

Izvorni znanstveni članak
Prihvaćeno: 20. travnja 2020.

izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah
Učiteljski fakultet u Rijeci
natasa.vlah@uniri.hr

izv. prof. dr. sc. Darko Lončarić
Učiteljski fakultet u Rijeci
darko.loncaric@uniri.hr

Anamaria Brižan
alumna Učiteljskog fakulteta u Rijeci
anamaria.brizan@gmail.com

SOCIJALNA KREATIVNOST UČENIKA RAZREDNE NASTAVE I OBRASCI PONAŠANJA U SUKOBIMA U ŠKOLI

***Sažetak:** Prema teoriji rješavanja sukoba, u školi, kao odgojno-obrazovnoj instituciji, mogući su sustavni utjecaji na konstruktivna socijalna ponašanja i kvalitetne izbore. Cilj rada bio je utvrditi povezanost između kreativnog potencijala učenika razredne nastave i njihovih obrazaca ponašanja u sukobima u školi. Učenici razredne nastave (N=73; 55.1% djevojčica) sudjelovali su u istraživanju rješavanjem testa potencijalne socijalne kreativnosti EPoC-SOC. Tri obrasca učeničkih ponašanja (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) procjenjivale su njihove učiteljice i učitelji (N=16; 38-60 godina; 96% žene). Ne-standardizirani rezultati korišteni su za procjenu divergentno-eksplorativnog mišljenja kao i konvergentno-integrativnog mišljenja u zadacima s dijadnim socijalnim odnosima i u grupnim zadacima. Korelacijskom analizom utvrđena je samo statistički značajna negativna povezanost obrasca izbjegavanja s postignućem na zadacima konvergentno-integrativne socijalne kreativnosti. Dobiveni rezultati sugeriraju potrebu za daljnjim istraživanjima povezanosti učenikove socijalne kompetentnosti i ponašanja u sukobima.*

***Ključne riječi:** EPoC, obrasci ponašanja u konfliktnim situacijama, razredna nastava, socijalna kreativnost*

UVOD

Posljednjih nekoliko desetljeća sve se veća pažnja pridaje kreativnosti, pogotovo od kada se istu doživljava važnom životnom komponentom rješavanja osobnih i profesionalnih problema (Lubart i sur., 2013). U tom je kontekstu zanimljivo

istražiti socijalni aspekt ljudske kreativnosti. Uz inteligenciju, danas se kreativnost smatra jednako važnom društvenom vrlinom za svijet budućnosti u kojem će „intelkreativna društva“ biti temelj humanizacije života (Srića, 1992; 2003). Kvalitetan odgoj i obrazovanje budućih odraslih građana podrazumijeva pristup koji naglašava socio-emocionalnu sposobnost suradnje i konstruktivnog udruživanja s drugima (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2014). Također, podrazumijeva pristup učenja konstruktivnog rješavanja sporova s drugima, koji nastaju kao prirodna posljedica komunikacije između ljudi različitih mišljenja, stavova, vrijednosti i želja (Vlah, 2013) kako bi u odrasloj reproduktivno i ekonomski zreloj dobi današnja djeca, a sutra odgovorni građani svijeta, imali sposobnosti kreativne suradnje. Za takvu suradnju u kompetitivnim uvjetima suvremenog načina života potrebna je kreativnost u socijalnim odnosima. Budući da se o povezanosti između socijalne kreativnosti i ponašanja u socijalnim sukobima zna veoma malo, u ovom je radu analizirana pretpostavljena povezanost između tih koncepata kod učenika niže osnovnoškolske dobi uz pretpostavku da su u školi, kao odgojno-obrazovnoj instituciji, mogući sustavni utjecaji na ponašanja i kvalitetne izbore u socijalnim sukobima.

SOCIJALNA KREATIVNOST

Generalno, kreativno mišljenje smatra se specifičnim načinom rješavanja problema (Torrance, 1965; 1993), a jedna od definicija objašnjava kreativnost „mentalnim procesom kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je za nju nov“ (Vlahović-Štetić i sur., 2005: 133). Iako jedinstvena definicija kompleksnog pojma kreativnosti još uvijek nije usuglašena, neupitno je da su važne značajke kreativnosti vrijednost ideja ili produkata te njihov novitet (Amabile, 1983; Sternberg i Lubart, 1992, 2001; Torrance, 1993; Sternberg, 2005; Kunac, 2015). Neki autori ističu da je originalnost, iznimno rijetka sposobnost stvaranja neuobičajenih i jedinstvenih ideja, jedna od najvažnijih karakteristika kreativnosti (Čudina-Obradović, 1991; Srića, 1992). Osim originalnosti, podjednako važne karakteristike kreativnih pojedinaca podrazumijevaju fluentnost i smisao za humor, otvorenost prema novim iskustvima, preuzimanje rizika, samopouzdanje, nekonformizam i autonomiju te ustrajnost (Čudina-Obradović, 1991; Srića, 1992; Lubart, 1994; 2016; Arar i Rački, 2003; Kim, 2006). Talenti, obrazovanje, kognitivne sposobnosti, interesi te osobnost u integraciji rezultiraju kreativnom sposobnošću i kreativnim uratkom (Amabile, 1983; Besançon i Lubart, 2008, prema Barbot i sur., 2011). Danas, kada se kreativnost više ne objašnjava božjim darom (Lubart, 1994) te kada kreativni pojedinci nisu izabrani, kako se smatralo u 19. stoljeću (Kunac, 2015), prevladava uvjerenje da se svi rađaju kreativnima, no samo poneki takvima i o(p)staju (Arar i Rački, 2003; Kunac, 2015). Iako o adekvatnim postupcima za razvijanje kreativnosti mnogi znanstvenici još uvijek nemaju jasan konsenzus, svi se slažu da je

suprotan proces smanjivanja kreativnog potencijala učestaliji jer podrazumijeva manje ulaganje vremena i energije u osmišljavanje adekvatnog procesa poučavanja (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Kreativnost s kojom se svatko rađa u određenoj mjeri tijekom školovanja (koje je većinom usmjereno na ispravnost postupaka te točne i netočne odgovore) slabi, a upravo je to vrijeme kada bi se kreativnost kod djece trebala najviše poticati (Sternberg i Lubart, 2001; Stenberg, 2005).

Socijalno-interpersonalna kreativnost ili društvena kreativnost u ovom radu se razmatra radi svojeg obilježja interpersonalnosti u socijalnim sukobima. Polazi se od pretpostavke da se interpersonalna kreativnost, kao jedno od suštinskih obilježja socijalne kreativnosti, odnosi na ponašanje pojedinca u interakciji s drugom osobom i to u svakodnevним situacijama te onim iznimnim i rijetkim. Preduvjet je funkcioniranja pojedinca, oblikovanja ega, samoostvarenja i psihološkog zdravlja, ali i vodstva općenito. Još 1968. godine, Guilford je istaknuo važnost društveno-interpersonalne kreativnosti te potrebitost iste gdje god postoje problemi, tj. u svakidašnjem životu (prema Mouchiroud i Lubart, 2002). Mjerenju kreativnosti većina autora teorijski prilazi u okviru kognitivnog pristupa. Primjenom takvih testova stupanj kreativnosti procjenjuje se temeljem individualnih sposobnosti divergentnog mišljenja, fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti koju pojedinac ostvaruje u okviru određenog vremena (Barbot, Besançon, i Lubart, 2011; Maksić, 2006; Arar i Rački, 2003; Lubart 2016). U takvim testovima ispitanici se potiču na generiranje što većeg broja ideja (Maksić, 2006).

