

PROJEKT METODA KAO ČINILAC PODSTICANJA KREATIVNOSTI KOD DAROVITE DECE PREDŠKOLSKOG I MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime. Savremena didaktička teorija naglašava didaktičko-metodičke strategije učenja i poučavanja orijentisane ka aktivnoj participaciji učesnika u vaspitno-obrazovnom i nastavnom procesu, istraživačkom i integrisanom pristupu učenju i poučavanju, koji znatno utiču na podsticanje kreativnosti kod darovite dece. Projekt metoda, kao imanentni deo integrisanog učenja, podstiče razvoj ne samo znanja i veština, već i emocionalne, moralne i estetske senzibilnosti kod dece. Prilikom rada na projektu uvažava se načelo holizma, te sukcesivno prožimanje integrisanih sadržaja, bez stroge predmetne atomiziranosti i isparcelisanosti. Nastala pod djuijevskim okriljem pragmatizma, projekt metoda je i danas neizostavni konstituent istraživačkog i iskustvenog učenja. U radu na projektu akcenat je na saradničkom, timskom radu dece i vaspitača/nastavnika, podsticanju samoorganizovanog učenja, oluji ideja, unapređivanju organizacijskih i komunikacijskih sposobnosti darovite dece (učenika). Projektne aktivnosti akcentuju konstruktivno rešavanje problemskih situacija, dekompoziciju problema sa elementima heurističkog delanja, čime je moguće 'provocirati' kreativnost kod darovitih. Didaktičko-metodički instrumentarijum u projektnim aktivnostima podrazumeva disperzivnu aplikaciju radioničarskog kooperativnog rada, interaktivnih strategija koje podstiču kreativne erističke razgovore, metode i didaktička sredstva pomoću kojih se deci omogućava da stiču veštine koristeći različite vrste inteligencije i razne simboličke sisteme.

U radu su predstavljene mogućnosti primene projekt metode u aktivnostima sa decom predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, i ukazano je na neke od prednosti integrisanog pristupa učenju i poučavanju u odnosu na tradicionalizam u vaspitno-obrazovnom radu.

Ključne reči: projekt metoda, integrisani pristup učenju i poučavanju, kreativnost, darovita deca

PROJECT METHOD AS A MEANS OF ENCOURING CREATIVITY IN GIFTED CHILDREN AT PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract. Contemporary didactic theory highlights didactic and methodological strategies of teaching and educating oriented towards the active participation of the participants in the educational process, research and integration approach wich greatly influence the encouragement of creativity in children. The method project, as an immanent part of integrated learning, encourages the development not only of knowledge and skills but also of emotional, moral and esthetic sensibility in children. During the work on the project the holistic principle was followed and successive permeation of integrated content, without strict subject atomization and segregation. The method project was founded under the wing of Dewey's pragmatics and is still an essential constituent of research and empirical research. In the project the accent is on the collaborative team work of children and teachers, the encouragement of self-organized learning, the storm of ideas, the encouragement of organizational and communicational abilities of gifted children (pupils). The project activities are focused on constructive solving of problem situations, the democratization of problems with element of heuristic action, wich enables us to invoke creativity in the gifted. The didactic and methodological instrumentation in the project activities implies the dispersive application of collaborative work in workshops, interactive strategies wich

encourage dialectic talks, methods and didactic tools with enable children to gain skills in the usage of different types of intelligence and different symbolic systems.

Key words: method project, the integrated approach, creativity, gifted children

Uvodni nacrti

Kraj 20. i početak 21. veka obeležili su stavovi da živimo u društvu u kome je znanje osnovni izvor daljeg napretka čovečanstva. Obrazovanje kao svojevrsna *industrija znanja* postaje dominantan činilac na kome počivaju sve ostale oblasti u savremenom društvu. Razvoj znanja, njegova primena i stalno unapređivanje postali su karakteristika savremenog razvoja, dok moderna društva postaju *društva znanja*. Specifikum razvoja nauke i tehnologije u savremenom društvu neuporediv je sa bilo kojim ranijim vremenom, pa su tako društva znanja karakteristika svakog društva, u većoj ili manjoj meri, bez obzira na politički i ideološki diskurs, i utiču gotovo na svakog pojedinca (Komnenović, Lažetić, Vukasović, 2010).

