

UNIVERZITET U SARAJEVU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**RELACIJE INTELEKTUALNIH STILOVA I KREATIVNOSTI U ŠKOLSKOM
UČENJU**

Završni rad

Student: Ajlana Duranović

Mentor: prof.dr. Amir Pušina

Sarajevo, 2021.

Veliko hvala profesoru Amiru Rušini zahvaljujući kojem sam i uradila ovaj rad. Hvala na posvećenom vremenu, strpljenju i svakom savjetu kojeg sam dobila.

Hvala mom suprugu koji mi je najveća podrška, mojim roditeljima koji su moj veliki oslonac.

Posebna zahvala ide mom sinu Armanu, jer je on najveći pokretač maminih uspjeha i zalaganja.

Sadržaj

Uvod	5
TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	6
Intelektualni stil – definicija i mode	6
Kreativnost kao imanentna ljudska osobina	9
Kreativnost u školi, nastavi i školskom učenju	12
Školsko postignuće	19
METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	21
Cilj i zadaci istraživanja	21
Hipoteze istraživanja	21
Metod	22
Sudionici	22
Mjerni instrumenti	22
Analiza podataka	22
Postupak istraživanja	22
ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	23
Preliminarne statističke analize	23
Pouzdanost i valjanost četiri skale TSI-R2 BH	24
Intelektualni stilovi kreativnosti i školsko postignuće	26
Zaključak	31
Literatura	32
Prilog	34
Anketni upitnik	35
Rezultati kvantitativnih analiza	39

Relacije intelektualnih stilova i kreativnosti u školskom učenju

Ajlana Duranović

Sažetak: Cilj istraživanja je propitati relacije intelektualnih stilova učenika i njihova školskog postignuća. Ovako postavljen cilj generira dva zadatka: utvrditi pouzdanost i internalnu konstruktnu valjanosti instrumenta koji se koristio u istraživanju – skala Bosansko-hercegovačke (BH) verzije Inventara o stilovima mišljenja (Thinking Styles Inventory-Revised II, TSIR2 (Sternberg i dr., 2007) te odgovoriti na pitanje postoje li statistički značajne razlike na mjerama MSG intelektualnih stilova učenika koji ostvaruju različito školsko postignuće? Uzorak istraživanja sačinjava 15 učenika (N=15) prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda OŠ Hasan Kikić u Sarajevu, a koji pohađaju produženi boravak ove ustanove. Istraživanje je realizovano uz primjenu tehnike anketiranja te putem upitnika TSI-R2 BH koji sadrži 30 tvrdnji. Tvrdnje su prikupljene u formi petostepene skale Likertova tipa. T - testom utvrđene su statistički značajne razlike obzirom na školski uspjeh. Dakle, bolji školski uspjeh (odličan, izražen prosječnom ocjenom na kraju školske godine) ostvarili su učenici skloniji kreacijski generirajućim stilovima - Zakonodavnom i Sudskom.

Ključne riječi: *intelektualni stilovi, kreativnost, školsko učenje, školsko postignuće.*

Uvod

Intelektualni stil je preferirani način procesiranja informacija i postupanja sa zadacima, koji ima zadaću obuhvatiti značenja svih važnijih stil-konstrukata, kao što su kognitivni stil, konceptualni tempo, stil donošenja odluka i rješavanja problema, stil učenja, stil uma, perceptualni stil i stil mišljenja (Pušina, 2020: 46). Kao psihologijski konstrukt „najvišeg reda“ (Kvašček, 1980), stil ima zadaću povezati različite strukturalne elemente ličnosti, tj. odgovoriti na pitanje međuovisnosti i suodnosa kognitivnih, emocionalnih i motivacijskih procesa i ponašanja ličnosti na putu spoznavanja/učenja svijeta, školskog učenja i postignuća posebno.

Čovjek je kreativno biće. Čovjek kao stvaralac ili homo creator predstavlja važnu odrednicu razvoja i napretka, ali se dovoljno ne cijeni u društvu. Polazeći od teze da je kreativnost opća ljudska osobina i kvaliteta, univerzalna i svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu i različitim intenzitetom, i osnova je za razvoj svakog društva, tada smo kao društvo odgovorni omogućiti i poticati njezin razvoj (Gajder i Mlinarević, 2010). Brojne su definicije kreativnost, a najčešće se definira kao mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je za nju nov (Gallagher, 1986).

U ovom radu istražiti ćemo relacije intelektualnih stilova i školskog učenja. Konkretnije, interesuje nas da li bolji školski uspjeh ostvaruju učenici koji imaju izraženije preferencije prema kreativno generirajućim intelektualnim stilovima?

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Intelektualni stil – definicija i modeli

Intelektualni stil definiran je kao način na koji osoba procesira informacije i postupa sa zadacima uključujući kognitivne, afektivne, fiziološke, psihološke i sociološke aspekte. Kognitivne stoga što osoba, kad god procesira informacije, uključuje neku od vrsta kognitivnih procesa. Afektivne zato što je način obrade informacija i postupanja s različitim zadacima djelomično određen osjećajima osobe dok je angažirana na tim zadacima. Fiziološke jer stil djelomično ovisi o različitim osjetilnim temeljima informacija koje treba procesirati, npr. vidnim, slušnim, taktilnim. Psihološke zbog toga što je upotreba različitih stilova djelomično uvjetovana interakcijom osobe s okolinom. Sociološke jer različiti stilovi mišljenja u izvjesnoj mjeri odražavaju preferencije (vrijednosti) društva u kojem osoba živi i radi (Pušina, 2014.). Intelektualni stilovi jedan su od najvažnijih resursa ljudske kreativnosti (Sternberg, 2012.). Velik broj istraživanja/pristupa u proučavanju psihologijskih stilova Zhang i Sternberg (2005) sistematizirali su, konceptualizirali i integrirali svojim *Trosložnim modelom intelektualnih stilova* (Threefold model of Intellectual Styles – TIS) gdje su stilovi razvrstani u tri grupe/tipa, detaljnije prikazano u Tablici 1. Stilovi Tipa I uključuju procesiranje informacija i zadatke koji zahtijevaju nisku razinu strukturiranosti, veću kognitivnu kompleksnost, nenkonformizam, autonomiju, originalnost te slobodu izbora raditi na vlastiti način. Stilovi Tipa I generiraju kreativnost. Suprotno tome, stilovi Tipa II odnose se na procesiranje informacija i zadatke visoke razine strukturiranosti, niže kognitivne kompleksnosti, konformizam, visoku razinu respektiranja autoriteta i egzekutivnosti prema uobičajenim pravilima. Na kraju, stilovi Tipa III reprezentiraju procesiranje informacija i zadatke koji zahtijevaju visoku razinu društvene suradnje, mogu manifestirati karakteristike i Tipa I i Tipa II, ovisno o prirodi zadataka i stupnju u kojem taj zadatak pobuđuje interes individue. Pojam „intelektualni stil“ prema trosložnom modelu ima funkciju „kišobran“ pojma pokušavajući obuhvatiti značenja svih dotadašnjih značajnijih stilkonstrukata kao što su kognitivni stil, konceptualni tempo, stil donošenja odluka i rješavanja problema, stil učenja, stil uma, perceptualni stil i stil mišljenja.

Zhang i Sternberg (2005) smatraju i obrazlažu kako se intelektualni stilovi mogu razvrstati na tri tipa temeljem: (1) individualnih razlika u ljudskim preferencijama u okviru svakog od tvorbenih koncepata koje čine visoka nasuprot niskoj strukturiranosti, kognitivna jednostavnost nasuprot kognitivnoj kompleksnosti, konformizam nasuprot nonkonformizmu,

autoritet nasuprot autonomiji te grupno nasuprot individualno; (2) navedeni koncepti korespondiraju s tri tipa stila mišljenja izvedena iz Sternbergove Teorije mentalnog samoupravljanja kao osnovice oko koje se gradi tri-tipologija intelektualnih stilova. U tabeli 2. dat je pregled temeljnih karakteristika intelektualnih stilova u Trosložnom modelu (Pušina, 2014).