Test EPoC (*Evaluation of Potential Creativity*), novi je test kreativnosti kojeg su autori Todd Lubart, Maud Besançon i Baptiste Barbot konstruirali za mjerenje kreativnosti kod djece i adolescenata (Barbot i sur., 2011). Za potrebe mjerenja, operacionalna definicija kreativnost definira kao paralelne procese divergentnog i konvergentnog mišljenje (Barbot i sur., 2011). Za razliku od mnogih prethodnih testova kreativnosti koji su najčešće mjerili divergentan proces mišljenja nespecifičan za domenu kreativnog djelovanja, EPoC mjeri divergentno-eksplorativni i konvergentno-integrativni potencijal pojedinca u grafičkoj, verbalnoj, socijalnoj, znanstvenoj i matematičkoj domeni (Jurišević, 2014). U tom smislu, zadaci divergentnog mišljenja u socijalno-interpersonalnoj domeni zahtijevaju produkciju što većeg broja različitih ideja o rješavanju određenog interpersonalnog zadatka ili izazova u grupi ili paru, dok konvergentni tipovi zadataka za mjerenje socijalne kreativnosti ispitanike potiču na stvaranje jedinstvenog, integrativnog rješenja drugačijih interpersonalnih zadataka ili izazova također kontekstualiziranih u odnose među vršnjacima u grupi ili paru (Barbot i sur., 2011). Socijalno-interpersonalna domena kreativnosti koja se mjeri EPoC testom u Hrvatskoj se tek počela primjenjivati i relativno je mali broj objavljenih radova s rezultatima tih istraživanja. U jednom takvom istraživanju Grdinić i Lončarić (2018) provjerili su postoji li povezanost socijalno-interpersonalne kreativnosti i faza razvoja moralnog rasuđivanja

učenika. Utvrđen je složen obrazac povezanosti kroz relativno niske negativne korelacije rezultata na testu razvoja moralnog rezoniranja i potencijalne kreativnosti u socijalno-interpersonalnoj domeni. Djeca kreativnija u socijalno-interpersonalnoj domeni davala su odgovore karakteristične za niže razine moralnog rasuđivanja. U metodološkim ograničenjima navedenog rada istaknuto je da se dobiveni rezultati moraju dodatno provjeriti replikacijama i istraživanjima provedenim na većim uzorcima ispitanika.

OBRASCI PONAŠANJA U SOCIJALNIM SUKOBIMA

Međusobna različitost podrazumijeva raznolikost perspektivi, shvaćanja i postupanja u svim područjima života te je nesklad istih ponekad neminovan rezultat osobnog nesuglasja te nesuglasja između dvije ili više osoba (Weeks, 2000). Sukobi su učestala pojava ljudske svakodnevice i njihovo pojavljivanje je neizbježno, neovisno o vremenu i mjestu njihova zbivanja (Wilmot i Hocker, 1998). Iako se uz sukobe vežu negativne konotacije, sukobi su značajan segment ljudskog života i komunikacije te postoje na svakoj razini interakcija počevši od osobnih do internacionalnih sukoba, a u skladu s time se razlikuju intrapersonalni, interpersonalni i grupni sukobi (Deutsch i sur., 2006; Bar-Tal, 2011).

Socijalni sukob podrazumijeva obostranost nesuglasja između dvije strane koje istovremeno jedna drugoj predstavljaju prepreku (Mitchell, 1989), odnosno, to je situacija očiglednog nesuglasja te razilaženja svjetonazora između najmanje dvije osobe (Kriesberg i Dayton, 1992), a može se reći i borba između najmanje dvije ovisne strane koja se zasniva na nesuglasju ciljeva i resursa te uplitanju drugih u njihova ostvarenja (Wilmot i Hocker, 1998). Socijalni (društveni) sukob odnosi se na obostrano nezadovoljstvo između dvije ili više osoba čiji se ishod, ovisno o njihovom ponašanju, razrješava u korist jednog pojedinca, svih uključenih ili ni u čiju korist (de Vliert, 1997; Vlah 2013; Uzelac i Bujušić, 2014; Ajduković i Pečnik, 2007). Osim u kontekstu međuljudskih odnosa (Vlah, 2013), socijalni sukob nastaje, odvija se i razrješava u komunikacijskom kontekstu, odnosno komunikacija je fundamentalna karakteristika ponašanja u sukobima (Wilmot i Hocker, 1998; Dunn, 2004; Ajduković i Pečnik, 2007; Vlah, 2013).

Obrasci ponašanja u sukobima uče se u socijalnim sredinama odrastanja (Vlah, 2013), odnosno u primarnim (npr. roditelji, obitelji), sekundarnim (npr. vrtić, škola) i tercijarnim (npr. mediji, povijesno-geografska kulturna determiniranost) okruženjima odrastanja i socijalizacije. Rast i razvoj svake individue u interakciji s okolinom oblikuje njegov osobno prihvatljiv način suočavanja i reagiranja u situacijama socijalnog sukoba, no naučeni obrasci podložni su promjeni, ovisno o procjeni kvalitete korištenja istih tijekom života (Dunn, 2004; Puzić i sur., 2011; Vlah, 2013; Vlah i Nikolić, 2020). U literaturi su poznate brojne klasifikacije obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima koje razlikuju od dva pa do sedam različitih obrazaca, ovisno o teorijskom konceptu od kojega koncepti i klasifikacije polaze

(Vlah, 2013; Wilmot i Hocker, 1998). U ovome radu će se koristiti klasifikacija od tri obrasca ponašanja u sukobima koja je prethodnim istraživanjima (Družinec i Vlah, 2016; Vlah i Nikolić, 2020) utvrđena kao relevantna za ranu osnovnoškolsku dob: obrazac pobjeđivanja, obrazac izbjegavanja i obrazac suradnje.

Pobjeđivanje u socijalnim sukobima je nekonstruktivan obrazac ponašanja čija su obilježja visoka briga za sebe i gotovo beznačajna briga za druge zbog čega je ovaj obrazac ujedno i najdestruktivniji obrazac ponašanja u situacijama socijalnog sukoba (Wilmot i Hocker, 1998; Družinec i Vlah, 2016). Osnovni cilj osobe koja se ponaša pobjednički je ostvarenje isključivo vlastitih ciljeva, želja i namjera te pobjeda, neovisno o šteti koja se pritom nanosi suprotstavljenom sudioniku sukoba (Weeks, 2000). Obrazac pobjeđivanja u situacijama socijalnog sukoba podrazumijeva nepoštenu svađu s ciljem otkrivanja slabe strane sudionika sukoba te pokušaja prevare istog, uključuje ironiziranje sugovornika i zlonamjernu duhovitost te predstavlja primjer zlouporabe sukoba čije su posljedice međusobno udaljavanje sukobljenih strana zbog još kompliciranijih odnosa među njima što je ujedno i poticaj za stvaranje novih sukoba (Brajša, 1996). Superiorna strana s namjerom koristi neprikladnu nadmoć i kompetitivnu orijentaciju što onemogućuje obostrano koristan ishod socijalnog sukoba (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000; Uzelac i Bujušić, 2014). Obrazac pobjeđivanja može podrazumijevati verbalnu agresiju, ali i psihičko te fizičko nasilno rješavanje sukoba (Wilmot i Hocker, 1998). Povezan je s nasilničkim ponašanjem u međuljudskim odnosima i češće ga koriste socijalno nekompetentne osobe (Vlah, 2013).