Nove okolnosti zahtevaju odgovor na pitanje kakvo obrazovanje danas treba da bude, kako bi odgovorilo izazovima koje savremeni život postavlja pred njega. Na početku 21. veka neophodno je pokloniti posebnu pažnju mišljenju, razumevanju, rešavanju problema, kao i međusobnim odnosima i odgovornosti. Učenje ne bi smelo više da predstavlja puko zapamćivanje, već da obuhvata razumevanje, poimanje i primenu naučenog u novim situacijama, dok bi stare paradigme obrazovanja trebalo zameniti novim (Pešikan, 2003). Potraga za novim paradigmama obrazovanja ne upućuje na odbacivanje etosa učenja i školovanja, niti vrednosti obrazovnog procesa kojima se neguju intelektualni rast i kreativnost. Ovo bi jednostavno upućivalo na prepoznavanje potrebe da se sadašnje obrazovne strukture moraju promisliti u svetlu zahteva 21. veka (Milutinović, 2011).

U trećem milenijumu akcenat se stavlja na kreativnost kao jednu od ključnih reči u preporukama o razvoju obrazovanja i smatra se društvenom i ličnom potrebom. Sredinom 20. veka počinje intenzivnije proučavanje pojma *kreativnost* pod uticajem psihologa Dž. P. Gilforda (1968) koji razlikuje divergentno i konvergentno mišljenje, a divergentno prepoznaje kao osnovnu karakteristiku kreativnosti. Ako kreativnost posmatramo kao „primenu znanja i veština na nov način kako bi se postigao vredan cilj” (Gibson, 2005: 156), postavlja se pitanje koje bi strategije i metode učenja doprinele njenoj optimalizaciji. U radu je apostrofirana projekt metoda, imajući u vidu da je putem ove metode moguće uticati na podsticanje elemenata kreativnosti, kao što su fleksibilnost, fluentnost i originalnost mišljenja, ideja i strategija za iznalaženje rešavanja problema. Akcenat je na podsticanju darovitosti u kreativnim sposobnostima koje mogu značajno doprineti intenziviranju darovitih potencijala dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta.

Interakcijski odnos darovitosti i kreativnosti

Kako bi se razumela složenost fenomena *darovitost* i uspešno organizovale razne aktivnosti sa darovitom decom u cilju podsticanja kreativnosti, potrebno je razmotriti različita shvatanja i teorije koje ih objašnjavaju. Znatno je broj definicija i teorija koje određuju pojam darovitost, iako bi se većina složila da kada govorimo o darovitosti mislimo, u suštini, na veoma razvijene potencijale, odnosno na izuzetne sposobnosti. S. Maksić ističe da su jednako vredne teorije i definicije koje se odnose na darovite osobe, darovito ponašanje i darovito postignuće (1995). Tokom ranog 20. veka u javnom diskursu darovitost se povezivala sa visokom inteligencijom, a ova veza prisutna je i danas. Dugi niz godina merilo darovitosti bio je visok koeficijent inteligencije, koji je kod različitih autora različito definisan i meren. Međutim, nakon mnogih istraživanja koja su kasnije usledila došlo se do zaključka da je visok koeficijent

inteligencije uslov darovitosti, ali ne i ukupna darovitost. Prema B. Đorđević (1995) u sadašnje vreme prave se razlike prema oblastima darovitosti: u opštim intelektualnim sposobnostima, u kreativnim sposobnostima, u akademskim sposobnostima (za egzaktne nauke, prirodne nauke, jezik), u socijalnim sposobnostima (sposobnost vođstva), u psihomotornim sposobnostima i dr.

