

Данијела Н. Василијевић⁸

Данијела М. Судзиловски⁹

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Ужицу

ПРОЈЕКТНО СТВАРАЛАШТВО У „ГОДИНАМА УЗЛЕТА”

Сажетак: Четири су кључна аспекта проучавања стваралаштва: изучавање стваралачких продуката, процеса, личности и околности васпитавања и развоја креативности. Сва четири аспекта су важна у разумевању природе дечјег стваралаштва. Не треба их међусобно супростављати, већ напротив, нужно их је посматрати у стваралачкој синтези. Слично је и са тумачењем улоге и значаја дечје игре усмерене на развој креативности детета. Полазећи од различитих појмовних одређења и теоријских анализа стваралаштва, креативности и дечје игре, аутори сагледавају отвореност новог програмског концепта „Године узлета”, усмереног на буђење, подстицање, неговање и развој стваралаштва на предшколском узрасту у околностима пројектног васпитно-образовног рада. Оцена је да се концепција Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета заснива на интегративном смисленом повезивању садржаја, интегрисаном приступу оријентисаном на искуство и креативност детета. Да ли и у којој мери ће стваралаштво и стваралачки рад бити покретач, носилац и производ васпитно-образовног рада на предшколском узрасту, зависи од више фактора, а у највећој мери од васпитача, његове креативности, мотивисаности и стручне оспособљености усмерене на препознавање, подстицање, континуирано праћење и богаћење дечјег стваралаштва, како на индивидуалном, тако и на социјалном плану.

Кључне речи: стваралаштво, пројект метод, дечје игре, године узлета, предшколски узраст

УВОД

Детињство, а посебно период предшколског узраста, кључно је за развој стваралачких способности личности. У овом периоду децу карактерише радозналост и неспутаност, што је пресудно за испољавање креативности. Сматра се да је стваралаштво омогућено капацитетом за чуђење испољеног у дечјој игри, из које се у току развоја диференцирају

⁸d.vasilijevic@sbb.rs

⁹danijelasadzilovski@gmail.com

многе активности, посебно уметничке. Стваралаштво је најбоља вежба самосталности и независности, а њих треба развијати како би дете тежило да се ослања на своје снаге и изражавало сопствене идеје (Филиповић, Каменов, 2009: 7–12).

Битан предуслов развоја дечјег стваралаштва је биолошки, генетски потенцијал детета. Међутим, да би се оснажио и континуирано развијао, потребно је планирати и организовати активности на проширивању и продубљивању екстензитета и интензитета дечјег искуства. Биолошки и средински фактори добијају на значају само ако резултирају мотивацијом и спремношћу детета на стваралачку (само)активност. Радозналост, мотивација, карактерне особине детета, емотивне преференције и друштвено окружење утичу на његову креативност (Lee, 2013). Да ли ће се кретивни потенцијали детета покренути, оснажити и развијати, у великој мери зависи од креативних преференција и диспозиција васпитача, који има пресудну улогу у одабиру методских поступака васпитно-образовног рада, међу којима је пројектно оријентисани приступ, засниван на уважавању и подстицању дивергентног мишљења деце раног узраста, кооперативном учењу, конструктивном учењу, учењу путем открића.

ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА

Хронолошки посматрано, појмовноодређење стваралаштва је у знатној мери условљено друштвено-идеолошким околностима, али неретко и субјективним гледиштима аутора различитих теорија стваралаштва. Гледано у целини, уочава се уже и шире поимање феномена стваралаштва. Протагонисти ширег схватања полазе од става да сви људи поседују креативност, да сви имају непоновљиву, оригиналну природу личности (Guilford, 1962), док присталице ужег одређења стваралаштва стваралаштво доводе у везу и са срединским факторима, као и њиховим утицајем на развој и експресију креативности (Rogers, 1959; MacKinnon, 1962). У намери да помири ова два поларизована гледишта Робинсон (Robinson, 1999) заступа тезу да су сви људи способни за креативна достигнућа у одговарајућој области ако су им омогућени подстицајни услови за настанак и развој креативности, и уколико појединац поседује одговарајућа знања и вештине.