Izbjegavanje u socijalnim sukobima je također nekonstruktivan obrazac ponašanja koji karakterizira podložnost tuđim ciljevima u nedostatku zauzimanja za ostvarenje vlastitih (Družinec i Vlah, 2016). Ljudi ga ponekad primjenjuju zato jer je u tradicionalnom shvaćanju socijalnog sukoba takav sukob društveno nepoželjan, nepristojan i društveno neprihvatljiv pa je rezultat takvog shvaćanja izbjegavanje (Brajša, 1996), a potencijalno i potiskivanje konstruktivnog rješavanja socijalnog sukoba. Izbjegavanje socijalnog sukoba je u tom smislu ponekad prouzrokovano strahom od konfrontacije i odbacivanja socijalne grupe kojoj pojedinac pripada, ponekad nedostatkom samopoštovanja za suočavanje ili spremnosti na neugodnu situaciju procesa pregovaranja u socijalnom sukobu, ali uglavnom uvjerenjima prema kojima je suprotstavljanje oblik nepoželjnog ponašanja, a nadmetanje u svrhu ostvarenja vlastitih ciljeva neravnopravan način rješavanja socijalnog sukoba za obje suprotstavljene strane (Vlah, 2013; Weeks 2000). Osim činjenice da izbjegavanje socijalnog sukoba ne omogućava konstruktivno rješavanje istog, već najčešće rezultira još teže rješivim sukobom ili eskalacijom sukoba u budućnosti, ovaj obrazac ponašanja ne omogućuje niti učenje pa ni osobni napredak pojedinca (Uzelac i Bujušić, 2014; Weeks, 2000). Osim toga, izbjegavanje socijalnog sukoba povećava frustraciju nepoželjnih i neugodnih odnosa, a takva situacija potiče nastajanje većeg sukoba nego što li je postojao na početku (Brajša, 1996; Weeks,

2000). Poricanje postojanja socijalnog sukoba ne ostvaruje dobrobit ni za jednu sukobljenu stranu zbog čega je ovaj obrazac ponašanja, glede dugoročne dobrobiti sudionika socijalnog sukoba, neefikasan obrazac ponašanja (Wilmot i Hocker, 1998; Vlah, 2013).

Suradnja u socijalnim sukobima je konstruktivan obrazac ponašanja koji je posve suprotan obrascu pobjeđivanja te ga u skladu s time karakterizira visoka kooperativnost i angažiranost, tj. osobita briga za druge i za sebe (Wilmot i Hocker, 1998), što zahtijeva zrelu osobnost. Osobe razvijenog identiteta sposobne su optimalno zadovoljavati svoje potrebe, uključujući socijalne potrebe, ne uskraćujući pritom drugima mogućnost zadovoljavanja vlastitih (Glasser, 2000, prema Uzelac i Bujišić, 2014; Ivanova i Bikmetova, 2017), odnosno stupanj identiteta predstavlja neposredni preduvjet tijeka rješavanja socijalnog sukoba. Suradničko rješavanje socijalnih sukoba Brajša (1996) naziva i uspješnim sukobom s obzirom na to da isti karakterizira poštena, konkretna, iskrena te suodgovorna rasprava. Ovaj obrazac ponašanja nije usmjeren na trenutno nesuglasje, već je cilj dublje razumijevanje prepreka radi kojih je sukob nastao te samim time omogućuje ostvarenje dugoročne izgradnje pozitivnog odnosa između sukobljenih strana pa isti podrazumijeva korištenje komunikacijskih i socijalnih vještina za rješavanje sukoba, ali i onih za izgrađivanje odnosa (Weeks, 2000; Vlah, 2013). Temeljen je na partnerskom odnosu i podrazumijeva ravnopravnu raspodjelu odgovornosti te kreativan pronalazak odgovarajućeg rješenja za obje strane (Wilmot i Hocker, 1998). Osobito važan preduvjet rješavanja socijalnog sukoba obrascem suradnje jest kreativnost u pronalaženju različitih konstruktivnih rješenja (Ajduković i Pečnik, 2007; Sternberg i Lubart, 2001). Iako obrazac suradnje zahtjeva ulaganje mnogo više truda i vremena u realizaciju konstruktivnog rješavanja socijalnog sukoba, on istovremeno podrazumijeva odsustvo natjecateljskog odnosa jer ponašanje koje obrazac suradnje zastupa i promovira, istovremeno prevenira korištenje destruktivnih i nekonstruktivnih obrazaca (Wilmot i Hocker, 1998; Vlah, 2013; Weeks, 2000; Družinec i Vlah, 2016). Posljedice suradničkih konstruktivnih ponašanja u sukobima (poput aktivnog slušanja, uvažavanja mišljenja druge strane, samoregulacije emocija) poboljšavaju i produbljuju odnose između sukobljenih strana, razvijaju suosjećanje i samopouzdanje, a nadolazeći sukobi za obje strane predstavljaju isključivo oblik intenzivnije komunikacije za ostvarenje obostrane dobrobiti (Brajša, 1996). Shvaćanje sukoba pozitivnim potencijalom za obostrani razvoj prema Weeksu (2000: 23) „ohrabruje stvaralačko ponašanje“.

Prethodna istraživanja utvrđuju da roditelji za svoju djecu smatraju da se najviše, premda ne uvijek, koriste obrascem suradnje za rješavanje sukoba i gotovo ne koriste izbjegavanjem/prilagodбом i pobjeđivanjem kao rješenjem (Vlah i sur., 2019; Vlah i Nikolić, 2020), a razrednici učenika osnovne škole procjenjuju da je obrazac suradnje najučestaliji, obrazac izbjegavanja manje učestao, a obrazac pobjeđivanja najmanje učestao među učenicima čije je ponašanje bilo procjenjivano

(Družinec i Vlah, 2016). Obrascu suradnje su bili sklonije djevojčice od dječaka koji su bili skloniji obrascu pobjeđivanja, dok kod obrasca izbjegavanja nisu utvrđene spolne razlike (Družinec i Vlah, 2016; Vlah i Nikolić, 2020).

Teorija rješavanja sukoba (*conflict management theory*) (Mitchell, 1989; Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000; Deutsch i sur., 2006) podrazumijeva sposobnost kreativnog iznalaženja višestruko zadovoljavajućih rješenja da bi se ostvarila dobrobit za sve sukobljene strane. Socijalna kreativnost se u navedenoj teoriji implicitno navodi kao jedna od bitnih komponenti konstruktivnog ponašanja u socijalnim sukobima, odnosno odabira konstruktivnog obrasca suradnje nasuprot nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja. Kao što je već istaknuto, osnovno školovanje je prilika socijalnog učenja i usvajanja kreativnih načina ponašanja u konstruktivnom rješavanju sukoba.

Vežano uz tijek rješavanja sukoba, bitnu ulogu može imati nedovoljna tolerancija i nerazumijevanje te uskogrudno gledanje na predmet sukoba (Brajša, 1996). Kreativno mišljenje olakšava rješavanje svakodnevnih problema čime se kreativnost istovremeno povezuje s prihvatljivijim obrascima ponašanja koje pojedinac koristi u sukobima (Greene i Noice, 1998). Ponašanje individue u socijalnom sukobu značajno ovisi o kompetencijama i vještinama među kojima je kreativnost (Animasahun, 2008), ali i osobnost prema Deutsch i sur. (2006).

Budući da ishod socijalnog sukoba može (ali i ne mora) biti psihički i fizički destruktivan za suprotstavljene strane, u planiranju odgoja i obrazovanja važno je imati na umu da vješto ophođenje u socijalnim sukobima omogućuje osobni i društveni napredak (Bar-Tal, 2011). Kod djece, poželjno ophođenje u sukobima razvija socijalne vještine te omogućuje uspješnu adaptaciju u psihofizičkom smislu, dok odraslima omogućuje konstruktivno djelovanje te samoostvarenje (Družinec i Vlah, 2016; Žitinski 2010). Poznavanje i razumijevanje različitih obrazaca ponašanja koji se koriste u sukobima može osvijestiti individualne načine suočavanja sa suprotstavljenim stajalištima, utjecati na promjenu vlastitih obrazaca ponašanja u sukobima te preveniranje destruktivnih sukoba (Vlah, 2013; Družinec i Vlah, 2016). O tome koliko je važno u suvremenoj školi u Hrvatskoj voditi brigu o osobnom i socijalnom razvoju upućuje Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu osobni i socijalni razvoj za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 7/2019) kojoj je svrha da „potiče cjelovit razvoj djece i mladih osoba čija je svrha izgradnja zdrave, samopouz dane, kreativne, produktivne, proaktivne, zadovoljne i odgovorne osobe sposobne za suradnju i doprinos zajednici“.