Podsticanje kreativnosti kod darovite dece važno je, pre svega, jer ljudsko delovanje u sebi i po sebi, zahteva kreativnost koja predstavlja društvenu potrebu (Majl, 1968). Predškolska ustanova i škola su institucije koje mogu i treba da podstiču razvoj sposobnosti, interesovanja i kreativnosti mladih, pogotovo u sredinama kakva je naša, zbog problema koje sa sobom donosi tranzicija, s ciljem da se prevaziđu akuelni problemi uz upotrebu ljudskih resursa, odnosno kreativnih rešenja. Kreativni stvaraoči su nam neophodni kako bi svet opstao i napredovao (Maksić, 2006). Svedoci smo sve veće intelektualizacije radne, pa i životne sredine, gde su nam potrebe za kreativnim stručnjacima znatno porasle. Razlog tome je što globalizacija kao višedimenzionalni proces nameće intelektualizaciju znanja i informatičku orijentisanost, kao i nove kvalifikacijske okvire koji moraju da prate ubrzani razvoj nauke i tehnike i povećaju broj stručnjaka za praćenje inovacija, odnosno sposobnih stručnjaka za kritičku analizu, vrednovanje i sintezu novih i složenih ideja. Obrazovanje, kao svojevrsna industrija znanja, treba da omogući pojedincu da stekne kompetencije za život u neizvesnoj, promenljivoj sredini, da živi u društvu brzih promena i visokih zahteva u pogledu specijalizovanih znanja i sposobnosti za kreativna rešenja problema (Đurišić Bojanović, 2011). Poznato je da je razvijanje, podsticanje i ispoljavanje kreativnosti jedan od važnijih ciljeva savremenog obrazovanja, i kao takav nalazi se u propisima i preporukama o radu u našim obrazovnim ustanovama (Maksić, 2006).

Za kreativnost možemo reći da je jedno od najviše cenjenih ljudskih svojstava i da je nepresušna tema proučavanja, iz razloga što ima veliki značaj kako za razvoj društvenih zajednica, tako i za lični razvoj pojedinca. Nažalost, tek posle 50-ih godina prošlog veka kreativnost postaje sadržaj pedagoških istraživanja. Razlog tome je što se kreativnost teško procenjuje i ne može se normirati. Još jedan ometajući faktor je i taj što se u proučavanju kreativnosti polazi od različitih teorijskih polazišta u pristupanju i proučavanju kreativnosti – filozofija, teorija učenja, principi geštalt psihologije, faktorska analiza, eksperimentalna psihologija, psihoanaliza. Dok se jedne bave intelektualnim aspektima kreativnosti, druge se bave kognitivnim, a treće sublimiranim ili nesvesnim procesima (Đorđević, 2005). Različiti autori definišu kreativnost u skladu sa svojim teorijskim opredeljenjima – Jackson & Messik; Mednick & Maltzman (Šefer, J., 2000: 16) vide kreativnost kao asocijativni proces povezivanja udaljenih ideja na jedinstven, originalan način kroz divergentno mišljenje koje Gilford (isto) kasnije povezuje sa konvergentnim mišljenjem u pojmu transformacije; Torrens opisuje kreativnost kao osetljivost za problem (isto); dok je Osborn definiše kao proces nalaženja činjenica, originalnih problema, ideja, rešenja i onih koji će to prihvatiti (isto).

Zaključujemo, dakle, da veliki problem oko definisanja pojma kreativnost stvaraju kriterijumi koji određuju ovaj fenomen. Jedan od ključnih osobenosti u definicijama kreativnosti je *divergentno mišljenje* (Šefer, 2000). Gilford ističe da je „divergentno mišljenje proces proizvodjenja neobičnih, udaljenih ideja.“ (Šefer, 2005: 107). Ovde upravo nailazimo na suštinsku razliku između divergentnog i konvergentnog mišljenja, imajući u vidu da konvergentno mišljenje podrazumeva isticanje samo jednog, najtačnijeg rešenja datog problema. Upravo zbog toga Gilford je divergentnu produkciju vezao za kreativnost. Značaj koji ima divergentno mišljenje u savremenoj nastavi ogleda se u razvijanju fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti ideja (Šefer, 2005).