Анализирајући дефиниције стваралаштва, Јамамото (Yamamoto, 1965) их је сврстао у четири категорије: оне које се тичу особина личности, процеса стварања, интеракцију људи и средине у којој живе и резултата креативности. Тејлорова (Taylor, 1959) класификација дефиниција стваралаштва односи се на експресивну (слободно спонтано изражавање без обзира на квалитет садржаја продукта), продуктивну (контрола и усмеравање слободне игре оријентисане ка стваралаштву), инвентивну (способност уочавања нових релација код познатих

елемената и објеката) и емергентну креативност (нов, оригиналан приступ у науци, уметности).

Евидентно је да није једноставно свеобухватно, целовито дефинисати појам стваралаштво, и да различити аутори у том погледу имају различита полазишта и различите закључке. С обзиром на фокус истраживачке пажње, теорије стваралаштва се могу у основи разврстати у четири групе: когнитивне, мотивационе, персоналистичке и контекстуалне. Когнитивне теорије проучавају стваралаштво стављајући у фокус истраживачке пажње менталне процесе (опажање, формирање представа, појмова, учење, памћење, квалитет и брзину обраде информација), као и когнитивне стилове. Улога и значај мотивације (потребе, жеље, тежње, спремност, упорност) су у жижи интересовања мотивационог приступа стваралаштву. Персоналистички приступ креативност разматра у контексту типологије стваралачке личности (карактер, способност, темперамент...). Контекстуални приступ се заснива на уважавању персоналистичког приступа, уз истицање значаја утицаја срединских фактора на стваралачку активност појединца. Јасно је да сваки од ових приступа има своје теоријско утемељење, отуда је настала потреба истовременог уважавања различитих гледишта. Пети, мултиваријантни приступ је настао на интеграцији схватања креативности поменутих теорија стваралаштва. Акцент је на интеракцији различитих фактора стваралачке личности – когнитивној, афективној и конативној, али и срединских контекстуалних фактора.

СТВАРАЛАЧКЕ ИГРЕ – ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Дете је биће игре. Игра је предодређен начин односа детета према свету кроз који оно доживљава, проширује и прерађује искуства, обликује себе и свет и гради сазнања о себи и свету, развијајући потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва као основе свеколиког учења и развоја. Дете учи у ситуацијама и активностима заснованим на игровном обрасцу – добровољности, иницијативи, динамичности, преговарању, посвећености, отворености, преиспитивању. Улога и значај игре за развој креативности били су и још увек јесу у фокусу бројних теорија игара.

Ране теорије игру дефинишу као активност усмерену на разоноду и рекреацију. Међутим, неки теоретичари игру тумаче као припрему за живот којом се усавршавају и вежбају игром новостечене функције (*Теорија тренинга – К. Грос и сарадници, 1967*). Пијаже игру разматра у контексту когнитивног развоја детета издвајајући четири категорије игре: функционалне, симболичке, игре са правилима и конструкционе (Пијаже и Инхелдер 1990). Виготски и његови следбеници (Леонтијев, Запорожец, Елкоњин...) посебан значај придају културно-историјским факторима развоја личности детета, те у том контексту тумаче и значај и

функцију дечје игре – дете учи у интеракцији са одраслима, учи кроз игре улога развијајући (само)контролу понашања. У тим оквирима Флир (Fleer, 2009) игру дефинише као доминантну праксу детета кроз „коју гради односе и кроз коју се одвија процес трансформације културе”. *Теоретичари психоанализе* не стављају у фокус значај игре сматрајући да се она заснива искључиво на задовољству, не и на принципу „реалности”. Ипак не негирају креативну функцију игре у процесу стварања свог сопственог света. За разлику од присталица теорије психоанализе, присталице Етолошког приступа сматрају да је игра само на први поглед „несврсисходна”. Међутим, игра, поред тог што задовољава радозност, манипулацију и експлорацију, бави се и социјалном организацијом живота.

Релације игре и креативности се могу посматрати с различитих аспеката: физичког, интелектуалног, емоционалног, уметничког, социјалног, комуниколошког, које не треба међусобно супростављати, већ посматрати у дијалектичком јединству.

У намери испитивања повезаности узрасне доби и креативности, група истраживача (Kellogg, 1979; NiMhurchu 2003; Torrance, 1970) је своја истраживања усмерила и на рани узраст. Налази показују да су деца узраста од три до пет година испољила више спонтане креативности у односу на децу старијег узраста. Отуда ово „магично доба кретивности” треба озбиљно схватити ради подстицања и развоја стваралаштва, како би се оно кроз сложене и интензивне развојне фазе на оптимални начин подржало.