Cilj rada je utvrditi povezanost između potencijalne socijalno-interpersonalne kreativnosti učenika razredne nastave i njihovih obrazaca ponašanja u sukobima u školi. S obzirom na to da pregledom literature nisu pronađena slična istraživanja na kojima bi se mogle temeljiti radne hipoteze, ovo je eksplorativno istraživanje u kojem se očekuje povezanost između ovih koncepata temeljem

dvije teorije relevantne za pretpostavljene relacije: (i) teorija rješavanja sukoba (Weeks, 2000; Wilmot i Hocker, 1998; Deutsch i sur., 2006) koja pretpostavlja razvoj specifičnih znanja, osobina i vještina za konstruktivne obrasce ponašanja u socijalnim sukobima i (ii) socijalno ekološka teorija osobnog i socijalnog razvoja djeteta (Bronfenbrenner, 1979) koja pretpostavlja različite razine utjecaja na djetetov razvoj osobnosti i ponašanja, među kojima je i mikrorazina osnovne škole. Svrha istraživanja je upotrijebiti dobivene podatke za buduća istraživanja i u aplikativnom smislu za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u školi, uže u domeni osobnog i socijalnog razvoja učenika.

METODOLOGIJA

Za odgovor na istraživački cilj korištena je kvantitativna metodologija. S obzirom da prikupljeni podaci nisu zadovoljavali preduvjete parametrijske analize, povezanost među varijablama utvrđena je Spearmanovim koeficijentom rang korelacije, a razlike među skupinama ispitanika provjerene su Mann-Whitney U testom za usporedbu dva nezavisna skupa podataka. Učenici koji su sudjelovali u testiranju potencijalne kreativnosti odabrani su metodom nasumičnog uzorka učenika iz popisa u e-dnevniku. Njihovi učitelji su procjenjivali obrasce ponašanja tih učenika u socijalnim sukobima.

UZORAK SUDIONIKA

U istraživanju su sudjelovala 73 učenika od prvog do četvrtog razreda (55.1% učenica, 6-10 godina, $M=8.58$, $SD=1.19$) iz tri osnovne škole u Rijeci. Od ukupnog broja sudionika njih 69 (poduzorak se od osnovnog uzorka ne razlikuje po demografskim karakteristikama) uspješno je riješilo EPoC test iz domene socijalne kreativnosti. Analize kojima se utvrđuje povezanost između socijalne kreativnosti i učiteljevih procjena ponašanja učenika u sukobima provedene na tom poduzorku.

Njihovi učitelji/razrednici ($N=16$; 96% učiteljice, 38-60 godina, $M=45.65$ godina, $SD=6.9$; radni staž od 12 do 39 godina, $M=22.74$; $SD=8.7$) dali su procjene učeničkih ponašanja u sukobima. Svaki učitelj/razrednik procijenio je ponašanje za po četiri do pet učenika iz svog odjeljenja.

MJERNI INSTRUMENTI

Testom evaluacije potencijalne kreativnosti (EPoC) u socijalno-interpersonalnoj domeni (Lubart i sur., 2011; 2018; Lončarić, 2018; Grđinić i Lončarić, 2018) utvrđen je kreativni potencijal učenika razredne nastave u toj specifičnoj domeni kreativnosti. Test koji rješavaju učenici sastoji se od četiri zadatka iz kojih se računaju koeficijenti socijalne kreativnosti pojedinca u interakciji s drugom osobom (SCd; dijadni odnos), u interakciji s grupom (SCg; kreativnost u grupi), konvergentno-integrativni (CI), divergentno-eksplorativni (DE) koeficijent socijalne

kreativnosti, te ukupni koeficijent socijalne kreativnosti (SC). Vrijeme rješavanja svakog zadatka varira od 10 do 15 minuta, a cijelo testiranje se provodi u dva navrata između kojih je poželjan razmak od minimalno tjedan dana. U ovom istraživanju korištena je forma A EPoC testa potencijalne kreativnosti u socijalno-interpersonalnoj domeni. Radi lakše kontekstualizacije rezultata navodimo konceptualne okvire za četiri zadatka: 1. zadatak divergentno-eksplorativnog mišljenja (dijada): „Osmisli što više ideja vezanih uz situaciju s tvojim prijateljem/prijateljicom“; 2. zadatak konvergentno-integrativnog mišljenja (grupa): „Osmisli jedan plan aktivnosti za grupu djece“, 3. zadatak divergentno-eksplorativnog mišljenja (grupa): „Osmisli što više ideja za grupu djece“, 4. zadatak konvergentno-integrativnog mišljenja: „Osmisli jedan plan aktivnosti za tvog prijatelja“.

Skalom procjene ponašanja u sukobima (Družinec i Vlah, 2016) učitelji/razrednici su procjenjivali ponašanja svojih učenika u socijalnim sukobima. Učitelji su opažali i procijenili ponašanja učenika na formatu odgovora Likertovog tipa (1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem te 5 – u potpunosti se slažem). Skala originalno mjeri tri obrasca ponašanja djece u školi. U ovom je istraživanju potvrđena trodimenzionalna struktura prostora ponašanja djece u sukobima u školi: a) obrazac pobjeđivanja u socijalnim sukobima ($k=7$; Cronbachova $\alpha=0,90$), b) obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima ($k=7$; Cronbachova $\alpha=0,85$), c) obrazac suradnje u socijalnim sukobima ($k=7$; Cronbachova $\alpha=0,89$).

POSTUPAK

Prikupljanju podataka primjenom EPoC testa potencijalne socijalne kreativnosti i bodovanju testa za potrebe istraživanja, prethodila je edukacija (Lončarić, 2018) administratora i procjenjivača uradaka na konvergentno-integrativnim zadacima. Edukacijom su također obuhvaćeni administrativni poslovi vezani uz organizaciju testiranja i prikupljanje informiranih pristanaka roditelja/skrbnika. Prikupljeni su informirani pristanci roditelja djece (od 123 traženih dobiveno je 73 ispunjenih i potpisanih suglasnosti). Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003). U svrhu osiguravanja zaštite podataka ispitanika i njihova identiteta, istraživanje je provedeno pod šiframa. Prije početka istraživanja svi su ispitanici i njihovi roditelji bili upoznati sa svrhom i načinom istraživanja te njihovim pravom odustajanja od istog u bilo kojem trenutku provođenja istraživanja. Raspored provedbe istraživanja unaprijed je bio dogovoren sa školom. Testiranje kreativnosti se sa svakim učenikom provodilo u dva navrata u vremenskom razmaku od tjedan dana. Nakon provedenog istraživanja, svi dječji uradci skenirani su i pohranjeni na Google-disk pod zasebnom šifrom sudionika nakon čega je provedeno bodovanje. Bodovanje je za zadatke konvergentno-integrativnog mišljenja provedeno metodom konsenzusa dva neovisna educirana procjenjivača.

Istraživanje je provedeno u učionicama u školama koje su polazili sudionici istraživanja. Individualno testiranje učenika proveo je educirani korisnik EPoC testa koji je tijekom provedbe testiranja postupao prema zadanom protokolu i u zadanim okvirima vodio sudionike kroz rješavanje zadataka. Potrebno vrijeme za rješavanje EPoC testa socijalne domene iznosilo je najviše 45 minuta za svakog učenika. U periodu između dva navrata testiranja učitelji/razrednici su procijenili ponašanje učenika na način da su ispunili Upitnike za učitelje koji su, osim općih podataka, sadržavali Skalu procjene ponašanja u sukobima (Družinec i Vlah, 2016). Učitelji su ispunjene upitnike dostavili administratorima i procjenjivačima educiranim za provedbu EPoC testa s učenicima.