Tako *fluentnost* možemo definisati kao „sposobnost za predlaganje mnogih ideja pri rešavanju problema“ (Jukić, 2005: 42); *fleksibilnost mišljenja* podrazumeva „sposobnost promene mišljenja tokom rešavanja problema, oslobađanje klišeja i samostalno traganje za novim

putevima“ (isto); pod *originalnošću* podrazumevamo „nastajanje nečeg novog, što do tada nije postojalo (Kvašček, 1981: 13).

U rešavanju problema u aktivnostima na nastavnim časovima i životnim situacijama potrebno je podsticati komplementarne strategije koje uključuju divergentno i konvergentno mišljenje. Kod divergentnog mišljenja akcentat je na produkciji niza različitih mogućih rešenja, a nakon razmatranja niza mogućnosti konvergentnim mišljenjem se sužavaju višestruke mogućnosti kako bi se usmerilo na jedan, najbolji odgovor, odnosno onaj odgovor koji se čini najverovatnijim i koji će se prvi isprobati (Sternberg, 2005).

Savremena didaktičko-metodička teorija nalaže da nastavni sadržaji treba da budu pristupačni učenicima, kao i da je neophodno implementirati metode rada koje će podstaći divergentno mišljenje. Da bi se to postiglo, divergentno mišljenje mora da postane suštinski element celokupne nastave i učenja u radu sa darovitom decom (Maksić, 2006). Ovim zahtevima najviše odgovara koncept otvorene nastave koja podrazumeva aktivnost deteta i samodeterminisano učenje, individualnu diferencijaciju, kooperativni rad, učenje putem otkrivanja i projektno orijentisano učenje (Maksić, Đurišić Bojanović, 2003). Ovakve vidove učenja kod darovite dece moguće je podsticati projekt metodom, koja u svom opusu sadrži heurističke strategije, istraživački rad, kooperativni rad u manjim grupama, metode diskursa, sučeljavanja mišljenja i kritičkog posmatranja, monitornog procesa učenja i evaluaciju urađenog.

Projekt metoda kao faktor podsticanja kreativnosti kod darovite dece

Od predškolske ustanove i škole se očekuje da omogući upotrebu i razvoj potencijala učenika i da doprinese razvoju kreativnosti mladih generacija koji predstavljaju nacionalni resurs (Maksić, 2006). Međutim, za ostvarenje ovakvih ciljeva potrebno je transformisati postojeću nastavu, koja još uvek funkcioniše sa nastavnikom u središtu, orijentacijom na zamišljenog prosečnog učenika (Španović, 2008), i akcentom na ekstenzitetu sadržaja. Pored toga, zadatak svake predškolske ustanove i škole trebalo bi da bude i intelektualni razvoj darovite dece, ali bez planskog negovanja misaonih aktivnosti u vaspitno-obrazovnom i nastavnom procesu ovo nije moguće realizovati (Jukić, 2005). A. Žiru (2013) opominje da i mnogi daroviti učenici ne vide vezu između kategorija koje oblikuju njihovo učenje, i koje prave vezu između škole i društva u celini, i vrednosti kao što su kritičko mišljenje i društvena svest. Holizam i protiv-stav atomiziranosti nastave i gradiva pronalazi se i kod drugih zastupnika kritičkih teorija (Žiru, 1983, 1990; Bertrand, 2003; Gutek, 1996, 2000). Zalažući se za povezivanje nastave sa životnim iskustvom učenika, oni naglašavaju da je od izuzetnog značaja podsticati učenike da vežbaju kritički duh, polazeći od personalnog, socijalnog i kulturnog iskustva. Time se, pored osnaživanja darovitih, zastupnici kritičkih teorija zalažu i za osnaživanje vaspitača i nastavnika. Nastavnik je taj koji će biti režiser i fasilitator u stvaranju povoljne pedagoške klime, gde će deca imati priliku za autonomijom u učenju, samoorganizovanim i konstruktivnim učenjem (Milutinović, 2008). Na taj način, vaspitači i nastavnici će kod darovite dece podsticati razvoj individualnih potencijala, pre nego da ga modeluju prema nekom unapred određenom obrascu. Aktivne metode i učenje otkrivanjem zamenjuju formalnu instrukciju, te se tako akcentat stavlja na istraživačko učenje, kooperativne i kolaborativne aktivnosti.