Tabela 1

Intelektualni stilovi u trosložnom modelu (Zhang i Sternberg, 2005. prema Pušina, 2014)

Stil-konstruktor/teorijski temelji	Karakteristike i klasifikacija intelektualnih stilova u trosložnom modelu		
	Tip I	Tip II	Tip III
	Procesiranje informacija i zadaci koji zahtjevaju nizak nivo strukturiranosti, veću kognitivnu kompleksnost, nekonformizam, autonomiju, originalnost, slobodu izbora raditi na vlastiti način	Procesiranje informacija i zadaci koji uključuju visok nivo strukturiranosti, nižu kognitivnu kompleksnost, konformizam, visok nivo respektiranja autoriteta i egzekutivnosti prema uobičajenim pravilima	Procesiranje informacija i zadaci koji zahtjevaju visok nivo društvene saradnje, mogu manifestirati karakteristike i Tipa I i Tipa II, ovisno o prirodi zadataka i stepenu u kojem taj zadatak pobuđuje interes individue
Pristup učenju Teorija o pristupima učenju, Biggs, 1978.	Dubinski	Površinski	Orijentisanost na postignuće
Tip profesionalnih interesa, Teorija o tipovima profesionalnih interesa, Holland, 1973.	Umjetnički	Konvencionalni	Realistički, Istraživački, Društveni, Poduzetnički
Način mišljenja Konstrukt o dominantnosti moždanih hemisfera, Torrance, 1988.	Holistički	Analitički	Integrativni
Tip ličnosti Teorija o tipovima ličnosti, Jung, 1921.	Intuitivni, Prihvaćajući	Čulni, Prosudilački	Misleći, Osjećajni, Introverzija, Ekstraverzija

Stil uma Model o stilovima uma, Gregorc, 1979, 1984, 1985.	Konkretno- nasumični	Konkretno- sekvencijalni	Apstraktno nasumični Apstraktno sekvencijalni
Stil donošenja odluka Model o stilovima donošenja odluka, Kirton, 1961, 1976.	Inovativnost	Adaptivnost	
Konceptualni tempo Model o reflektivno- impulzivnom konceptualnom tempu, Kagan i sar., 1964.	Refleksivnost	Impulzivnost	
Struktura intelekta Model strukture intelekta, Guilford, 1950.	Divergentno mišljenje	Konvergentno mišljenje	
Perceptualni stil Koncept o ovisnosti/neovisnosti o polju, Witkin, 1962.	Neovisnost o polju	Ovisnost o polju	
Stil mišljenja Teorija mentalnog samoupravljanja, Sternberg, 1988.	Zakodavni, sudski, globalni, liberalni, hijerarhijski	Izvršni, lokalni, konzervativni, monarhijski	Oligarhijski, anarhijski, interni, eksterni

Svojim trosložnim modelom, Zhang i Sternberg (2005) sugeriraju kako analiza devet individualnih studija i empirijskih rezultata koji ih podržavaju ukazuju na slijedeće:

- (1) stilovi su vrijednosno orijentirani;
- (2) izuzev rezultata koje je dobio Kirton (1976) istražujući stilove donošenja odluka, svi ostali rezultati bazirani na drugim stil-modelima podržavaju tezu o razvojnosti/modifikabilnosti stilova;
- (3) svaki od stil-konstrukata uključenih u model značajno je povezan sa najmanje jednim od devet stil-konstrukata;

(4) postoje tri karakteristična načina međusobne povezanosti stilova, onih koji su povezani sa ljudskim osobinama koje su obično viđene kao pozitivne (vrijednosno "pozitivno" orijentirani stilovi, npr. nezavisnost od polja, reflektivnost, zakonodavnost, artističnost, dubina itd.), zatim onih koji se povezuju s ljudskim osobinama koje su obično videne kao negativne (vrijednosno "negativno" orijentirani stilovi, npr. zavisnost od polja, impulsivnost, egzekutivnost, konvencionalnost, površnost itd), te onih stilova koji reprezentiraju više nego bipolarnu dimenziju i ne pokazuju konzistentne obrasce povezanosti sa bipolarim stil-konstruktima (npr. internalnost, introvertiranost, osjećajnost, postignuće itd) (Pušina, 2014: 29).

Kreativnost kao imanentna ljudska osobina

Čovjek je kreativno biće. Čovjek kao stvaralac ili homo creator predstavlja važnu odrednicu razvoja i napretka, ali se kreativnost često dovoljno ne cijeni u društvu. Polazeći od teze da je kreativnost opća ljudska osobina i kvaliteta, univerzalna i svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu i različitim intenzitetom, i osnova je za razvoj svakog društva, tada smo kao društvo odgovorni omogućiti i poticati njezin razvoj (Gajder i Mlinarević, 2010). Brojne su definicije kreativnosti, a najčešće se definira kao mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je za nju nov (Gallagher, 1986).

Drugim riječima, kreativnost je sposobnost koja uključuje stvaranje, pronalaženje novih značenja i stvaranje novih relacija. Pri tome je važno naglasiti kako se ne radi o jednoj jedinstvenoj sposobnosti nego o skupu različitih sastavnih sposobnosti ili drugih osobina. Kreativnost je karakteristika ponašanja koje je produkt posebne konstelacije karakteristika ličnosti, kognitivnih sposobnosti i socijalnog okruženja. Temelj kreativnosti je kreativno mišljenje, a objašnjava se kao nov način izgradnje mentalnog sklopa čovjeka koji vodi otkriću, izumu, eksperimentiranju, zamišljanju i istraživanju. Bazira se na izboru odgovarajućih motivacijskih sastavnica: potreba za radoznalošću, težnja za uspjehom, unutarne zadovoljstvo stvaralačkim radom, težnja prema novim odgovorima, želja za različitošću i orijentacija prema nezavisnom mišljenju (Guilford, 1967).

Kreativnost kao i svaka druga ljudska osobina se ostvaruje i iskazuje na različite načine, kako je svaki pojedinac drugačiji tako i njegove osobine se ostvaruju na različite načine. Nečija kreativnost čak nije ni vidljiva, dok se kod nekih pojedinaca vrlo lako prepoznaje. Pod

pojmom kreativnosti treba imati u vidu da se kreativnost pojedinca može izraziti na vrlo različite načine, o čemu piše Fulgosi (1981), osvrćući se na naslovljeno tumačenje stvaralaštva: nisu stvaraoci samo oni koji stvaraju umjetnička djela na području glazbe ili slikarstva, ili koji pišu knjige i pjesme. Takvi pojedinci predstavljaju jedan zaista vrlo mali dio ljudskog roda, a kreativnost je univerzalno ljudsko obilježje. To onda znači da se ta urođenost mora izražavati u drugim ostvarenjima i na druge načine, a ne samo kroz umjetnička ili druga društveno priznata ostvarenja. Kreativnost može biti izražena na mnoge druge načine i kroz mnoge druge puteve. Postoji ogroman broj načina i puteva kojim se ljudska kreativnost izražava. Svaki pojedinac može bit kreativan na svoj način. Postoje kreativni radnici, kreativni prodavači, kreativni pjevači, kreativni uzgajivači konja, bilja, kreativni nastavnici, kreativne domaćice, itd.

Rogers (1985) ističe i raspravlja o bitnim dimenzijama kreativnog djela i uvjetima njegovog stvaranja. Smatra vrlo značajnim psihološku slobodu i sigurnost. Kao i za sva ljudska stvaranja, tako i za kreativna djela od velike važnosti su psihološka sloboda i sigurnost, jer kada nam je um oslobođen od svih ostalih utjecaja osim onih što su bitni za ono što stvaramo mnogo bolje i brže dolazimo do rezultata koji su nam bitni za što bolje ispunjenje naših očekivanja. Sigurnost povećava kvalitetu dobijenog proizvoda i utječe na samopouzdanje stvaraoca pa time i njegovu motivaciju prilikom kreativnog procesa. Povećanjem motivacije povećava se i kvalitet. Kreativnost je karakteristična za sve ljude, bilo da se bave znanostima, umjetničkim djelovanjem, tehnologijom, proizvodnjom ili svakodnevnim životnim aktivnostima. Svako može originalno razmišljati, rješavati probleme i još više stvarati djela kakva dotle drugi nisu stvorili, a imaju određenu vrijednost (Stevanović, 1999).