Интелектуалне игре у стваралачком смислу подразумевају и развој естетског доживљаја, флексибилности, флуентност идеја, конвергентног и дивергентног мишљења. Дивергентно мишљење, оријентисано на производњу необичних, удаљених идеја (Šefer, 2005: 107) подстиче и развија флуентност, флексибилност и оргиналност. Игра покреће и негује естетски доживљај усмерен на сагледавање проблемске ситуације из више разноврсних перспектива и негује богатство различитих идеја оријентисаних ка оригиналним решењима. Иако се конвергентно мишљење односи на проналажење само једног могућег тачног решења, на супрот дивергентном мишљењу, потребно је осмислити и организовати креативне игре које након разматрања низа могућности, низа потенцијалних решења, усмеравају истраживачку пажњу деце на један потенцијално прихватљив одговор (Sternberg, 2005). Каменов, поред флуентности, флексибилности, оригиналности, дивергентног мишљења, као особине креативности значајне на предшколском узрасту издваја и неукалупљеност (отвореност за нове идеје, осетљивост, одступање од устаљене логике), проицљивост (способност уочавања специфичног у односу на неспецифично, способност увиђања нових релација, аналогија, њихова комбинација и синтеза у нову целину), интелектуалну иницијативу на супрот духовној лењости – „продужавање мисаоне делатности преко граница које одређује практична потреба и задовољавање критеријума који одређен резултат чини прихватљивим за друге” (Каменов, 2006: 297).

Емоције имају велики значај и улогу у развоју стваралаштва и развоју дечје личности у целини на предшколском узрасту. Утицаји не смеју бити само на развоју логичког мишљења, већ се мора водити рачуна о афективној димензији личности, која се негује преко сопственог стваралачког израза и оплемењује уметничким делима (Каменов, 2006). Садржаји уметности имају посебан значај за развој дечје маште, а машта је услов развоја креативности. Уметност доприноси интуитивном мишљењу, што је посебно драгоцено на предшколском узрасту (Судзиловски и Ивановић, 2015).

Социјални и комуниколошки аспект креативности може се посматрати кроз игровне активности, које карактерише групна интеракција значајна за подстицање деце у разумевању и уважавању различитости. Добро организоване и вођене дидактичке игре и игре драматизације значајно доприносе развоју стваралаштва. Елизабет Вуд (Wood, 2009) с обзиром на степен укључености васпитача у организацију и реализацију игре разликује четири типа игре: а) деца сама иницирају, планирају, настављају или започињу нове пројекте; бирају саиграче, ресурсе и локацију игре; б) деца иницирају игру, а васпитач се повремено укључује реагујући на њихове захтеве; в) игру оријентисану на учење покрећу и осмишљавају одрасли, најчешће васпитач, г) игру оријентисану на специфичне исходе учења покрећу одрасли, начешће васпитач уз активно учешће. Прве три форме игара, по мишљењу овог аутора, највише утичу на развој креативности деце. Наведена класификација игара, према начину укључености васпитача, препознаје се и у Основама програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета*¹⁰ (201), где се типови игре дефинишу као отворена, проширена и вођена игра, где се под игром подразумева „стваралачка прерада стварности и чин замишљања искуства”, „машта у акцији и форма истраживања” (2019: 26).

Пројектно замишљене игровне активности у центар васпитно-образовног процеса постављају дете, тако што му је омогућено да кроз стваралачке истраживачке игре слободно бира циљ игре, осмишљава садржај, средства за њено остварење, као и начин организације и реализације игровних активности. Радећи самостално или у групи, деца у складу са својим могућностима и способностима сазревају, временом се богати њихово искуство, а стваралачке игре постају разноврсније, садржајније.

¹⁰Према Правилнику о основама програма предшколског васпитања и образовања Министарства просвете, науке и технолошког развоја („Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18) предвиђено је увођење Концепције Основа програма – *Године узлета* (2019), <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> у етапама од 1. 9. 2019. до 1. 9. 2021.