Dakle, neophodno je afirmisanje metoda učenja koje mogu da aktiviraju učenike i stvore prostor za njihovo stvaralaštvo, razvoj mišljenja, rešavanje problema, podsticanje različitih sposobnosti i celokupne ličnosti. Problem podsticanja kreativnosti u vaspitno-obrazovnom radu i nastavi predstavlja aktuelno područje istraživanja. Upravo smo se iz tog razloga opredelili da u našem radu projekt metoda bude težište podsticanja kreativnosti kod darovite dece, s obzirom da je putem ove metode moguće otkloniti niz nedostataka tradicionalizma baziranog na transmisiji znanja. Aktuelnost i potreba za promenama u organizaciji nastave i njenom modernizovanju

proističu iz neophodnosti da dete uči putem sticanja iskustva i rešavanjem problema. Scenariji vaspitno-obrazovnog rada i nastave zasnovani na projekt metodi, omogućuju vaspitaču/učitelju da bude samostalniji, da organizuje različite nastavne situacije u kojima će u prvom planu biti učenik, a ne nastavni plan (Prince, Felder, 2007). Od pasivnih posmatrača, darovita deca se pretvaraju u aktivne učesnike u pripremi, ostvarivanju i vrednovanju nastavnih situacija. U ovako organizovanom vaspitno-obrazovnom radu i nastavi menja se mesto i uloga vaspitača/učitelja i dece. Učitelj ima ulogu organizatora, onog koji motiviše, podstiče, usmerava, prati rad dece.

Deca treba da se navikavaju na aktivno, samostalno učestvovanje u radu, razvijajući pri tom radoznalost, otvorenost za nove ideje i toleranciju prema drugima. Darovitoj deci treba omogućiti da samostalno istražuju, analiziraju, rešavaju zadate probleme, dok će se nastavnik iz svoje dominantne uloge predavača transformisati u ulogu koordinatora, istraživača i saradnika. Ako je krajnji cilj razviti kreativnog darovitog učenika koji ima razvijenu fluentnost, raspolože fleksibilnošću mišljenja i koji je originalan, moramo ga aktivirati i staviti u ulogu istraživača. Odnosno, darovitima treba omogućiti aktivno uključivanje u vaspitno-obrazovni i nastavni proces, provocirajući ih na istraživanje. Dakle, umesto predavanja, transmisije znanja, osigurati da dete samostalno istražuje (Hmelo Silver, 2004).

Ovakve zahteve je, donekle, moguće realizovati putem projekt metode. Projekt metoda je definisana na različite načine, ali možemo je opisati kao „konstruktivnu aktivnost koja ima cilj“ (Đorđević, 2000: 101), ili „aktivnost koja postavlja problem umu i na koje se on sav usredsređuje kako bi ih rešio do kraja u jednoj normalnoj situaciji“ (Claude, 1972, prema: Đorđević, 2000: 101).