Humanistički psihologijski pristup, dakle, sugerira da je kreativnost imanentna svakom ljudskom biću. Kritizirajući psihoanalitički pristup koji svoje teorije gradi na proučavanju osoba sa psihičkim teškoćama, oni su izučavajući zdrave i samoaktualizirane pojedince došli do zaključka da je kreativnost jedna od njihovih bitnih karakteristika. Zapravo ona je pokazatelj da je neka osoba u potpunosti razvila svoju ljudskost. Tako Rogers (1969) govoreći o potpunoj osobi (fully functioning person) kaže da je takva osoba uvijek kreativna:

„Svojom senzitivnom otvorenosti prema svijetu, svojim povjerenjem u vlastite sposobnosti da oblikuje nove odnose s okolinom, to je tip osobe iz koje proizlaze kreativni produkti i

kreativni način života. Ona nije nužno prilagođena svojoj kulturi i najčešće nije konformist, ali u svako doba i u svakoj kulturi ona će živjeti konstruktivno i u harmoniji koliko joj dozvoljava balansiranje sa zadovoljavanjem potreba. U nekim situacijama određene kulture može biti vrlo nesretna, ali će nastaviti biti svoja i ponašati se na način da osigura maksimalno moguće zadovoljavanje svojih najdubljih potreba“ (Rogers 1985: 248).

Maslow (1976) smatra „da koncept kreativnosti i koncept zdrave, samoaktualizirane, potpuno humane osobe izgleda da sve bliže i bliže idu zajedno i možda postaju ista stvar“. Maslow je uočio sličnost između opisa karakteristika kreativnih osoba koje je naveo E. Paul Torrance i svojih opisa samoaktualiziranih osoba. Najprije je to zapazio jedan njegov student koji je usporedio popise karakteristika i na to ukazao Maslowu. On je rekao da su bili vrlo impresionirani s tablicom iz Torranceove knjige „*Guiding Creative Talent*“ u kojoj je on sakupio i sistematizirao sve karakteristike koje su se pokazale povezane s kreativnošću. Bilo ih je oko trideset ili više koje su se pokazale valjanim. Craig (student) je stavio te karakteristike u jednu kolonu, a u drugu listu karakteristika koje su drugi učenici koristili u opisivanju samoaktualiziranih ljudi. Preklapanje je bilo gotovo savršeno. Bilo je dvije ili tri karakteristike od tih trideset ili četrdeset koje nisu korištene za opis psihološki stabilnih ljudi, bile su jednostavno neutralne. Nije bilo ni jedne karakteristike koja bi išla u suprotnom smjeru, što znači, da gotovo četrdeset karakteristika, ili možda trideset sedam ili trideset osam koje su bile iste kao karakteristike psihološkog zdravlja, koje spadaju u sindrom psihološkog zdravlja ili samoaktualizacije. Nakon uvažavanja mišljenja studenata Maslow zaključuje, da bilo koji faktor koji će razviti kreativniju osobu će učiniti također čovjeka boljim ocem, ili boljim nastavnikom, ili boljim građaninom, boljim plesačem, ili boljim u svemu. Treffing (1988) je istražio i prezentirao različite definicije kreativnosti. Značajke kreativnosti variraju unutar između ljudi i između disciplina. Niti jedna osoba ne posjeduje sve značajke, niti ih pokazuje cijelo vrijeme. Mnoge od tih značajki mogu biti naučene i odgajane. Kao rezultat toga, teško je predvidjeti koji učenici mogu postati kreativno produktivni odrasli. Treffinger i sar. (2002) dijele popis značajki u četiri kategorije:

- stvaranje ideja;
- produbljivanje ideja;
- otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja;
- slušanje osobnog „unutarnjeg glasa“;

Svi učenici imaju jednake predispozicije da postanu kreativni odrasli, koji će iz škole izići kao kreativne ličnosti. Međutim, to ne znači da će svi učenici jednako iskoristiti svoje potencijale. Neke karakteristike i značajke mogu biti urođene, ali neke se itekako uče, odgajaju i usavršavaju. Do same ličnosti je koliko će pažnje posvetiti tom procesu.

Kreativnost u školi, nastavi i školskom učenju

Cilj savremene škole je stvaralačka i kreativna ličnost. Krajnji cilj je osposobljavanje učenika za samostalni misaoni i istraživački rad. Kreativnost u obrazovanju podrazumijeva primjenu različitih puteva u sticanju znanja, opredjeljenje da se bude stvaraoc, pozitivne stavove prema kreativnosti i neposredne aktivnosti u skladu sa potrebama, mogućnostima i dispozicijama svakog subjekta posebno. Smatra se da su pokretači kreativnosti u svakom kolektivu pedagozi i nastavnici jer su oni glavni sudionici svake škole. U svakom odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju nastavnici i pedagozi i samim tim okruženje smatra da su oni glavni pokretači kreativnosti u školama. Npr. u uređenju prostora vidljivo dolazi do izražaja kreativnost nastavnika i pedagoga u školama. Okruženje škole je esencijalni izvor učenja učenika. Poticajno okruženje sadržava visok obrazovni potencijal s obzirom na to da učenici uče aktivno (istražujući, čineći) te surađujući sa drugom djecom i odraslima. Poticajno okruženje nudi visok socijalizacijski stepen odnosa među učenicima, sigurnost i povjerenje učenika i roditelja, zajedničko stremljenje ka višim ciljevima i uspjesima nastavnika i učenika i sl. Zbog toga organizacija prostora škola treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcije među učenicima (Slunjski, 2003).

Kreativne sposobnosti ličnosti ne možemo razvijati pomoću lakih zadataka. Treba zbog toga težiti težim zadacima. Ne treba klonuti duhom čim se naiđe na prvu teškoću. Jedan, dva ili više nerješениh zadataka ne znači da neko nije sposoban da na kreativniji način rješava probleme. Treba imati u vidu činjenicu da se stvaralačke sposobnosti mogu razviti u toku višegodišnjeg upornog učenja i vježbanja.

Postoje razna shvatanja stvaralaštva i kreativnosti, pa je Tejlor (1959) shvatanja stvaralaštva i kreativnosti razvrstao u pet skupina:

1. Ekspresivna kreativnost - karakteristična za spontani dječiji likovni i drugi opus u kome nisu bitni nivoi originalnosti i kvaliteta,
2. Produktivna kreativnost - karakteristična za dječije naprednije tehnike i vještine u

stvaranju produkata,

3. Inovativna kreativnost - sadrži dosjetljivost u upotrebi metoda rada, rukovanju materijalima i opremom i slično,
4. Inventivna kreativnost - polazi od postojećih principa i doprinosi unapređenju znanja i prakse,
5. Energetska kreativnost - doseže nove teorije u određenoj nauci i predstavlja najviši nivo kreativnosti (Filipović, 1988).

Na osnovu ovih pet skupina shvatanja stvaralaštva i kreativnosti može se zaključiti da je kreativnost prisutna u svim poljima čovjekovog života i njegove djelatnosti. Kreativnost nije nužna samo u školi, vrtiću ili bilo kojoj drugoj odgojno – obrazovnoj zajednici, kreativnost je prisutna i potrebna u svim djelatnostima. Stvaranjem novog pospješujemo i kvalitet svoje djelatnosti i kvalitet samog sebe. Svaki put kad naučimo i stvorimo nešto novo obogatili smo svoju životnu sferu.