Nakon provođenja istraživanja, procjenjivači su vrednovali testove sudionika. Postupak vrednovanja testa potencijalne kreativnosti provodila su dva educirana procjenjivača. Bodovanje testova divergentno-eksplorativnog mišljenja odnosi se na broj odgovora koje su ispitanici dali, u skladu sa zadatkom i uputama. Uratke na zadacima konvergentno-integrativnog mišljenja provoditelji istraživanja prvo su bodovali samostalno, sukladno kriterijima usvojenim na edukaciji, primjenom jedinstvene skale od 7 stupnjeva (od 1 do 7), a potom su usuglašavali bodove metodom konsenzusa. U okviru bodovanja konvergentno-integrativnog mišljenja, najniži bodovi 1 i 2 dodjeljuju se ispodprosječno kreativnim uradcima, 3, 4, i 5 označavaju različite razine prosječno kreativnih uradaka, dok se 6 i 7 bodova dodjeljuje značajno iznadprosječno kreativnim uradcima. Pri tome su procjenjivači vodili računa o rubrikama za bodovanje, kriterijima koje kreativan uradak mora zadovoljiti, primjerima iz priručnika, hrvatskom socio-kulturalnom kontekstu, dobi djeteta, ali i o vrsti zadatka koji se procjenjuje.

STATISTIČKE METODE

Podaci prikupjeni EPoC testom i Skalom procjene ponašanja u sukobima upareni su prema šiframa djece radi daljnje statističke obrade. Rezultati na supskalama Skale procjene ponašanja u sukobima izračunati su kao prosječni linearni kompoziti čestica koje pripadaju određenoj subskali (zbroj svih čestica podijeljen s brojem čestica za svaki od tri obrasca). Za svaku subskalu utvrđeni su deskriptivni statistički pokazatelji. Također, navedeni su sociodemografski podaci učenika (dob, spol, razred, godine starosti) i sociodemografski podaci procjenjivača (dob, spol, godine starosti i godine staža). Zbog asimetričnosti rezultata na koeficijentima socijalne kreativnosti, hipoteze o povezanosti između rezultata socijalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima testirane su neparametrijskom analizom (za utvrđivanje povezanosti među varijablama korišten je Spearmanov koeficijent rang korelacije, a za testiranje razlika među grupama korišten je Mann-Whitney U test). Sve analize su napravljene u programu IBM SPSS 22.0.

REZULTATI

Deskriptivni rezultati za pojedine zadatke i koeficijente socijalne kreativnosti prikazani su u Tablici 1, dok su isti pokazatelji za obrasce ponašanja u socijalnim sukobima prikazani u Tablici 2.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji na rezultatima pojedinih zadataka i na kompozitnim koeficijentima EPoC testa potencijalne socijalne kreativnosti

	N	Min.	Maks.	M	SD	Medijan	Kvartilno raspršenje	simetričnost	kurtoza
Soc1Dd1	69	1	15	5.42	2.67	5	3	1.14	1.96
Soc2Cg1	69	1	7	2.96	1.34	2	2	0.83	0.06
Soc3Dg2	69	1	9	3.10	1.76	3	2	1.25	1.41
Soc4Cd2	69	2	7	2.93	1.13	3	1	1.47	2.25
DE	69	2	22	8.53	3.86	8	4	1.26	2.43
KI	69	3	12	5.89	2.12	5	3	0.86	-0.13

Kazalo: Soc1Dd1= prvi zadatak – divergentno-eksplorativno mišljenje (dijada) u prvom mjerenju; Soc2Cg1= drugi zadatak – konvergentno-integrativno mišljenje (grupa) u prvom mjerenju; Soc3Dg2= treći zadatak - divergentno-integrativno mišljenje (grupa) u drugom mjerenju; Soc4Cd2= četvrti zadatak - konvergentno-integrativno mišljenje (dijada) u drugom mjerenju. DE= suma bodova na divergentno-eksplorativnim zadacima; KI= suma bodova na konvergentno-integrativnim zadacima

Kompozitni koeficijenti vezani uz dva zadatka divergentno eksplorativne socijalne kreativnosti (DE; broj uradaka od 0 do N) i dva zadatka konvergentno integrativne socijalne kreativnosti (CI; procjene na skali od 1 do 7) izračunati su kao jednostavan zbroj rezultata na zadacima. S druge strane, koeficijenti socijalne kreativnosti pojedinca u interakciji s drugom osobom (SCd; dijadni odnos), u interakciji s grupom (SCg; kreativnost u grupi) te ukupni koeficijent socijalne kreativnosti (SC) izraženi su na zadacima s različitom metrikom (kombinacija broja uradaka i procjene kreativnosti). Navedene koeficijente nije moguće izračunati bez standardizacije i najprimjerije ih je koristiti nakon normiranja testa. S obzirom da za ovaj test još ne postoje hrvatske norme navedeni pokazatelji nisu računati niti korišteni u daljnjoj obradi podataka.

Iz Tablice 1 i prethodnog teksta vidljivo je da su rezultati na pojedinim zadacima i koeficijentima uglavnom pozitivno asimetrično distribuirani, što ukazuje na grupiranje većeg broja rezultata na nižim vrijednostima i manji broj visokih ili vrlo visokih rezultata. Svi pokazatelji imaju primjerene koeficijente varijabilnosti pri čemu se divergentni zadaci ističu kao zadaci s najvećim koeficijentom varijabilnosti te mogućnošću da najbolje diferenciraju djecu različitog kreativnog potencijala. Taj rezultat dijelom može biti povezan i s činjenicom da su neki sudionici imali ekstremno visoke rezultate u mjerama divergentnog mišljenja.

Tablica 2. Deskriptivni podaci za procijenjene obrasce ponašanja u socijalnim sukobima kod učenika razredne nastave

	N	Min	Max	M	SD	simetričnosti	kurtoze
pobjeđivanje	73	1.00	4.71	2.26	0.99	0.69	-0.24
izbjegavanje	73	1.00	4.86	2.39	0.89	0.39	0.06
suradnja	73	1.29	5.00	3.56	0.86	-0.56	0.04

Kazalo: Min=minimalna vrijednost, max=Maksimalna vrijednost; M=prosječna vrijednost; SD=raspršenje od prosječne vrijednosti

Kompoziti vezani uz obrasce ponašanja u socijalnim sukobima izračunati su kao prosječne vrijednosti pojedine subskale/obrasca. Iz maksimalnih je vrijednosti vidljivo (Tablica 2) da učiteljice niti jednom učeniku nisu dale maksimalnu procjenu nekonstruktivnih ponašanja u obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja. Također, iz minimalnih vrijednosti vidljivo je da niti jednom učeniku nisu dale procjenu potpune odsutnosti konstruktivnih ponašanja u obrascu suradnje u socijalnim sukobima. Obrazac pobjeđivanja je, prema učiteljicama koje su procjenjivale ponašanje svojih učenika u ovom uzorku, opažen (M=2.26) prosječnim iskazom „uglavnom se ne slažem“ s tendencijom pozitivne asimetričnosti. Obrazac izbjegavanja je također procijenjen (M=2.39) prosječnim iskazom „uglavnom se ne slažem“ s tendencijom pozitivne asimetričnosti, dok su ponašanja iz obrasca suradnja bila procijenjena (M=3.56) uglavnom u prosjeku odgovorima „niti se slažem, niti se ne slažem“ do „uglavnom se slažem“ s tendencijom negativne asimetričnosti. Odstupanja od normalne raspodjele kod sva tri obrasca su niska. Kod procjene ponašanja u obrascu pobjeđivanja odgovori su raspršeniji nego kod obrazaca izbjegavanja i suradnje, odnosno učiteljice su davale raznolikije odgovore u procjeni obrasca pobjeđivanja kod svojih učenika iz ovog uzorka.