Cilj ove metode je da se učenici osposobe za istraživački rad, da istražujući dolaze do novih saznanja. Projektna metodička organizacija vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada sa darovitom decom omogućava da se priđe na nov, stvaralački, kreativan i originalan način – dete se nalazi u ulozi subjekta koji treba samostalno i slobodno da istražuje, otkriva, prezentuje, kritički i kreativno prilazi datim i dobijenim podacima. Ovde bismo naglasili da projekt metoda, odnosno metodika projektne nastave, ne može da se posmatra izolovano, budući da se u njoj koriste metode koje se javljaju i u drugim nastavnim konceptima (radna orijentacija, iskustvena nastava, otkrivajuća nastava, socijalno učenje, praktično učenje, orijentacija na delanje i dr.), što ukazuje da je ovaj vid nastave ili metoda nastajao u pokretu nove škole i njenih raznih konceptata, koji su suštinski imali isti cilj, a metodička razrada im je bila vrlo slična (Gojkov, Stojanović, 2011).

Sama sintagma *rad na projektu* označava skup aktivnosti u kojima jedno ili više dece detaljnije proučava neku temu. Može trajati nekoliko dana ili nedelja, u zavisnosti od teme izučavanja i od uzrasta dece. Vaspitač/učitelj ima ulogu tzv. *medijatora* koji povezuje decu sa ljudima i objektima, odnosno sa okruženjem, vodeći računa da to bude smisleno za decu. Možemo reći da je ovo vid učenja koji naglašava aktivnu participaciju dece i podstiče razvoj ne samo znanja i veština, već i emocionalnu, moralnu i estetsku senzibilnost dece. Dakle, cilj ove koncepcije je da pomogne detetu u razumevanju sopstvenog iskustva i okruženja u kome živi (Slunjski, 2001).

U projektnom učenju naglasak je na socijalnoj koheziji i kolaborativnom radu, gde grupa ima odlučujuću ulogu. Tako su značajni samoodređujuće i zajedničko učenje; učenje svim čulima (kako je to još Pestaloci isticao - učenje glavom, srcem i rukama - što je važno u povezivanju kreativnog, receptivnog, produktivnog i afektivnog delanja); međupredmetna povezanost, što ukazuje da projekat treba da objedini metode, sadržaje i perspektive različitih predmeta da bi se celovito obradile teme i problemi iz životne sredine (Vilotijević, 2010).

Realizacija projekt metode podrazumeva posebne etape i strukturisana je iz više deonica koje proističu iz njene teorijske koncepcije, a profilisale su se i u samoj praksi. U ove etape

spadaju: **pronalaženje teme projekta; utvrđivanje cilja i zadataka projekta; planiranje (podela rada u grupi, izbor metoda rada, materijala, vreme i mesto rada); realizacija istraživanja (monitornig dinamike realizacije, vaspitačeva/nastavnikova koordinacija); prezentacija projekta (izveštavanje grupa, prikaz rezultata); vrednovanje projekta (procena ostvarenosti projekta, prepreke na koje su deca nailazila tokom realizacije projekta, posebni uspesi)** (Vilotijević, 2010).

U radu zasnovanom na projekt metodi rešavanje problema ima ključnu ulogu. Implikacija je ta da je osnovni preduslov implementacije projekta zanimanje dece za određeni problem. Ovaj metod rada isključuje pasivnost darovite dece aktivnim učešćem u planiranju, organizovanju, sprovođenju aktivnosti i u vrednovanju postignutog. Učenici najpre treba da identifikuju problem, zatim ga definišu i reprezentuju, oblikuju pogodne strategije za rešavanje problema, organizuju informacije, raspodele resurse, nadgledaju proces rešavanja problema i na kraju evaluiraju, odnosno procenjuju rešenja do kojih su došli (Sternberg, 2005).