Može se govoriti o nekoliko stepena svake kreativnosti:

1. Priprema – kao početni stupanj stvaranja, zajedno sa posljednjim stupnjem provjeravanja, izvođenja, razrađivanja i primjene predstavlja veoma naporan posao koji počinje uviđanjem problema i isticanjem zadataka.
2. Inkubacija – je drugi stupanj kreativnog rada i odnosi se na neku vrstu „sazrijevanja“ prikupljenih podataka, na njihovo sređivanje.
3. Iluminacija – je treći stupanj kreativnog rada, gdje suština problema postaje jasna i gdje dolazi do otkrića.
4. Provjeravanje – je posljednji stupanj kreativnog rada : hipoteze se provjeravaju, ideje se ostvaruju, izvode i razrađuju (Kvaščev, 1831).

Kreativnost i sam kreativni proces ima određene faze koje dijete ili bilo koji drugi sudionik mora proći da bi došao do određenog kreativnog djela. Od faze uviđanja problema do samog provjeravanja i gotovog rezultata ima mnogo posla. Druga i treća faza iziskuju najviše napora gdje se ustvari filtriraju svi dobijeni podaci, misli, otkrića i pokušavaju se sklopiti u određenu cjelinu, odnosno kreativno djelo.

Svi ljudi na svijetu imaju dovoljno potencijala da budu odlični u onom što rade, bilo da je to u kući, u njihovoj bašti ili na njihovom poslu. Trud, samopouzdanje i upornost vode ka ostvarenju onog željenog. Najveću ulogu u poticanju kreativnosti kod djece imaju

odgajatelji i osoblje škole. Osoblje škole vodi brigu o pružanju individualne stručne pomoći koja se naročito ogleda u upućivanju na stručnu literaturu, na različite vidove stručnog usavršavanja, doškoloavanja, poticanja saradnje s drugim nastavnicima, odgajateljima i školama ili vrtićima, naučnim institucijama, pedagoškim zavodima, poticanje na pisanje u stručnim listovima i časopisima, terapijsko djelovanje u pogledu bogaćenja osobnog života itd (Bajrić i Stevanović, 1999). Kada govorimo o školskom osoblju, tu podrazumijevamo nastavnike, upravu, tehničke saradnike, administrativne saradnike te stručne saradnike. Dok djeca borave u školi, najviše doticaja dakle imaju sa školskim osobljem, pa samim tim i najviše „upijaju“ od njih. Bitno je da se djeca u školi osjećaju sigurno, da imaju povjerenje u školsko osoblje, te da znaju da svaku nejasnoću ili problem na koji naiđu mogu podijeliti sa školskim osobljem. Pedagozi i nastavnici u školama se moraju edukovati o kreativnosti i o profesionalnom zanimanju da bi mogli uopšte poticati kreativnost kod učenika. Nastavnici zajedno sa pedagogom moraju pratiti najnoviju stručnu i naučnu produkciju objavljenu u knjigama, časopisima, zbornicima, novinama. Škole trebaju biti pretplaćene na sve stručne časopise i veći broj stručnih listova itd (Bajrić i Stevanović, 1999). Kreativnost nije proces koji se završava, on se stalno nadograđuje, poboljšava, stremlji ka višim ciljevima, stoga je jako bitno da se nastavnici i pedagozi stalno usavršavaju kako bi svojim učenicima prenijeli što kvalitetnije znanje i poticali ih na kreativnije učenje. Odgojno-obrazovni sistem, koji ima važnu ulogu u društvu i njegovom razvoju te koji bi trebao osposobiti učenike za život u suvremenom i budućem društvu ne smije zanemariti važnu ulogu kreativnosti za razvoj i napredovanje te bi se što je više moguće trebao posvetiti upravo poticanju razvoja te sposobnosti kod učenika. Škola, kao važna odgojno-obrazovna ustanova danas postaje osnovni preduvjet za razvoj kreativnog potencijala kod učenika (Somolanji i Bognar, 2008).

Postoji razlika između kreativnosti odraslih i kreativnosti djece. Kada govorimo o kreativnosti odraslih to obično podrazumijeva neku vrstu ekspertnosti koja uključuje tehničku vještinu, umjetničku sposobnost, talent ili poznavanje potrebnih informacija koje mogu doprinijeti onome što stvaraju, radne navike koje uključuju radni stil, koncentraciju i ustrajnost, sposobnost stvaranja novih mogućnosti i otvorenost za nove ideje. Djeca imaju manje iskustva nego odrasli i zato su manje ekspertni, a njihovi radni stilovi su manje razvijeni. Ali ono što djeci nedostaje ona mogu kompenzirati sa svojim jedinstvenim načinima mišljenja i pristupima zadatku. To se najviše očituje u školskim klupama. Imaginacija i mašta su velika kreativna prednost koju imaju djeca. Imaginacija se može definirati kao mogućnost zamišljanja bogatih i raznolikih mentalnih slika ili pojmova ljudi,

mjesta, stvari i situacija koje ne postoje (Filipović, 1988). Mašta je podvrsta sposobnosti zamišljanja koja se događa kada osobe koriste zamišljanje da bi stvorili pojedine žive mentalne slike ili pojmove koji imaju malo sličnosti sa stvarnim svijetom. Mašta istražuje zamišljeno područje nemogućeg ili barem do sada nemogućeg (Bognar, 2010). Npr. dijete može zamisliti kućnog ljubimca s kojim se može igrati, hraniti ga i razgovarati kao da je stvarno prisutan i to je najveća čar dječijeg mozga.

Kreativna nastava trebalo bi da je stalni pratilac društvene misli i nastavne prakse. Ona je postojala i onda kada se tako nije nazivala, što je razumljivo i nesporno. Kreativna nastava u našim školama, pa i u svjetskim razmjerima, nužno napušta sutoritarne modele komunikacije u nastavi, jer oni blokiraju učeničke potencijale, unose doze straha, nesigurnosti i intimnog otpora autoritetu i svemu što on zahtjeva, očekuje ili sugeriše. Kreativnost u čovjeku, međutim samo teži da se iskopa iz nereproduktivne tame neradinosti, ono tako reći, teži za samoobrazovanjem. Tu je najljepši zadatak svakog nastavnika, da stvori uvjete za što nesmetaniji tok samoobrazovanja, tj. da razriješi sve spone koje stežu spontani zahtjev za aktivnošću. U kreativnoj nastavi se uspostavlja kreativni proces sa četiri bitna obilježja:

- Otvorenost prema sopstvenom doživljavanju;
- Stavljanje u fokus tog doživljavanja;
- Disciplina u akcijama usmjerenim ka razvijanju fokusa;
- Završetak, dovođenje do kraja stvaralačkog procesa (Filipović, 1998).

Ova obilježja bitna su za svakog nastavnika, učenika, kao i njihov zajednički rad u nastavi. Svakako nastavnici imaju posebnu ulogu u njegovanju stvaralaštva i kreativnosti u nastavi. Svaki nastavnik mora biti originalan, a ne postati kreativniji, time što će kopirati nekog drugog kreativnog nastavnika. Kreativna nastava je znatno šira od onog raspona i obilježja koje ima učenje putem rješavanja problema, ali je i ovaj način organizovanja učenja u nastavi u funkciji unapređenja nastave i njenih rezultata (Filipović, 1988).

Škola je za djecu i mlade važna institucija: u njoj provode velik dio svoga vremena i u njoj bi u prvom redu trebali iskusiti da učenje može biti zanimljivo i uz to uspješno. Škola kod učenika treba poticati njihovu spremnost na učenje i sposobnost učenja. Ukoliko to uspije, nastavnici su položili važan temelj želja za „cjeloživotnim učenjem“. Taj cilj je prioritetan jer nastavnici nemaju funkciju terapeuta – oni su pedagozi.

„Školsko učenje je namjerno učenje putem dobro organizirane i racionalno izvedene nastave. To je planska odgojno-obrazovna aktivnost kojom rukovode stručne osobe prema utvrđenim planovima i programima i uz primjenu najsavremenijih nastavnih strategija. Odvija se na dvije ravni: podučavanjem i učenjem, kao jedinstvenim procesom. Savlađuju se kognitivni sadržaji (znanja, vještine, navike, sposobnosti) i sadržaji koji se odnose na učenje stavova, socijalnih reakcija i uravnoteženih emocionalnih reakcija. Zastupljena su sva tri aspekta: kognitivno (spoznajno), afektivno (emocionalno) i konativno (voljno)” (Stevanović, 2008: 235).

