cambridge.
108. Panić, V. (1997) *Psihologija i umetnost*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
109. Paulus, P. B.; Nijstad, B. A. (2003) *Group Creativity: Innovation Through Collaboration*. Oxford University Press. Oxford. New York.

110. Pelaprat, E; Cole, M. (2011) *Minding the Gap”: Imagination, Creativity and Human Cognition*. Integr Psych Behav DOI 10.1007/s12124-011-9176-5.
111. Pejić, B. (2004) *Tipovi crteža u likovnoj umetnosti i modusi estetske preferencije*. Magistarski rad, Filozofski fakultet Beograd.
112. Pessoa, X (XX) *Večiti kalendar*.
113. Plut, D.; Krnjajić, Z. (ur.) (2004) *Obrazovanje i društvena kriza: dokument o jednom vremenu*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
114. Pongracz, M. I., Santner (1970) *Carstvo snova : 4000 godina tumačenja sna*. Zagreb : Naprijed.
115. Popadić, D. (2009) *Nasilje u školama*. Institut za psihologiju, Beograd.
116. Popović, N. (2012) *O studiji zatečenog stanja*. Konferencija: Jednak pristup obrazovanju za sve: Koliko je daleko i kako ga podstičemo?, Tempus Equi-ed, Beograd. April, 2012.
117. Popović- Radović, M. (2003) *Književna radionica izgnanstva Miloša Crnjanskog 1940- 1965*. Prometej, Novi Sad.
118. Popović – Radović, M. (2010) *Mitološki rečnik bilja: mitske priče o bilju*. Građevinska knjiga, Beograd.
119. Pramling, N. (2006) *Minding Metaphors – using figurative language in learning to represent*. Goeteborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis. 238.
120. *Priče drevne Kine* (1995) Ružičasti zmaj, Beograd (str. 33) Ancient Chinese Fables, Foreign Language Press, Beijing, China.
121. Prosvetni pregled – specijalni broj. (2010) List prosvetnih radnika Republike Srbije.
122. Radley, A. (2010) *What people do with pictures?* Visual Studies, Vol. 25, No. 3, December 2010.
123. Radović, D. (2009) *Zamislite, deco*. Publikum Praktikum, Zemun.
124. Ramon I Kahal, S. (2007) *Pravila i saveti za naučna istraživanja: Podsticaji volje*. Visoki savet za naučna istraživanja (CSIC) Madrid.
125. Richardson, J. (1991) *The Life of Picasso*. New York: Random House.
126. Ristić, I. (2010) *Početak i kraj kreativnog procesa*. Hop.Lal, Beograd.
127. Ristić, I; Škorc, B. (2012) *Umetnička orijentacija i vrednosti kod mladih*. XVIII Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji; 10-11 februar, 2012, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu str. 14.
128. Rubin Aron, J. (2005) *Child art therapy*. John Wiley & sons Inc.
129. Runco, M. A. (2007) *Creativity: theories and themes: research, development and practice*. Elsevier Inc. UK.
130. Russel, B. (1998) *Istorija zapadne filozofije i njena povezanost sa političkim i društvenim uslovima od najranijeg doba do danas*. Narodna Knjiga Alfa, Beograd.
131. Sarsani, M. R. (2005) *Creativity in Education*. Sarup & Sons, India.