Tokom rada na projektu između dece može doći do pojave konflikata, a oni čine sastavni deo rada u grupi i sami po sebi ne predstavljaju a priori problem, ali ukoliko se ne rešavaju, mogu to postati. Konflikta mogu biti i korisni, jer se njihovim rešavanjem može unaprediti rad grupe. Glavni razlozi zašto dolazi do konflikata prilikom realizacije projekt metode su sledeći: nedovoljno precizno definisani ciljevi, neodgovarajuća podela poslova, protok informacija ne funkcioniše, prekratki rokovi, planirane aktivnosti nisu izvodljive, nema pratećih materijala i opreme, pojava takmičarskog umesto saradničkog odnosa, nezadovoljstvo nekih članova grupe, neprihvatanje različitosti između članova grupe itd. U rešavanju konfliktnih situacija, ako se dogode, u toku realizacije projekt metode najvažniju ulogu ima vaspitač/nastavnik. Međutim, oni treba da upravljaju projektom na takav način da se mogući uzroci konflikta minimiziraju, a da ličnim primerom podstiču darovite kako da rade u grupi na konstruktivan način (Cindrić, 2006; Nelson & Slavit, 2008).

Projekt metoda predstavlja pogodan oblik rada za podsticanje kreativnosti kod darovite dece jer omogućava razvijanje interesa, donošenje samostalnih odluka, pronalaženje izvora informacija i odlučivanje o načinu izlaganja sopstvenog rada (Slunjski, 2001). Pored toga, darovita deca, učestvujući u radu na projektima, imaju mogućnost da napreduju svojim tempom, oslanjaju se na praktično iskustvo, rešavaju probleme na nov, originalan način, imaju mogućnost za dolaženjem do više rešenja i samim tim pruža im se prilika za selekcijom jednog ili više tačnih rešenja. Znanje stečeno kroz iskustvo i sa većom samostalnošću u radu umreženo je u svesti dece, pa se može upotrebiti u različitim situacijama. Ono je, dakle, visoko transferno znanje (Vilotijević, Vilotijević, 2010).

Vrednost projekt metode postoji i kada nisu ostvareni definisani ciljevi ili kada neplanirane teškoće ometaju realizaciju projekta. Mnogo važnije od samog cilja projekta jeste motivisanje darovite dece na aktivnosti, unapređenje saradnje, osposobljavanje da pregovaraju i donose odluke, kao i ovladavanje procesom praćenja sopstvenog i tuđeg rada koje ima za posledicu predviđanje i planiranje. Iz neuspelog projekta može se mnogo toga naučiti i unaprediti dalji rad (Papotnik, Glodež, Gumzej, Brglez, 2008). Dakle, refleksije projekt metode značajne su u podsticanju fleksibilnosti, fluentnosti i originalnosti ideja, divergentne produkcije i samoorganizovanog emancipatornog učenja.

Završna razmatranja

Obrazovni ciljevi i filozofija obrazovanja gotovo su uvek situirani unutar šireg sociopolitičkog i društvenoekonomskog konteksta. U zavisnosti od društvenih i političkih ideala menjala se i uloga obrazovanja i kurikuluma, pa je uvek bilo aktuelno pitanje koje su vrste znanja, stavova i veština poželjna forma društvenog života. Istoričnost obrazovanja nas podseća da se o pitanjima poučavanja i učenja, sadržaja i metoda raspravljalo sa dve težišne tačke: da li je poželjno postojeće reprodukovati ili transformisati. Tako je odnos između kurikuluma i društva uvek recipročan jer je svaki u službi reprodukovanja ili transformisanja onog drugog.