Učenje u nastavi polazi od unutarnjih ili vanjskih poticaja, pripremanja i susretanja sa problemom, zapažanjem problemske situacije, izdvajanjem i formulisanjem problema i prikupljanjem podataka da se problem riješi. Školsko, nastavno učenje, prema Stevanoviću (1998), prolazi kroz slijedeće faze: pripremna, operativna (izvršna), verifikativna (provjera) i aplikativna (primjena rezultata). Proces učenja u nastavi ili bilo gdje prolazi kroz slijedeće etape:

- a. sticanje percepcija i predstava,
- b. formiranje pojmova i usvajanje zakona putem mišljenja,
- c. utvrđivanje znanja, vještina i navika,
- d. primjena znanja u praksi,
- e. provjeravanje znanja, vještina i navika (Tomić i Osmić, 2006: 116).

Ove etape su relativno samostalne, tijesno povezane i međusobno se prožimaju. U današnjim učionicama raznolikost učenika sve više se očituje u njihovim sposobnostima i mogućnostima što predstavlja izazov nastavnicima koji poučavanje trebaju individualizirati uklanjajući prepreke u sudjelovanju, učenju i postignućima učenika. Takvim individualiziranim načinima poučavanja nastavnici promovišu jednakost među učenicima i postaju inkluzivni učitelji. Upravo odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva da se društvena očekivanja i socijalni aspekti okruženja za učenje sagledavaju tako da svaki učenik ima jednake mogućnosti za sudjelovanje i ostvarivanje svojih potencijala.

Ciljevi kojima škola i nastava trebaju težiti su:

- Učenici bi trebali moći razviti strast i želju za učenjem, i to naročito s ciljem da to čine čitav život, a za to su ključni uspjeh i pozitivna iskustva u školi;
- Učenici bi se u vezi s time trebali naći u okruženju koje im daje mogućnost da se okušaju u svom socijalnom ponašanju i da u njemu rastu;
- Učenici trebaju biti u društvu pedagoškog osoblja i vršnjaka koji smatraju da je za pojedinca važno razvijati lične kompetencije (ali ne u smislu egocentrizma) i koji zbog toga imaju razvijen senzorijski osjećaj za takve učenike koji bi često „najradije iskočili iz vlastite kože“, kojima je problem vidjeti sebe u pozitivnom svjetlu i voljeti se (Hofmann, 2008).

Uočavamo da je za uspješno školsko učenje ključna uloga nastavnika i stručnih saradnika. Oni svojim metodama poticanja motivacije i želje za radom, mogu animirati učenike na aktivno učenje. Škola ne mora biti „mjesto traume“ i asocijacija na „naporno“ učenje i provjeru znanja. Učenici uglavnom nemaju osjećaj da u školi ne smiju pogriješiti, ali ipak način na koji nastavnice ili vršnjaci u nastavi komentarišu pogreške veliki dio njih doživljavaju kao uvredu i sramotu. Kod učenika se sposobnosti konstruktivnog ophođenja s pogreškama i želja za učenjem iz pogrešaka mogu razvijati. Ovdje je važno da nastavnici jasno razgraniče faze vježbanja i ispitivanje i da to u svakoj fazi rada učine transparentnim za učenike. Osim toga nastavnici trebaju poticati kompetencije učenika povezane s učenjem u smjeru da nauče i primjenjuju strategije konstruktivnog ophođenja s pogreškama.

Tradicionalna nastava generalno je vođena od strane nastavnika. Njegova je zadaća davati upute za zadatke, prethodno istražiti i odabrati izvore u kojima se nalaze ključne informacije, prezentovati činjenice koje smatra zanimljivim te evaluirati učenikovo postignuće. Radi se o minimalnom učenikovom doprinosu i kontroli procesa učenja. S razvojem savremenijih modela poučavanja dolazi do promjene uloga nastavnika i učenika, što je prikazano i primjerom u Tablici 2.

Tablica 2

Utjecaj učenika na obrazovni proces (Zmuda, Curtis, Ullman, 2015)

Nastavna jedinica: Bajka i narodne priče		
Minimalni utjecaj učenika na obrazovni proces	Ograničeni utjecaj učenika na obrazovni proces	Obrazovni proces vođen od strane učenika
Učenici slušaju bajke/narodne priče koje je učitelj odabrao. Učenici određuju koje su pouke, likovi, vrijeme i mjesto radnje pročitanih bajki/narodnih priča.	Učenici čitaju bajke/narodne priče kako bi odredili njihove pouke. Potom, najprije u paru, zatim u grupi te na kraju cijeli razred raspravlja o tome kako su došli do tih pouka.	Učenici, svako za sebe, čitaju nekolicinu bajki kako bi identificirali koje su komponente dobre bajke. Razred potom stvara umnu mapu karakteristika koje čine jednu bajku.
Uloga učitelja		
Odabir bajki/narodnih priča koje će učenici čitati, Davanje uputa za izvršavanje zadataka, Stvaranje ček-liste kako bi učenici mogli pratiti izvršavaju li dobro zadatak, Evaluacija postignuća na temelju ispunjavanja kriterija iz prethodne ček-liste.	Pružanje šireg okvira zadataka davajući učenicima slobodu u izboru pouke koju će izmijeniti te načinu na koji će je izmijeniti, kako bi imala smisla u savremenom kontekstu, Stvaranje ček-liste kako bi učenici mogli pratiti izvršavaju li dobro zadatak, Evaluacija postignuća na temelju ispunjavanja kriterija.	U dogovoru s učenikom pobrojati ciljeve koji se žele ostvariti, Omogućiti učenje u trenutku kada se pojavi interes za određenom temom, Sastavljanje ček-liste koja će olakšati učenicima međusobnu evaluaciju, Osiguravanje vremena za povratnu informaciju, Omogućiti prezentaciju sadržaja široj publici.

Učenici postupno sve više preuzimaju odgovornost za vlastiti proces učenja, najprije u modelima s ograničenim uticajem, a zatim i u personaliziranom modelu u kojem nastavnik više nije u središtu obrazovnog procesa, već to mjesto zauzima sam učenik (Zmuda, Curtis, Ullman, 2015).

Školsko postignuće

Školsko postignuće ili školski uspjeh učenika često se izjednačuje s pojmom školskog učinka, školske kompetencije, školske sposobnosti i sl. pa se onda i na različite načine operacionalizira. Postupci kojima se unutar vrednovanja školskog uspjeha može utvrđivati uspješnost učenika različiti su te se u pravilu oslanjaju na neki oblik procjenjivanja, testiranja ili mjerenja u najširem smislu, a redovno su praćeni i dodatnim prikupljanjem informacija koje se temelje na kvalitativnim uvidima. Školski uspjeh odnosi se na produkt ili ishod obrazovanja. Općenito je moguće razlikovati najmanje tri skupine obrazovnih ishoda:

- 1) usvajanje znanja koje treba biti dobro organizovano i lako dostupno,
- 2) usvajanje strategija rješavanja i analiziranja problema, metakognitivnih strategija i strategija samoregulacije i
- 3) usvajanje pozitivnih stavova, uvjerenja i emocija (De Corte, 2000).

Obrazovni ishodi mogu se mjeriti na individualnoj razini (npr. pomoću prosjeka ocjena) ili na grupnoj razini (npr. prosjek ocjena jednog ili više razreda, prosjek ocjena škole, broj izostanaka). Prosjek ocjena je pokazatelj uspjeha koji je najčešće korišten u istraživanjima u psihologiji obrazovanja. Prosjek ocjena je važan prediktor uspjeha u osnovnoj i srednjoj školi, kao i na fakultetu, a ocjene na fakultetu su se pokazale dobrim prediktorima uspjeha na poslu (Nikčević-Milković, 2019).