ПРОЈЕКТНО ОРИЈЕНТИСАНО УЧЕЊЕ У ГОДИНАМА УЗЛЕТА

Идеја пројектног учења није новијег датума. Још почетком прошлог века у САД група стручњака, међу којима су Килпатрик, Дјуј и Колинс (Kilpatrick, Dewey, Collins), уводе пројект метод у васпитно-образовни рад с циљем имплементације и подстицања истраживачких активности ученика. С обзиром на карактер пројектног рада, Килпатрик диференцира четири типа пројекта: пројекат конструктивног типа (моделовање, уређивање простора, писање писма, глума у неком позоришном комаду), пројекат типа усвајања и процењивања (слушање предавања из неке области, слушање музике), пројекат проблемског типа (акцент је на интелектуалном решавању проблема) и пројекат типа учења (трајно научити правило, савладати математичку операцију, научити свирање и сл.). Пројекат може бити индивидуалан уколико дете само долази до циља, сопственим напорима или социјални, ако се до циља долази заједничким снагама, у групи, где поред усвајања знања и умења, деца стичу и морално васпитање. У истраживачким пројектима сваки члан групе има посебне задатке чијом синтезом се може одгонетнути главни проблем истраживања. Поред истраживачких, постоје и мануелни пројекти (уређење простора, уметнички пројекти, пројекти измишљања). Идеје пројектне наставе и пројектног учења, одређене кроз одговарајућу пројектну технологију васпитно-образовног рада, којом су се подстицала разноврсна интересовања деце, анимирала и унапређивала њихова активност у разним пољима деловања, а нарочито на интелектуалном и стваралачком плану, биле су инспирација многим педагошким покретима и концептима чија је полазна основа била критика традиционалне, старе школе (према: Василијевић, 2007).

Од тада па до данас идеја пројектне наставе имала је различит стручни третман – неки су је глорификовали, неки оспоравили. Најраширеније мишљење је да се овај приступ не може сматрати универзалним организационим решењем, бар када је реч о основношколском узрасту деце, али је и неспорно да пројектно учење има низ вредности. Тако, на пример, Грузјев истиче да оно поштрава и појачава истинско учење, јер је оријентисано на личност; заснива се на разноврсним дидактичким приступима попут „олује мозга“, хеуристичког, проблемског учења; има значајну улогу у процесу самомотивације; значајна је у остваривању педагошких циљева на свим нивоима... (Вилотијевић и др. 2018). Као предности пројектног рада наводе се и учење и развијање комуникационих и организационих способности, развијање иницијативности и самопоуздања, способности за кооперативно учење, учење планирања и самосталног решавања проблема (Микановић, 2012).

Пројектно учење усмерено ка реализацији замишљеног пројекта, где учествује више актера (вршњаци, васпитачи, породица, заједница), треба схватити као смислен, целовит, сврсисходан и пројектно организован процес активног истраживачког учења, применљив и на раном, а посебно предшколском узрасту. Пројектни васпитно-образовни рад и јесте једна од полазних основа Модела А предшколских установа, чији концепт „отворености” подразумева широк спектар сарадње с родитељима, локалном заједницом и другим заинтересованим стручним лицима. Дете се посматра као актер сопственог напретка, а улога васпитача је да препозна његове индивидуалне потребе, интересовања и могућности и на холистичким основама организује васпитно-образовне активности доводећи их у везу с реалним ситуацијама. Тематско планирање је својствено Моделу А, подразумева интердисциплинарно повезивање и целовито сагледавање садржаја, најчешће у форми пројеката или центрима интересовања.

Концепција најновијег програма Основа програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* такође садржи и пројектни „отворени” приступ заснован на интегративном смисленом повезивању садржаја, интегрисаном приступу оријентисаном на искуство детета у коме креативност заузима значајно место. Полази се од становишта да „дете има креативни потенцијал да изрази себе и своје разумевање света на много различитих начина и да на креативан начин повезује различите димензије свог искуства и прерађује своје идеје и доживљаје. Дете користи различите начине изражавања који су једнако вредни, како би изразило, разумело и разменило осећања, идеје, мисли, вредности и уверења” (2019: 14).

Да би препознао, неговао и развијао путеве дечјег креативног изражавања и стваралачког уобличавања, доживљаја и сазнања, васпитач али и остали актери пројектних активности морају бити креативни. Њихова креативност је од пресудног значаја за подстицање креативних потенцијала деце (Tegano et al., 1991; Craft, 2002), али и стручна примена одговарајућих методских поступака није од мање важности: питања отвореног типа, толерисање нејасног, подстицање и усмеравање креативних идеја и понашања, подстицање експериментисања, подршка упорности за решавање проблема, подстицање необичних, неочекиваних замисли (Edwards and Springate, 1995). Дobar методички оквир деловања креативних васпитача је битан предуслов за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење у предшколском васпитању и образовању, које поред комуникације на матерњем језику, комуникације на другом језику, математичких, научних и технолошких компетенција, дигиталних компетенција, учења учења, друштвених и грађанских компетенција, иницијативе и предузетништва, подразумевају и културолошку свест и изражавање. Јасно је назначено да ова компетенција „подржава култивисање дечје игре развијањем културног, националног идентитета „становника планета”, приближавањем деци