Uvidom u interkorelacije obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima (Tablica 3) nisu uočene značajnije povezanosti na ovom uzorku ispitanika.

Provjereni su korelati osnovnih sociodemografskih varijabli s rezultatima na testu kreativnosti i obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. Primjena Spearmanove rang korelacije pokazala je da učiteljeve procjene učenikovih ponašanja u socijalnim sukobima ne koreliraju statistički značajno s dobi. Dob korelira pozitivno i statistički značajno sa svim koeficijentima kreativnosti. S dobi u najvećoj mjeri raste koeficijent konvergentno-integrativne socijalne kreativnosti ($\rho=0.49$; $p<0.01$; $N=69$), a najmanje koeficijent divergentno-eksploratorne socijalne kreativnosti ($\rho=0.27$; $p<0,05$; $N=69$).

Nisu utvrđene spolne razlike u koeficijentima socijalne kreativnosti, ali jesu u rezultatima na subskalama obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima, slično kao u prethodnim radovima (Družinec i Vlah, 2006). Na subskali pobjeđivanja učiteljice/razrednice daju statistički značajno više procjene ($z=3.811$; $p<0.001$) dječacima ($C=2.57$; $Q_{3,1}=1.43$) u usporedbi s djevojčicama ($C=1.71$; $Q_{3,1}=1,00$), dok

na subskali izbjegavanja daju statistički značajno više procjene ($z=2.04$; $p=0.04$) djevojčicama ($C=2.64$; $Q_{3,1}=3.57$) u usporedbi s dječacima ($C=2.29$; $Q_{3,1}=1.14$).

Svi zadaci na EPoC testu socijalne kreativnosti osmišljeni su s ciljem mjerenja tog jedinstvenog konstrukta preko relevantnih procesa divergentno-eksploratornog te konvergentno-integrativnog mišljenja i u poddomenama s kojima djeca imaju dovoljno iskustva – odnosima u paru i u grupi. Mjerenje u dva navrata i po poddomenama osigurava pouzdanost indikatora kreativnosti, a spomenuti procesi kreativnog mišljenja u stvarnosti se odvijaju paralelno ili u brzom sukcesiji te su vezani uz pitanje valjanosti mjere. Takva struktura testa potvrđena je na slikovnoj i literarnoj domeni kreativnosti, a mogla bi se ponoviti i u socijalno-interpersonalnoj domeni, što treba empirijski provjeriti u istraživanju koje će biti provedeno na većem i reprezentativnijem uzorku ispitanika. Visoke interkorelacije među pojedinim zadacima sugeriraju da se radi o mjerama čiji je varijabilitet određen jedinstvenim latentnim konstruktom socijalne kreativnosti.

Tablica 3. Spearmanove interkorelacije i korelacije između socijalne potencijalne kreativnosti i procijenjenih obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima u školi kod učenika razredne nastave

	So2Cg1	So3Dg2	So4Cd2	pobjeđivanje	izbjegavanje	suradnja
So1Dd1	,39**	,73**	,67**	-,21	-,07	,18
So2Cg1		,75**	,76**	-,05	-,26*	,08
So3Dg2			,59**	-,06	-,11	,04
So4Cd2				-,13	-,23*	,19
pobjeđivanje					-,13	-,22
izbjegavanje						-,02

Kazalo: ** $p<0,01$; * $p<=0,05$; So1Dd1= divergentno-eksplorativnog mišljenje; So2Cg1= konvergentno-eksplorativno mišljenje; So3Dg2= divergentno-integrativno mišljenje; So4Cd2= konvergentno-integrativno mišljenje

Tablica 3 prikazuje interkorelacije i korelacije promatranih teorijskih konstrukata. Samo su bodovi na konvergentno-integrativnim zadacima socijalne kreativnosti negativno povezani s izbjegavanjem, pri čemu je korelacija sa zadatkom kreativnosti u paru na granici statističke značajnosti. Učenici koji imaju viši rezultat na sposobnosti da osmisle jedno, jedinstveno i kreativno rješenje za socijalno-interpersonalne situacije koje uključuju interakciju u paru ili u grupi, učiteljice će procijeniti kao manje sklone strategiji izbjegavanja. Osim toga, postoji naznaka niske, negativne povezanosti između obrasca pobjeđivanja i obrasca suradnje te obrasca pobjeđivanja i uspješnosti na svim zadacima kreativnosti, iako niti jedna od navedenih korelacija nije dosegla razinu statističke značajnosti.

RASPRAVA

Prema dobivenim rezultatima na pojedinim zadacima i koeficijentima potencijalne socijalno-interpersonalne kreativnosti utvrđeno je grupiranje većeg broja rezultata na nižim vrijednostima i manji broj visokih ili vrlo visokih rezultata. Kreativnost u socijalno-interpersonalnim situacijama može biti povezana s kognitivnim i socijalnim razvojem, stoga je ovakav rezultat donekle u skladu s očekivanjima. Ipak, s obzirom da je korelacija veća kod zadataka koje procjenjuju nezavisni procjenjivači nego na zadacima na kojima se broje kreativni uradci, možemo zaključiti da procjenjivači ipak nisu uspjeli u potpunosti kontekstualizirati procjene s obzirom na dob ispitanika. Test potencijalne kreativnosti u socijalno-interpersonalnoj domeni EPoC-SOC u ranoj je fazi razvoja i primjene, a procjenjivači vjerojatno nisu imali dovoljno iskustva da bi prilikom procjenjivanja mogli kontrolirati efekt dobi i sposobnosti koje se razvojno mijenjaju, a povezane su s kreativnim mišljenjem u socijalno-interpersonalnoj domeni.

Deskriptivni rezultati triju obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima potvrđuju prethodna istraživanja provedena s učenicima ove dobi u Hrvatskoj. U tim istraživanjima utvrđeno je da su učiteljice kod svojih učenika u razrednoj nastavi također procijenile da se nekonstruktivni obrasci ponašanja pobjeđivanje i izbjegavanje koriste u manjoj mjeri, dok se suradnja koristi kod učenika u većoj mjeri, premda još uvijek osrednje i nedovoljno s obzirom na to koliko bi teorijski trebala i mogla (Družinec i Vlah, 2016). Roditelji su svoju djecu procjenjivali vrlo nisko na izbjegavanju, osobito nisko na pobjeđivanju, a srednje visoko na suradnji (Vlah i sur., 2019; Vlah i Nikolić, 2020). Interesantno je da uvidom u interkorelacije obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima (Tablica 3) nema značajnih povezanosti na ovom uzorku ispitanika, što opovrgava prethodne spoznaje prema kojima su suradnja i pobjeđivanje bili u negativnoj povezanosti (Družinec i Vlah, 2016; Vlah i sur., 2019; Vlah i Nikolić, 2020). No, s obzirom da se ovdje radi o relativno malenom uzorku, bilo bi dobro provjeriti naznačenu tendenciju korelacije na većem uzorku.