Zadovoljstvo školom je konstrukt koji se slabo istraživao, kao što je i manje istraživanja povezanosti objektivnog školskog uspjeha, zadovoljstva školom i samoregulacije učenja. Zadovoljstvo školom smatra se subjektivnom komponentom školskog uspjeha, dok je školski uspjeh izražen ocjenama objektivna mjera školskog postignuća (Nikčević-Milković, 2019). Istraživanje Verkuytena i Thijsa (2002) pokazuje da je zadovoljstvo školom povezano s objektivnim školskim postignućima te osjećajem samoefikasnosti kod učenika. Učenici koji imaju bolja objektivna školska postignuća zadovoljniji su školom jer bolja školska postignuća dovode do većeg osjećaja samoefikasnosti. Prema navedenim autorima, učenice su zadovoljnije školom u odnosu na učenike što objašnjavaju time da su one više okrenute odnosima s drugim ljudima, a škola im nudi više mogućnosti razvijanja bliskih veza s drugima.

Kao nedostatak školskih ocjena Anaya (1999) navodi da prosjek ocjena nije dobar pokazatelj uspjeha jer ne uzima u obzir prijašnji uspjeh učenika. Također, prosjek ocjena nije standardizirana mjera pa je teško međusobno uspoređivati ocjene dobivene iz različitih školskih predmeta. Također, školski uspjeh, u pravilu, ne uzima u obzir subjektivne,

kognitivne, ponašajne, afektivne, razvojne i socijalne komponente učenja (McCombs, 2004; Glaser, Pellegrino, Chudowsky, 2001).

Obilježja povezana sa školskim uspjehom moguće je podijeliti na više načina, no uvriježena je podjela na: individualna obilježja pojedinca, obilježja obitelji i učenikove socijalne okoline te obilježja škole, nastavnika i školskog procesa. Pri tome se pod individualnim obilježjima pojedinca misli na osobine kao što su inteligencija, osobine ličnosti, motivacija, lokus kontrole, pojam o sebi i sl; pod obilježjima učenikove okoline se podrazumijevaju obilježja poput financijske situacije obitelji, zaposlenost i obrazovanje roditelja, struktura obitelji, postojanje braće i sestara i sl., a pod obilježjima škole, učitelja i školskog procesa se podrazumijeva veličina škole, vrsta škole, veličina razreda, omjer broja učenika i učitelja, obrazovanje učitelja, osobine učitelja, rukovođenje školom i slično (Dević, 2015).

Obrazovanje je vrlo kompleksan proces na koji neprestano utječe kombinacija mnoštva obilježja pojedinaca, škole i školskog procesa te obitelji i šire socijalne okoline učenika. Ne iznenađuje stoga da još uvijek traju rasprave o tome jesu li učitelji i škola odgovorni za (ne)uspjeh učenika ili su odgovorni učenici i njihovi roditelji ili je možda šira okolina odgovorna za uspjeh djece u školi.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je propitati relacije intelektualnih stilova učenika (nezavisna varijabla) i njihova školskog postignuća (zavisna varijabla). Ovaj cilj generira dva zadatka:

1. Utvrditi pouzdanost i internalnu konstruktnu valjanosti instrumenta koji se koristio u istraživanju – skala Bosansko-hercegovačke (BH) verzije Inventara o stilovima mišljenja (Thinking Styles Inventory-Revised II, TSIR2 (Sternberg i dr., 2007).
2. Odgovoriti na pitanje postoje li statistički značajne razlike na mjerama MSG intelektualnih stilova učenika koji ostvaruju različito školsko postignuće?

Hipoteze istraživanja

Cilj i zadaci uputili su na sljedeće hipoteze:

H1 – očekuje se prihvatljiva pouzdanost tipa unutarnje konzistencije na skalama TSI-R2 BH izraženo Cronbach koeficijentom alfa (α) \geq ,70 i korelacijska matrica koja podržava TIS stil tioplogiju i

H2 – postoje statistički značajne razlike u intelektualnim stilovima učenika koji ostvaruju različit školski uspjeh. Konkretnije – bolje školsko postignuće izraženo prosječnom školskom ocjenom – završnim uspjehom na kraju školske godine, ostvaruju učenici viših prosječnih rezultata na skalama stilova Tipa I nego Tipa II i III. Prva hipoteza zasniva se na rezultatima ranijih istraživanja o konstruktnoj valjanosti različitih varijanti Inventara o stilovima mišljenja (Pušina, 2014, Sternberg i Grigorenko, 1997, Zhang, 1999., Zhang i Sachs, 1997., Zhang i Sternberg, 2005), a druga na promijenjenoj paradigmi o vrijednosnoj „neutralnosti“ intelektualnih stilova, gdje društvo/škola bez obzira na kulturalni kontekst sve više vrednuju stilove Tipa I u odnosu na druga dva (Fan i He, 2012; Zhang, 2017).

Metod

Sudionici

U ovom istraživanju sudjelovali su učenici prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda koji su dio Produženog boravka Osnovne škole Hasan Kikić u Sarajevu, njih 15 (N=15). Od toga sedam dječaka i osam djevojčica prosječne dobi $M = 7,06$ godina. Ovo je ciljni tip uzorka i kao takav ograničava nas da dobivene rezultate generalizujemo, ali će oni svakako dati prikaz trenutnog, postojećeg stanja odgojno-obrazovnog fenomena kakvo je školsko učenje. Na odabir uzorka uticala je moja trenutna profesionalna uloga, a to je saradnica u Produženom boravku OŠ Hasan Kikić.

Mjerni instrumenti

Anketnim upitnikom konstruiranim za potrebe istraživanja prikupili smo podatke koji se odnose na sociodemografske varijable i školski uspjeh. Inteliktualni stilovi procijenjeni su putem TSI-R2 BH koji sadrži 30 tvrdnji. Tvrdnje su prikupljene u formi petostepene skale Likertova tipa raspona od 1 (nikako) do 5 (u potpunosti) indicirajući stepen u kojoj se ispitanici na datoj tvrdnji prepoznaju – u kojoj mjeri ih opisuje i odgovara im, npr. „Kada se suočim sa problemom, koristim vlastite ideje i strategije da ga riješim.“

Analiza podataka

Ponajprije su provedene preliminarne statističke analize na temelju osnovnih deskriptivnih parametara mjera korištenih u istraživanju. Nadalje je propitana pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (α) te faktorskom analizom maksimalne na zajedničke faktore konstrukta valjanost pojedinih skala prethodno opisanog inventara o stilovima mišljenja TSI-R2 BH. Na kraju su t-testom utvrđene relacije između stilova mišljenja i različitog školskog uspjeha ispitanika.

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno tokom redovnog odvijanja nastave u produženom boravku, uz primjenu etičkih principa i standarda za pedagoško-psihološko istraživanje, odnosno dobrovoljnost, anonimnost i povjerljivost. Uz odobrenje i saglasnost menadžmenta OŠ Hasan Kikić i roditelja, popunjavanje anketnog upitnika uz pomoć istraživača trajalo je u prosjeku 20-30 minuta.

ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Preliminarne statističke analize

Rezultati preliminarnih statističkih analiza uz prikaz osnovnih deskriptivnih parametara mjera korištenih u istraživanju i test normaliteta distribucija prikazani su u tabelama br. 3 i 4.

Tabela 3.