културног наслеђа заједнице и човечанства. Подстицањем стваралачког изражавања идеја, искуства и емоција деце кроз различита уметничка подручја (визуелна уметност, драма, музика, покрет и плес, књижевност); опремање простора којим се подстиче зачудност и естетски доживљај; подстицање деце на различите начине стваралачке прераде својих доживљаја и искуства кроз различите медије” (2019: 20–21).

Пројектно учење оставља доста простора за васпитавање путем уметности. Звуци, слике, покрети интегрисани с менталним, когнитивним, афективним и психомоторним аспектима дечје личности посредством пројектних активности доприносе бољем, целовитијем сагледавању властитог окружења – реалности, али и разумевања апстрактних феномена.

У Основама програма јасно је назначено да физичко окружење треба да буде тако осмишљено да подржава сарадњу и позитивну међузависност, уважавање посвећености у активности и иницијативу, истраживање, експериментисање и стваралаштво, различитост, припадност и персонализованост, телесни, сензорни и естетски осећај и зачудност. Уважавањем принципа: усмерености на односе, животности, интегрисаности, аутентичности, ангажованости и партнерства стварају се повољни услови за оптимални развој стваралаштва на индивидуалном и колективном плану.

Тематско пројектно планирање засновано на интегрисаном приступу садржајима је стваралачки изазов и за децу и за васпитача – од идеје до реализације и вредновања. Временска артикулација пројеката се не може планирати, она зависи од правца развоја и флуентности идеја деце, али и укључености других актера (васпитача, родитеља, одраслих из локалне заједнице, запослених у вртићу); може трајати недељу дана или неколико недеља. Концепција заједничког развијања програма васпитача подстиче на неговање стваралаштва и ставља у позицију да:

– охрабрује иницијативе деце („подстиче честе делатне размене међу децом и и одраслима, ствара ситуације у којима деца имају прилику да предлажу, дају идеје и изразе своје мишљење; омогућава деци да испробавају, праве изборе и да развијају свест о томе шта значи направити избор и коју одговорност то повлачи; охрабрује децу да замишљају и маштају, износе претпоставке и изражавају своје идеје, сазнања, осећања и доживљаје на различите начине; подстиче децу да воде аутентичне и њима смислене разговоре, да посматрају и слушају шта друга деца раде, говоре и дискутују о свом истраживању; слуша децу и посвећује пажњу идејама и предлозима деце и интегрише их у програм”);

– консултује („кроз консултовање са децом васпитач омогућава да се програм развија у складу са дечјом перспективом”);

– моделује („игровни стваралачки приступ себи, свету и својим учешћем у игри и заједничком истраживању са децом у оквиру теме/пројекта моделује уживање и отвореност према новом, спремност

на преузимање ризика, радост откривања и истраживања и однос уважавања, разумевања и сарадње са другима), подупире („охрабрује их да иду изнад датог нивоа знања и вештина“, „обраћа пажњу на њихова интересовања; штити их од претеране стимулације; присуствује и учествује на ненаметљив, а поуздан начин“);

– проширује („активности и учење деце: кроз комуникацију: коришћењем различитих симболичких и знаковних начина изражавања као функционалног, интегралног дела живљења у дечјем вртићу“; проблематизовањем конкретне ситуације; сталном упитаношћу и постављањем питања себи и деци; вођењем дијалога са децом о игри и другим активностима у које су деца укључена; кроз акције: учешћем у игри и активностима“; „обезбеђивањем инспиративне и провокативне средине и материјала и уношењем подстицаја за зачудност“).

Праћење и вредновање васпитно-образовних активности деце предшколског узраста у *Годинама узлета* имају своју сврху само ако су усмерени на што целовитије и потпуније сагледавање дететовог учења и развоја, и сходно томе пружање сталне континуиране подршке његовој (дететовој) добробити. Једна од функција праћења и вредновања је презентација флуентности и флексибилности дечјих идеја, презентација начина њихове самоперцепције и перцепције властитог окружења (2019: 43–44).