Uočena potreba za unapređivanjem učenikove kompetentnosti u domeni ponašanja u sukobima implicira da se radi o razvojnoj dobi ispitanika u kojoj se socijalno poželjna ponašanja još uvijek uče te još uvijek nisu zrela i usvojena u smislu pune socijalne kompetentnosti koja se može očekivati kod zrelih i samoaktualiziranih identiteta. Navedeno je dio konceptualnog okvira teorije konstruktivnog upravljanja sukobima kako je tumače autori i njezini podupiratelji (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000; Vlah, 2013). Konkretna ponašanja u rješavanju socijalnih sukoba koja se smatraju konstruktivnima, odnosno suradničkim („iznosi argumente u razgovoru, objašnjava svoje stavove, otvoreno iznosi stajališta o problemu, ustraje na rješavanju sukoba, motivira suradnika, postavlja pitanja sugovorniku i ističe dobre strane sugovornika“) potrebno je u integriranom kurikulumu

odgojne ustanove poticati i usvajati kod učenika razredne nastave, odnosno postaviti njihovu realizaciju i usvajanje kao dio kurikulumskih ciljeva. To je važno jer se time dijete priprema za buduću ulogu odgovornog i socijalno kompetentnog građanina koji zna, može i želi konstruktivno rješavati svoje sukobe i doprinositi u životnoj i radnoj okolini (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2014; Hartley, 2016).

Slično tome, slijedom prethodnih spoznaja prikazanih u Uvodu, vezano uz osobnu, ali i općedruštvenu poželjnost učenja konstruktivnog ponašanja u sukobima te uvidom u procijenjena ponašanja učenika u nekonstruktivnim obrascima pobjeđivanja i izbjegavanja, može se implicirati sljedeće: utvrđena ponašanja kod djece kao što su „koristi pogrdne riječi, ismijava sugovornika, upada u riječ, više, uporno ustraje u svojim zahtjevima, gura sugovornika i govori: „Ti si prvi počeo!“; odnosno govorenje: „Kako ti želiš“, u razgovoru saginje glavu, srami se, izbjegava učenika/cu s kojom je u sukobu, govori: „Nije važno“, tiho govori i boji se“ potrebno je adekvatnim odgojnim postupcima neutralizirati iz djetetovog ponašanja, ukoliko postoje.

Naravno, važno je stvoriti takva okruženja odrastanja djeteta gdje se nekonstruktivna ponašanja niti neće imati prilike učiti i realizirati. No, to je pitanje elaboracije inkluzivne i pozitivne kulture škole o kojoj je riječ kada se govori o suvremenim odgojno obrazovnim okruženjima koje poštuju različitost i suradnju (Bouillet, 2019). U uvodu spomenuta međupredmetna tema osobni i socijalni razvoj za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, svakako bi trebala biti jedan od relevantnih načina da se promovira suradničko i konstruktivno ponašanje u socijalnim sukobima jer među odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja promovira razvoj „slike o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje, prepoznavanje, prihvaćanje i upravljanje svojim emocijama i ponašanjem, empatiju, te uvažavanje i prihvaćanje različitosti, socijalne i komunikacijske vještine, suradnju i timski rad, odgovorno ponašanje prema sebi i drugima u zajednici, donošenje odluka te planiranje obrazovanja, cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja u suvremenom društvu i svijetu rada, strategije rješavanja problema i uspješnog suočavanja sa stresom.“ Implikacije ovog rada su u skladu s ciljevima međupredmetne teme osobni i socijalni razvoj, pri čemu se u školi omogućuje razvoj temeljnih kompetencija te širok raspon aktivnosti stjecanja znanja, vještina i stavova, razumijevanje osobnoga rasta i razvoja, razvijanje zdravih životnih navika, poštovanje sebe i drugih te poimanje vrijednosti skladnih međuljudskih odnosa. Na taj način formirat će se samopouzdana, zadovoljna, aktivna i odgovorna osoba koja se brine o sebi i drugima, a učenici će usvojiti opće kulturne i civilizacijske vrijednosti koje su preduvjet za život u multikulturalnom svijetu. Upravljat će svojim životnim potrebama te biti aktivni članovi obitelji, zajednice i društva (Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu osobni i socijalni razvoj za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 7/2019). Također, može se preporučiti i provođenje treninga socijalnih i komunikacijskih vještina za

konstruktivno rješavanje sukoba prema jednom od brojnih priručnika poput priručnika „*Za Damire i Nemire*“ (Uzelac, 2008).

S obzirom da rezultati sugeriraju kako bodovanje uradaka na konvergentnim zadacima kreativnosti nije bilo neovisno o dobi učenika, u budućem bi istraživanju bilo potrebno koristiti normirane rezultate i provjeriti ima li dob učenika značajni doprinos objašnjenju dobivenih rezultata i poveznica te mogu li se nakon parcijalizacije efekta dobi učenika dobiti teorijski očekivane značajne povezanosti. Budući da su učiteljice/razrednice procjenjivale ponašanja u socijalnim sukobima kod svojih učenika, legitimno je postaviti pitanje za buduća istraživanja koliko su one same senzibilne za poznavanje razvojnih specifičnosti ponašanja svojih učenika u sukobima i je li u tom pogledu potrebno u njihovoj edukaciji voditi više računa.

ZAKLJUČAK

Cilj rada bio je utvrditi povezanost između potencijalne socijalno-interpersonalne kreativnosti učenika razredne nastave i njihovih obrazaca ponašanja u sukobima u školi. Osnovni rezultati upućuju na potrebu za daljnjim istraživanjima u kojima bi se replicirao nalaz o negativnoj povezanosti socijalne kreativnosti i obrasca izbjegavanja u socijalnim sukobima, kao i preporuke o kurikulumu usmjerenom na osiguravanje poticajnog okruženja za razvijanje potencijala socijalne kompetentnosti i učenja konstruktivnih suradničkih ponašanja u socijalnim sukobima.

Test potencijalne kreativnosti u domeni socijalno-interpersonalne kreativnosti EPoC-SOC primjenjiv je na uzrast djece u razrednoj nastavi i postoje naznake da ima zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Utvrđena je pozitivna povezanost između svih zadataka testa, ali faktorsku strukturu treba provjeriti na većem i reprezentativnijem uzorku ispitanika. Također, treba provjeriti jesu li visoke korelacije rezultata testa s dobi ispitanika posljedica povezanosti kognitivnog i socijalnog razvoja s potencijalom za kreativnost u socijalno-interpersonalnoj domeni ili artefakt nedostatne edukacije za bodovanje uradaka prvenstveno na konvergentno-integrativnim zadacima testa. Utvrđeno je da djecu s višim potencijalom za konvergentno-integrativnu kreativnost učiteljice/razrednice procjenjuju manje sklonom korištenju nekonstruktivne strategije izbjegavanja.

Poseban doprinos ovog rada je korištenje više metoda i izvora informacija za utvrđivanje povezanosti između socijalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima. Dok većina istraživanja koristi metodu samoprocjene koja je problematična jer visoke korelacije mogu biti posljedica zajedničke metod-varijance, u ovom istraživanju korišten je test za utvrđivanje dječje potencijalne kreativnosti i procjena obrazaca ponašanja djeteta od strane učitelja razredne nastave. Također, korištena je kvalitativna metodologija procjene kreativnih uradaka u metodom konsenzusa dvaju nezavisnih procjenjivača. Značajna korelacija između

potencijalne socijalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobu dobivena na relativno malom uzorku i na različitim izvorima informacija predstavlja prvi korak u istraživanju ovog fenomena i daje smjernice za daljnje unaprjeđenje istraživačke metodologije i novih potencijalnih korelata u ovoj važnoj domeni razvoja i specifičnom periodu dječjeg socijalnog razvoja.