Deskriptivne statističke vrijednosti varijabli u istraživanju: stilovi i školski uspjeh (Broj sudionika = 15)

	ZAK	IZV	SUD	LOK	PROOJ
<i>Suma</i>	59.80	61.00	60.75	64.20	67
<i>Maksimum</i>	5.00	5.00	5.00	5.00	5
<i>Minimum</i>	2.20	3.00	3.25	3.20	3
<i>Raspon</i>	2.80	2.00	1.75	1.80	2
<i>Standardna Greška</i>	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121
<i>Kurtosisa</i>					
<i>Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)</i>	-.996	-1.404	-1.385	-1.157	-.106
<i>Standardna Greška koeficijenta asimetrije</i>	.580	.580	.580	.580	.580
<i>Koeficijent asimetrije</i>	-.368	.027	.580	-.599	-1.074
<i>Varijansa</i>	.831	.512	.421	.473	.552
<i>Standardna devijacija</i>	.91172	.71631	.64918	.68785	.743
<i>Mod</i>	5.00	3.50a	3.25a	4.60	5
<i>Medijan</i>	3.8000	4.0000	4.2500	4.6000	5.00
<i>Prosječna standardna greška</i>	.23541	.18495	.16762	.17760	.192
<i>Prosjek</i>	3.9867	4.0667	4.0500	4.2800	4.47
<i>Broj sudionika</i>	15	15	15	15	15

Legenda: ZAK (zakonodavni stil); IZV (izvršni stil); SUD (sudski stil); LOK (lokalni stil); PROOJ (prosječna ocjena)

Tabela 4.

Test normaliteta distribucija (Broj sudionika = 15)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistika	df	Signifikanta	Statistika	df	Signifikanta
ZAK	.149	15	.200	.904	15	.110
IZV	.163	15	.200	.903	15	.105
SUD	.158	15	.200	.890	15	.068
LOK	.279	15	.003	.839	15	.012
PRO CJ	.363015	15	.000	.716	15	.000

Kako je iz tabela uočljivo, izuzev djelimično skale LOK, ostale skale intelektualnih stilova zadovoljavaju kriterije normalne distribucije. Stoga se u daljim analizama, izuzev kada su u pitanju prosječne ocjene (PROOCJ) odlučilo koristiti parametrijske statističke procedure.

Pouzdanost i valjanost četiri skale TSI-R2 BH

Utvrđena je prihvatljiva pouzdanost skala, izražena Cronbach alfa koeficijentom interne konzistencije (kriterij o pouzdanosti od minimalno $\alpha = ,70$): za izvršni stil ($\alpha = ,73$); za sudski stil ($\alpha = ,77$); za lokalni stil ($\alpha = ,87$) i za zakonodavni stil ($\alpha = ,93$). Kako bi se dosegao zadovoljavajući kriterij o pouzdanosti, na skali izvršnog stila osbačen je ajtem 2, a na skali sudskog stila ajtem 1 (tabele u prilogu xx). Analiza valjanosti skala TSI-R2 BH započeta je pregledom korelacijske stil-matrice prikazane u tabeli 5.

Tabela 5.

Peaersonovi koeficijenti korelacije

ZAK Pearson Korelacija	1	.094	.683	.822
Signifikanta (dvosmjerna)		.735	.005	000
Broj sudionika	15	15	15	15

IZV Pearson Korelacija	.094	1	-.228	.141
Signifikanta (dvosmjerna)	.738		.413	.617
Broj sudionika	15	15	15	15
<hr/>				
SUD Pearson Korelacija	.094	-.228	1	.630
Signifikanta (dvosmjerna)	.005	.413		.012
Broj sudionika	15	15	15	15
<hr/>				
LOK Pearson Korelacija	.822	.141	.630	1
Signifikanta (dvosmjerna)	.000	.617	.012	
Broj sudionika	15	15	15	15

Konstruktna internalna valjanost na nivou četiri skale, dvije Tipa I (ZAK i SUD) i dvije Tipa II (IZV i LOK) provjerena je računanjem Pirsonovog (Pearson) koeficijenta korelacije. Jedna statistički značajna, pozitivna korelacija (ZAK-SUD) u skladu je s teorijskim postavkama Trosložnog modela intelektualnih stilova, no druge korelacije (ZAK-LOK i SUD-LOK) tome ne idu u prilog. Rezultati faktorske analize maksimalne vjerovatnosti pokazali su zadovoljavajuću konstruktnu internalnu valjanost ajtema uvrštenih u skale, izuzev djelomice za lokalni stil (tabele u prilogu xx). Obzirom na dobijene rezultate, samo se djelomično može prihvatiti prva hipoteza, jer korelacijska stil-matrica ne potvrđuje u potpunosti relacije među stilovima Tipa I i Tipa II predviđene teorijom. Stoga dalje rezultate dobijene u istraživanju treba tumačiti s oprezom.

Intelektualni stilovi kreativnosti i školsko postignuće

T-testom utvrđene su statistički značajne razlike obzirom na školski uspjeh, prikazano tabelom 6.

Tabela 6.

Rezultati T testa

	<i>Broj</i>	<i>Prosjek (sredina)</i>	<i>Standardna devijacija</i>	<i>Srednja standardna greška</i>					
ZAK 1	9	4.3778	.68150	.22717					
2	6	3.4000	.94657	.38644					
IZV 1	9	3.9722	.83333	.27778					
2	6	4.2083	.53424	.21810					
SUD 1	9	4.3889	.56057	.18686					
2	6	3.5417	.40052	.16351					
LOK 1	9	4.5778	.42947	.14316					
2	6	3.8333	.79415	.32421					
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (dvosm jerna)</i>	<i>Prosječn a razlika</i>	<i>Razlika standar dne greške</i>	<i>Interval razlike 95% pouzdanosti</i>	
ZAK pretpostavljene varijanse jednakosti	.188	.672	2.337	13	.096	.97778	.41647	.07672	1.88183
Varijasne jednakosti									

koje nisu pretpostavljene			2.181	8.424	.059	.97778	.44826	-.04693	2.00248
IZV pretpostavljene varijanse jednakosti	1.789	.204	-.611	13	.552	-.23611	.38627	-1.07059	.59837
Varijane jednakosti koje nisu pretpostavljene			-.669	12.999	.515	-.23611	.35317	-.99909	.52687
SUD pretpostavljene varijanse jednakosti	.697	.419	3.183	13	.007	.84722	.26618	.27217	1.42228
Varijane jednakosti koje nisu pretpostavljene			3.412	12.869	.005	.84722	.24830	.31026	1.38419
LOK pretpostavljene varijanse jednakosti	4.175	.062	2.367	13	.034	.74444	.31450	.06502	1.42387
Varijane jednakosti koje nisu pretpostavljene			2.101	6.974	.074	.74444	.35441	-.09423	1.58312

Kao što je iz tabele br. 6 uočljivo, bolji školski uspjeh (odličan, izražen prosječnom ocjenom na kraju školske godine) ostvarili su učenici skloniji kreativnim generirajućim stilovima - Zakonodavnom i Sudskom, čime se u potpunosti može prihvatiti druga istraživačka hipoteza.

Drugim riječima, bolji školski uspjeh ostvarili su učenici koji preferiraju rad na zadacima koji zahtijevaju kreativne strategije, samostalno odlučivanje o vlastitim aktivnostima, rad na zadacima koji omogućuju rasuđivanje i evaluiranje učinaka drugih ljudi. Sloboda, da učenik samostalno odlučuje o aktivnostima i metodama kojima će usvajati gradivo, svakako je ključan motiv za rad i učenje. Neki učenici uživaju u zadacima koji zahtijevaju kreativne strategije rada, a neki ne. Međutim, bitno je svakom učeniku dati priliku da se okuša u takvim zadacima. Također, postoji jedno važno pitanje u obrazovanju, a to je mora li nastavnik biti kreativan kako bi učenike podučavao kreativnosti? Ne mora nužno. Nastavnik, uz pomoć raznih kreativno-didaktičkih metoda i materijala, može poticati učenike na kreativno

djelovanje, kroz sve nastavne predmete, a sve u cilju potpunijeg i kvalitetnijeg razvoja ličnosti djeteta.

Statistički značajne razlike u preferencijama ka sva četiri intelektualna stila i školski uspjeh obzirom na spol i školsku spremu roditelja nisu nađene, što ovdje posebno govori u prilog značaja intelektualnih stilova Tipa I u ostvarivanju boljeg školskog uspjeha (vidi tabele u prilogu).