Креативни потенцијал васпитача, мотивисаност, емаптичност и његова стручна оспособљеност оријентисана на препознавање, подстицање, континуирано праћење и богаћење дечјег стваралаштва, како на индивидуалном, тако и на социјалном плану, кључан је предуслов добро осмишљене и вођене пројектно планиране активности. Оваквом професионалном изазову, без обзира на стручну готовост, тешко да могу одговорити сви васпитачи. Услед помањкања искуства или мотивације за иновативни, стваралачки рад, могућа је опасност рутинске примене садржаја обуке, разрађене на конкретним пројектним примерима, чиме шаблонизам, суштински опонент стваралаштва, може постати устаљена пракса. Репертоар разноврсних пројектних активности је ограничен, ако се узме у обзир време трајања реализованих пројекта (од неколико дана до неколико месеци), чиме се не оставља довољно простора за обухват разнородних интересних области деце, а посебно из домена уметности. Постоји опасност и да васпитач форсира њему блиске идеје, док друге може запоставити као њему мање интересантне или пак стране.

Пројектни рад није сам по себи претпоставка успеха – лоше планирани, организовани и реализовани пројекти не могу дати очекиване резултате. Примена новог програмског концепта *Године узлета* је још увек у повоју, али из ове перспективе, непобитно је да нуди широк спектар могућности за неговање и развој дечјег стваралаштва; важно је потенцијал програмских могућности искористити на најбољи могући начин и пронаћи механизме за његову креативну, стваралачку имплементацију. Остају отворена питања: да ли ће *Године узлета* успети

одговорити изазовима савременог доба? Да ли ће васпитачи одговорити очекивањима нове програмске концепције? Да ли ће се моћи остварити дугорочни резултати? Сигурно је да ће пројектни модели операционализовани у пракси, као и њихови ефекти у домену дечјег стваралаштва, бити у фокусу научно-истраживачке пажње у наредном периоду.

ЗАКЉУЧАК

Од постанка људског друштва па све до наших дана није престајало интересовање за феномен способности стварања новог и оригиналног. Увек се настојало ући у тајне изумитељских способности: у њихову природу, настајање, испољавање, развој и утицај на појединца и друштво.

Упоредо с развојем науке и бројних научних дисциплина, многи научници су с различитих аспеката (филозофског, педагошког, психолошког, социолошког) проучавали људску креативност не би ли проникли у њене тајне, њену улогу и значај у развоју човека као индивидуалног и друштвеног бића. У том смислу велика пажња је посвеена детету и његовом развоју (нарочито деци предшколског узраста) када се јављају бројни педагошки правци и школе њиховог васпитања и развоја. Док су једни стављали акценат на урођене потенцијале деце, где генетска структура личности не подлеже утицајима средине (нативистичке теорије), други су у средиште пажње постављали срединске факторе где је развитак индивидуе условљен утицајима спољашње, а пре свега друштвене средине (емпиристичке теорије), а трећи су у најважније фактора развоја стваралаштва убрајали активност индивидуе и њену слободу у самоостварењу. Савремена схватања васпитања и развоја детета базирају се на сва три фактора – урођеним потенцијалима, срединским утицајима и активности детета, и сматрају се једнако значајним за његов целокупан развој на подручју когнитивне, афективне и конативне сфере личности.

Полазећи од научних сазнања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је стало на становиште и обавезало предшколске установе да спроведу Основе предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*. Програм се реализује и у условима интензивног пројектног васпитања и образовања, где васпитач има кључну улогу у организацији и извођењу васпитно-образовног рада. Од њега се очекује и тражи да упозна индивидуалне стваралачке потенцијале деце и да их на најбољи могући начин, заснован на научним достигнућима, развија до крајњих граница.