LITERATURA

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (2007). *Nenasilno rješavanje sukoba*. Zagreb: Alinea.
2. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://psycnet.apa.org/record/1984-06764-001>
3. Animasahun, R. A. (2008). Predictive Estimates of Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, SelfEfficacy and Creativity Skills on Conflict Resolution Behaviour among the NURTW in South-Western Nigeria. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 6(2), 68-74. <https://pdfs.semanticscholar.org/188c/dacaa86a681aaa6ecbce-4d734027e43b8953.pdf>
4. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22. <https://hrcak.srce.hr/12733>
5. Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, 58-66. https://www.researchgate.net/publication/256439382_Assessing_Creativity_in_the_Classroom
6. Bar-Tal, D. (2011). Introduction: Conflicts and Social Psychology. U I. D. Bar-Tal (ur.), *Intergroup Conflicts and Their Resolution: A Social Psychological Perspective*, (1-39). New York: Psychology Press. [https://scholar.google.hr/scholar?q=Bar-Tal,+D.+\(2011\).+Introduction:+Conflicts+and+Social+Psychology.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.hr/scholar?q=Bar-Tal,+D.+(2011).+Introduction:+Conflicts+and+Social+Psychology.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
7. Bengtsson, M., Raza-Ullah, T., Vanyushyn, V. (2016). The coopetition paradox and tension: The moderating role of coopetition capability. *Industrial Marketing Management*, 53, 19-30. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:902334/FULLTEXT01.pdf>
8. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Brajša, P. (1996). *Umijeće svadanja*. Pula: C.A.S.H.
10. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Mass.: Harvard University Press https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
11. Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.
12. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
13. de Vliert, E. V. (1997). *Complex Interpersonal Conflict Behaviour: Theoretical Frontiers*. Psychology Press.
14. Deutsch, M., Coleman, P. T., Markus, E. C. (2006). *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.

15. Družinec, V., Vlah, N. (2015). Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima. U D. Maleš, A. Širanović, A. Višnjic Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (110-119). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Dunn, J. (2004). The development of children's conflict and prosocial behaviour: lessons from research on social understanding and gender. U. J. Hill, B. Maughan (Eds.), *Cambridge child and adolescent psychiatry: Conduct disorders in childhood and adolescence* (49-67). University Press.
17. *Etički kodeks istraživanja s djecom* (2003). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
18. Greene, T. R., Noice, H. (1988). *Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children*. Psychological Reports, 63(3), 895-898.
19. Grdinić, L., Lončarić, D. (u tisku). Socijalno-interpersonalna kreativnost i faze moralnog rasuđivanja učenika. Zbornik radova s konferencije *Darovitost, edukacija darovitih, inovacije i kreativnost u osnovnom, srednjem i visokom obrazovanju i psihologiji*.
20. Hartley, J. (2016). A Problem of Knowledge-Solved? In Hartley, J., Hargreaves, I. (Eds) *The creative citizen unbound: How social media and DIY culture contribute to democracy, communities and the creative economy*, 1-24. Bristol University Press.
21. Ivanova, N., Bikmetova, K. (2017). Identity as a factor of conflict behavior in organizations. *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting*, 3(1), 34-44.
22. Jurišević, M. (2014). Creativity: An interview with Prof. Todd Lubart on the multivariate approach to creativity. *Horizons of Psychology*, 23, 168–170. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/jurisevic_interview.pdf
23. Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj1801_2
24. Koizumi, M. (2016). Creativity in a shrinking society: A case study of the water and land Niigata art festival. *Cities*, 56, 141-147. <https://daneshyari.com/article/preview/1008177.pdf>
25. Kriesberg, L., Dayton, B. W. (1992). *Constructive Conflicts: From escalation to resolution*. Rowman and Littlefield Publishers.
26. Kunac, S. (2015). *Kreativnost i pedagogija*. Napredak, 156(4), 423-446. <https://hr-cak.srce.hr/166211>
27. Lončarić, D. (2018). Procjena potencijalne kreativnosti djece i adolescenata. Teorijski uvod u primjenu EPoC testa. *Izlaganje na edukaciji za primjenu EPoC testa u organizaciji Društva psihologa Istre*, 10.-12. travnja 2018, Novigrad, Hrvatska.
28. Lubart, T. I., Besançon, M., Barbot, B. (2011). *Evaluation du Potentiel Créatif (EPoC)*. Editions Hogrefe.
29. Lubart, T. I., Besançon, M., Barbot, B. (2018). *EPoC Social - Manuel d'administration*. Unpublished manuscript.
30. Lubart, T. (2016). Creativity and convergent thinking: reflections, connections and practical considerations. *Journal of Psychology and Pedagogics*, 4, 7-15. <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/15105>

31. Lubart, T. I. (1994). Creativity. In Sternberg R. J. (Ed.), *Thinking and Problem Solving*, (289-332). Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080572994500165>
32. Lubart, T., Zenasni F., Barbot, B. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-50. https://www.academia.edu/22350554/Creative_Potential_and_its_Measurement
33. Maksić, S. (2006). Mjerenje kreativnosti u djetinjstvu i mladosti: Testiranje i procjenjivanje kreativnosti. U S. Krnjajić (ur.), *Podsticanje kreativnosti u školi* (62-85). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
34. Mitchell, C. R. (1989). *The Structure of International Conflict*. Palgrave Macmillan.
35. Mouchiroud, C., Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 60-69. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016502540202600111>
36. Osobni i socijalni razvoj: Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN 7/2019, (153), odluka, 22.1.2019. *Decision on the adoption of the curriculum on the cross-curricular topic of personal and social development for primary schools and grammar schools in the Republic of Croatia (OG 7/2019)* <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7161&naziv=osobni-i-socijalni-razvoj->
37. Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.
38. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335-358. <https://hrcak.srce.hr/79838>
39. Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Srića, V. (2003.) *Kako postati pun ideja*. Zagreb: M.E.P. CONSULT.
41. Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202. <http://www.actef.es/sternberg.pdf>
42. Sternberg, R. J. (2006). The nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_10.dir/pdf/f1f9STmJn3.pdf
43. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1992). Creativity: Its Nature and Assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034392133004>
44. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (2001). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. THE FREE PRESS.
45. Thillot, M., Besançon, M., Lubart, T. (2016). Evaluation of Potential Creativity (EPoC): A new Social Creativity Domain. Retrieved from (24.4.2019.) <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.44A341CB&lang=hr&site=eds-live>
46. Torrance, E. P. (1965). Creativity and Learning: Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Daedalus*, 94(3), 663-668. https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2018/cs4803cc_spring/research_papers/Torrance-Viewsofcreativity.pdf
47. Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: where to start?. *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. http://people.uncw.edu/caropresoe/giftedfoundations/SocialEmotional/Creativity-articles/Torrance_Understanding-creativity.pdf

48. Uzelac, M. (2008). *Za Damire i Nemire*. Zagreb: Centar za kulturu mira i nenasilja.
49. Uzelac, S., Bujišić, G. (2014). *Osnove socijalne konfliktologije*. Zaprešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje "Baltazar Adam Krčelić".
50. Vlah, N. (2013). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Biakova.
51. Vlah, N., Lovrek, I., Šimunković, G. (2019). Self-Assessment And Parental Assessment Of Some Risk And Protective Factors By Primary School Pupils. In Blažević I. (Ed.) *Proceedings of International scientific conference 18th Mate Demarin Days "New Challenges in Education"* Pula (Croatia), May 30. - 31. 2019. In press
52. Vlah, N., Nikolić, A. K. (2020). Obrasci ponašanja u socijalnim sukobima djece prema procjeni njihovih roditelja: doprinos roditeljskih stavova prema ponašanjima u socijalnim sukobima, in press
53. Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V., Arambašić, L., Vojnović, N. (2005). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja.
54. Weeks, D. (2000). *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba*. Osijek: Sunce-Društvo za psihološku pomoć.
55. Wilmot, W.W., Hocker, J.L. (1998). *Interpersonal conflict*. McGraw-Hill.
56. Žitinski, M. (2010). Pluralizam i tranzicijska kultura sukoba-kako s nasiljem?. *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 65(1), 113-124. <https://hrcak.srce.hr/51563>