132. Savić, J. (1994) *Intrinsička motivacija*. Rad, Beograd.
133. Savić, J. (2007) *Kreativnost, izgradnja zajednice i razvoj*. Filozofski fakultet Banja Luka, Zdravo da ste NVO.
134. Sawyer, K.; John-Steiner, V.; Moran, S.; Sternberg, R.; Feldman, D.; Nakamura, J.; Csikszentmihalyi, M. (2003a) *Creativity and Development*, Oxford University Press.
135. Sawyer, K. (2003b) *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, London.
136. Sekuler, R., Blake, R. (2005) *Perception*. 5th edition. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages; 5 edition
137. Serafin, J.; Kozbelt, A.; Seidel, A.; Dolese, M. (2011) *Dynamic Evaluation of High- and Low-Creativity Drawings by Artist and Nonartist Raters: Replication and Methodological Extension*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts. APA. 5/(4), 350-359.
138. Serpell, R. (1976) *Culture's Influence on Behaviour*, Methuen & Co Ltd. London.
139. Silvia, P. J. (2007) *Knowledge-Based Assessment of Expertise in the Arts: Exploring Aesthetic Fluency*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Vol. 1, No. 4, 247–249.
140. Silvia, P. J.; Nusbaum, E. C. (2011) *On Personality and Piloerection: Individual Differences in Aesthetic Chills and Other Unusual Aesthetic Experiences*. Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts. Vol 5. No. 3. 208 – 214.
141. *Slovenska mitologija*. (2001) Beograd : Zepter book world.
142. Smiljanić, M (1992) *Specifičnost organizacije crta kreativnih matematičara i književnika i mogućnost njihove rane identifikacije*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Beograd.
143. Škorc, B.; Vuković I., Stojadinović, D., Morača, J. (1994) *Lepo i lepo za mene* , Psihologija XXVII 3 - 4.
144. Škorc, B.(1994) *O simboli boja*, Psihološka istraživanja VI, Institut za Psihologiju.
145. Škorc, B.; Ognjenović, V. (2006) *Projekat: Istraživačka delatnost mladih, primena razvojnog psihološkog modela u okviru srednjoškolskog obrazovanja*. Primenjena psihologija, Zbornik radova, Filozofski fakultet Niš.
146. Škorc, B. (2006) *Šta je umetnost za mene? Analiza odgovora studenata umetnosti*. Empirijska istraživanja u psihologiji 2006 – Zbornik radova, Beograd, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, str. 293 – 301
147. Škorc, B.; Ognjenović, V. (2007) *Potencijali mladih – vidjenje mladih pogodjenih ratom, predstavnika vladinih i nevladinih insitucija*. Dani primenjene psihologije, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
148. Škorc, B.; Ognjenović, V. (2011) *Promena prikaza ličnog imena tokom razvojnog programa*. Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu. Vol. 24. 64 – 73. Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

149. Sternberg, R.; Grigorenko, E.; Singer, J. (2005) *Creativity – from Potential to Realization*. American Psychological Association. Washington DC.
150. Sternberg, R. (2006) *Creating a Vision of Creativity: The first 25 Years*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts. Vol. 5, No. 1, 2–12.
151. Sternberg, R. (ed) (1999) *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paolo.
152. Stojilović, I. (2012) *Eksperimentalna provera teorije procene*. Magistarski rad. Filozofski fakultet u Beogradu, Odeljenje za psihologiju.
153. Stokes, P. (2007) *Using Constraints to Generate and Sustain Novelty*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 2007, Vol. 1, No. 2, 107–113
154. Strong, T. (2011) *Flattening Hierarchies? Thoughts on Collaboration and Psychological Dialogues that Clients Might Consider Socially Just*. International Journal for Dialogical Science. Fall, 2011. Vol. 5. No 1, 1 -16.
155. Tart, C. T. ed. (1972) *Altered States of Consciousness*. Anchor Books Doubleday & Company Inc. Garden City, New York.
156. Tomas, K. ; Duke, M. (2007) *Depressed Writing: Cognitive Distortions in the Works of Depressed and Nondepressed Poets and Writers*. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Vol. 1, No. 4, 204–218.
157. Weisberg, R. (2006) *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts*. John Wiley and sons.
158. Westheimer, J. (2010) *Confronting Power; Success Isn't Everything – But It's Nothing Either*, Democracy and Education, Vol, 19, No 2
159. Valentine, C. W. (1962) *The Experimental Psychology of Beauty*. Methuen & Co Ltd, London
160. Vessel EA, Starr GG and Rubin N (2012) *The brain on art: intense aesthetic experience activates the default mode network*. Frontiers of Human Neuroscience. 6:66. doi: 10.3389/fnhum.2012.00066
161. Vigotski, L. (1977) *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.
162. Vigotski, L. (1996) *Orudje i znak u razvoju deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
163. Vigotski, L. (1996) *Dečija psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
164. Vitković – Žikić, M. (2001) *Pirotski ćilimi*. Muzej primenjene umetnosti, Beograd.
165. Vygotsky, L. S. (1998) *Imagination and Creativity in Childhood*. Soviet Psychology. 28 (10) 84-96.
166. Vygotsky, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge: The MIT Press.
167. Zajonc, A. (2006). *Love and knowledge: Recovering the heart of learning through contemplation*. Teachers College Record, 108(9), 1742-1759. Retrieved September 28, 2006, from <http://www.tcrecord.org> ID Number: 12678.

168. Zimbardo, P. (1995). *Psychology and Life*. Harper Collins Publishers, New York.
169. Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.