ЛИТЕРАТУРА

- Василијевић (2007): Д. Василијевић, *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*, Ужице: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Вилотијевић, Мандић (2018): М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић, Д. Мандић. *Пројектна настава у ИКТ окружењу*, Београд: Учитељски факултет.
- Гајић (2018): О. Гајић, Развој дечјег стваралаштва и духовних вредности у корелацији различитих уметности (књижевне, ликовне, музичке, драмске), *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања, Зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21. веку”*, Алексинац, Восока школа за васпитаче струковних студија, 21–28.
- Gros, Catel, Ваџер (1967): G. P. Gross, B. R. Cattell, H. J. Butcher, The personality pattern of creative artists, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 37, 292–299.
- Gilford (1962): J. Guilford, Factors that aid and hinder creativity, *Teachers college record*, 65, 380–392.
- Edwards, Springejt (1995); C.P. Edwards, K.W. Springate, Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms (ERIC Digest), Urbana, IL: ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* (ED 389474).
- Jamamoto (1965): K. Yamamoto, Effects of restriction of range and test unreliability on correlation between measures of intelligence and creative thinking. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 35, 300–305.
- Каменов (2006): Е. Каменов, *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kelog (1979): R. Kellogg, *Children`s Drawings, Children`s Minds*. New York. Avon Books.
- Kvašĉev (1976): R. Kvašĉev, *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavaĉko-informativni centar studenata.
- Li (2013): B. Lee, Suggestions for language learners, Creativity development in EFL Classrooms, *Primary English Education*, 19 (3), 87–109.
- Ni Murhu, N. (2003): N. NiMhurchu, Children`s Early Representations: Reflections of Creativity. Paper presented at the OMEP (Ireland) Conference Cork.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања *Године узлета* (2019). Београд: Просветни преглед.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања Министарства просвете, науке и технолошког развоја („Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18) <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>
- Robinson (1999): R. Robinson, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DfEE.
- Rodĉers (1959): C. Rogers, Toward a theory of creativity, in Anderso, H. (Ed.), *Creativity and its cultivation*. New York; Harper –Brothers Publishers, str. 69.

- Mekinon (1962): D. MacKinnon, The personality correlates of creativity: a study of American architects. In: Coopersmith, S. (Ed.) *Personality research Copenhagen: Munksgaard*, 11-39.
- Микановић (2012): Б. Микановић, *Истраивачки рад ученика. Теоријске основе и модели*. Филозофски факултет: Бања Лука.
- Пијаже, Инхелдер (1990): Ж. Пијаже, Б. Инхелдер, *Психологија детета*. Нови Сад: Добра вест.
- Stenberg (2005): R. Stenberg, *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Судзиловски, Ивановић (2015): Д. Судзиловски, М. Ивановић, Музичка игра у активностима у вртићу, Ужице, Учитељски факултет *Зборник радова*, 17, 157-168.
- Tejlor (1959): J. Taylor, The nature of the creative process, In Smith p. (Ed.) *Creativity*, New York: Hastings House, 51-82.
- Tegano, Moran, Souzers (1991): D.W. Tegano, J. D. Moran, J. K. Sawzers, Creativity in Early Childhood Classrooms (NEA Early Childhood Education Series), West Haven, CT: *National Education Association*.
- Torans (1979): E. P. Torrance, *Encouraging Creativity in the Classroom*. Iowa: Brown.
- Филиповић, Каменов, (2009): С. Филиповић, Е. Каменов, *Мудрост чула, III део, Дечје ликовно стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.
- Šefer (2005): J. Šefer, *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kraft (2002): A. Craft, *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- Vud (2009): E. Wood, *Play and Play fullness in the Early Years Foundation stage In Wilson. A. Creativity in primary education 2nd Edition*. Exeter Learning Matters.
- Flir, (2009): M. Flear, Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities, In Pramling-Samuelsson, I., Flear, M. A (Eds). London: Springer *Play & Learning in Early Childhood Settings*, 1-19.

PROJECT CREATION IN THE "YEARS OF TAKE-UP"

Summary: *There are four key aspects of the study of creativity: the study of creative products, processes, personalities and circumstances of education and development of creativity. All four aspects are important in understanding the nature of children's creativity. They should not be opposed to each other, but on the contrary, it is necessary to observe them in a creative synthesis. It is similar with the interpretation of the role and significance of children's play aimed at developing a child's creativity. Starting from various conceptual definitions and theoretical analyzes of creativity, creativity and children's play, the authors see the openness of the new program concept "Years of Rise", aimed at awakening, encouraging, nurturing and developing creativity at preschool age in the circumstances of project educational work. The assessment is that the concept of the Basics of Preschool Education Program - Year of Rise is based on an integrative meaningful connection of content, an integrated approach oriented to the experience and creativity of the child. Whether and to what extent creativity and creative work will be the initiator, carrier and product of educational work at preschool age, depends on several factors, and mostly on the educator, his creativity, motivation and professional skills aimed at recognizing, encouraging, continuous monitoring and enrichment of children's creativity, both on an individual and social level.*

Key words: *creativity, project method, children's games, years of take-off, preschool age.*