Zahtevi i ciljevi obrazovanja u diskursu didaktičkih teorija 21. veka ističu neophodnost za pojedincima spremnim da odgovore potrebama futurološke dimenzije društva znanja i permanentnog obrazovanja. U takvom društvu važnost se pridaje individualnim težnjama pojedinca, ali i kolaborativnim formama i kooperativnom radu. Podsticanjem kreativnosti kod darovite dece moguće je formirati pojedince koji će moći da odgovore zahtevima savremenog sveta, čije se refleksije osećaju u svim sferama društvenog života: naučnotehnoškim, ekonomskim, kulturnim, političkim. Kreativnost kod darovitih podrazumeva razvijanje ličnosti koja je osetljiva na probleme, poseduje fleksibilnost i originalnost u rešavanju problema, upotrebljava strategije učenja koje podstiču fluentnost ideja. Pred kreativnom darovitom decom otvaraju se mnoge mogućnosti za prosperitetom u ličnom i profesionalnom životu. Međutim, zbog složenosti fenomena darovitosti i kreativnosti, neophodno je omogućiti uslove i kurikulumske okvire u kojima će se ovi potencijali razviti. Povezivanje akademskog sa kurikulumom usmerenim ka društvu i kurikulumom usmerenim ka detetu pruža se vredan doprinos stvaranju kreativne ličnosti. Ovo dalje znači da je u cilju ostvarivanja kreativnih darovitih pojedinaca potrebno promišljati pitanja kurikuluma iz različitih perspektiva i razmatrati kada određene okolnosti zahtevaju da se jedna od njih favorizuje u odnosu na druge.

Projekt metoda, sa heurističkim strategijama učenja i poučavanja, omogućava razvijanje kreativnosti putem istraživačkih aktivnosti, problemske metode, učenja otkrivanjem, iskustvenog učenja. Ovom metodom moguće je stvoriti klimu u kojoj će darovita deca imati mogućnost da radom na projektu razvijaju sopstvene strategije učenja, uče na samoorganizovan način, prate i evaluiraju svoj rad, iznalaze više mogućih rešenja i selektuju ona koja smatraju prihvatljivim. Smanjena konvencionalnost, ukalupljenost i algoritimizacija u radu na projektima otvara puteve za većom inventivnošću, divergentnom produkcijom, fluentnošću i originalnošću ideja. Tako je projekt metoda, sa svojim sadržinskim elementima, pogodna i kao katalizator u podsticanju kreativnosti kod darovite dece, naročito ako uzmemo u obzir njihovu participaciju u izboru tema, metoda, materijala za rad i organizaciji učenja.

Literatura

1. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra ladertina*, 1(1), 33-47.
2. Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*, 53/2: 148-167.
3. Gojkov, G., Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
4. Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego: Robert Knapp Publisher.

5. Đorđević, B. (2000). *Kreativnost i inteligencija – konsekvence za školu i nastavnike*. U: Gojkov, G. (ured.) (2000). *Stvaraoci i stvarnost* (str. 146-162). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
6. Đorđević, B. (2008). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
7. Đurišić Bojanović, M. (2011). Kreativnost – ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ured.) (2011). *Daroviti u procesu globalizacije* (str. 29-44). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
8. Hmelo Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(4), 235-266.
9. Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
10. Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Komnenović, B, Lažetić, P, Vukasović, M. (2010). *Nacionalni okvir kvalifikacija*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
12. Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: „Svjetlost“, izdavačko preduzeće.
13. Maksić, S., (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
14. Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
15. Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
16. Nelson, T. H. & Slavit, D. (2008). Supported teacher collaborative inquiry. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 99-116.
17. Papatnik, A., Glodež, S., Gumzej, G.I. i Brglez, T. (2008). Konceptualne kurikularne osnove međupredmetne korelacije u funkciji projektnog nastavnog rada. *Informatologija*, 41(1), 60-64.
18. Pešikan, A., (2003). *Nastava i razvoj društvenih pojmova kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
19. Prince, M., Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 34(4), 14-20.
20. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektu*. Zagreb: Mali profesor.
21. Sternberg, R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
22. Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

23. Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
24. Španović, S. (2008). *Konstruktivistički pristup nastavi i učenju u funkciji formiranja društvenih pojmova*, u Zborniku radova. Pedagoški fakultet u Somboru i Pegagoški fakultet u Mariboru, Sombor – Maribor, str. 103 -111.
25. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2010). *Projektna nastava*. Beograd: Školska knjiga.
26. Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.