Obzirom da su intelektualni stilovi sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa ovom fenomenu se pridaje posebna pažnja. Da je to tako svjedoče različita istraživanja spomenuta u ovom radu. Iz dobivenih rezultata mogu se realizovati brojne analize - npr. od ranga stilova koji učenici najviše preferiraju, do nastavnog predmeta i hobija koje prakticiraju učenici obzirom na uspjeh... i sve to dovesti u vezu sa preferencijama intelektualnih stilova. Odnosno, sada kada znamo da učenici, koji preferiraju kreacijski generativne stilove, ostvaruju bolji školski uspjeh i generalno bolje školsko učenje, u vezu možemo dovesti i pitanje spola, nastavne predmete i oblast nastavnih predmeta, nivo IQ-a i slično. Odnosno istraživačka pitanja na koja možemo tražiti odgovor mogu biti:

- Utiče li spol na nivo školskog postignuća kod učenika koji preferiraju kreacijski generativne stilove,
- U kojim nastavnim predmetima učenici, koji preferiraju kreacijski generativne stilove, ostvaruju visok nivo postignuća,
- U kojim oblastima nastavnih predmeta (prirodne, društvene, matematičko-informatičke) učenici, koji preferiraju kreacijski generativne stilove, ostvaruju visok nivo postignuća,
- Koji nivo IQ ostvaruju učenici, koji preferiraju kreacijski generativne stilove,
- Utiče li nivo IQ učenika na nivo školskog postignuća itd.

Iako je u ovome istraživanju učestvovao manji broj ispitanika i rezultate ne možemo generalizovati, ipak uočavamo sličnost sa drugim istraživanjima.

Tako, u jednom istraživanju Sternberg (1997) je utvrdio kako je pet stilova značajno koreliralo s različitim mjerama školskog postignuća: sudski stil značajno je pozitivno korelirao s izvedbom na svim zadacima i svim okvirima vrednovanja. Učenici zakonodavnog stila bili su uspješniji na finalnom projektu i istraživanjima te analitičkim i kreativnim zadacima za razliku od ispitanika dominantno izvršnog stila kojih je postignuće bilo slabije

na finalnom projektu te kreativnim i analitičkim zadacima. Regresijske analize pokazale su kako stilovi Tipa I (sudski, zakonodavni, liberalni i hijerarhijski) značajnije doprinose boljem učeničkom uspjehu u različitim formama školske izvedbe nego jedan od stilova Tipa II (izvršni).

Smatramo da su u školi generalno više zastupljeni stilovi Tipa II (izvršni) nego stilovi Tipa I (zakonodavni i sudski). Jasna struktura rada, praćenje nastavnog plana i programa, sumativno vrednovanje i ocjenjivanje učenika, predavanje ex cathedra su nažalost i dalje sastavni dio nastave nekih nastavnika. Reformama bh. obrazovanja se nastojalo to promijeniti, međutim i dalje postoje nastavnici koji se boje odmaći od „zone komfora” i eksperimentirati sa zadacima, aktivnostima i metodama podučavanja. Trebao bi biti imperativ obrazovanja zastupljenost stilova Tipa I i pozicioniranje učenika kao subjekta, a ne objekta nastave. Neophodno je zamjeniti akcenat na kognitivnu sferu ličnosti učenika sa akcentom na kognitivnu, afektivnu i psihomotornu sferu. Danas obrazujemo učenike za zanimanja koja su odavno „umrla” umjesto da ih podučavamo kreativnosti i snalažljivosti.

Također, istraživanje (Pušina, 2019) u kojem je sudjelovalo 208 učenika II. i III. razreda Srednje medicinske škole i gimnazije Katoličkog školskog centra (KŠC) Svetoga Josipa u Sarajevu dobivene su statistički značajne razlike na prosječnim stil - rezultatima u odnosu na školski uspjeh u tri slučaja. Bolji školski uspjeh ostvarili su učenici izraženijih preferenci ka zakonodavnom i sudskom stilu (Tip I), a slabiji uspjeh oni i izraženijeg konzervativnog stila (Tip II). Dakle, i ovo istraživanje ide u prilog stilova Tipa I kao poželjnih u školskom kontekstu.

Djeca imaju manje iskustva nego odrasli i zato su manje ekspertni, a njihovi radni stilovi su manje razvijeni. Ali ono što djeci nedostaje ona mogu kompenzirati sa svojim jedinstvenim načinima mišljenja i pristupima zadatku. To se najviše očituje u školskim klupama. Imaginacija i mašta su velika kreativna prednost koju imaju djeca. Imaginacija se može definisati kao mogućnost zamišljanja bogatih i raznolikih mentalnih slika ili pojmova ljudi, mjesta, stvari i situacija koje ne postoje (Filipović, 1988). Mašta je podvrsta sposobnosti zamišljanja koja se događa kada osobe koriste zamišljanje da bi stvorili pojedine žive mentalne slike ili pojmove koji imaju malo sličnosti sa stvarnim svijetom. Mašta istražuje zamišljeno područje nemogućeg ili barem do sada nemogućeg (Bognar, 2008). Na primjer dijete može zamisliti kućnog ljubimca s kojim se može igrati, hraniti ga i razgovarati kao da je stvarno prisutan i to je najveća čar dječijeg mozga.

Manje strogih pravila i više slobode u odabiru metoda i aktivnosti čini učenike sretnijim i motiviranijim za rad u nastavi. Ukoliko učenik ne uči ili ne radi na zadatku onako kako mi (nastavnici, pedagozi, odgajatelji) radimo i očekujemo ne znači da njegov način nije dobar. Zabranom rada na zadatku metodom koji učenik odabere gušimo njegove kreativne potencijale. Ako dođemo do istog rezultata je li bitan put kojim smo došli? Isti ishod možemo dobiti na više načina i upravo u tom procesu dolaska do želejnog ishoda učenik potiče i razvija maštu.

Zaključak

Sprovedeno istraživanje doprinosi: poboljšanju rada s učenicima i mijenjanju dosadašnjeg metoda podučavanja i zahtjeva rada na zadacima te ukazuje na neophodno stručno usavršavanje nastavnika o značaju intelektualnih stilova, sa ciljem ostvarenja boljih školskih postignuća. Odnosno, pomjeranje akcenta sa intelektualnih stilova koji podržavaju strogo praćenje pravila i rad na zadacima po zadanim uputama na intelektualne stilove koji podržavaju slobodu i samostalnost u odabiru aktivnosti i načina rada na zadacima.

Školsko učenje može biti kvalitetno ukoliko primjenjujemo aktivnim učenje smatraodnosno učenje u kojem učenik nije samo promatrač nego sudionik koji radom na izvršenju određenoga zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju u kognitivnom, afektivnom ili psihomotoričkom području povezanim sa ciljem učenja. U praksi bi to značilo da se samo slušanje nečijeg predavanja ne naziva aktivnim učenjem, dok je sudjelovanje u razgovoru ili raspravi u vezi s istom temom puno aktivniji i učinkovitiji oblik učenja. Prepisivanje ili učenja pravila i definicija ne predstavljaju aktivan oblik učenja, ali sloboda za istraživanje o istoj temi u stvarnosti i pronalažanje odgovora na problemsko pitanje u vezi s određenom temom, potiču kod učenika više kognitivne procese i imaju trajniji učinak na razvoj i usvajanje znanja i vještina.

Jedno od ograničenja koja upućuju na korake u budućim istraživanjima je nereprezentativnost uzorka koji ograničava moguća generaliziranja i kompariranja na mikro nivoima poput škole, u ovome slučaju osnovne škole tj. produženog boravka. Tako je odabir ovakvoga uzorka omogućio saznanje (opet bez namjere generaliziranja) kako su za bolji školski uspjeh učenika odgovorni intelektualni stilovi koje preferiraju odnosno stilovi koji preferiraju rad na zadacima koji zahtjevaju kreativne strategije, samostalno odlučivanje o vlastitim aktivnostima, rad na zadacima koji omogućuju rasuđivanje i evaluiranje učinka drugih ljudi.

Intelektualni stilovi Tipa I, koji generiraju kreativnost uključujući procesiranje informacija i zadatke niske razine strukturiranosti, veće kognitivne kompleksnosti, autonomije, originalnosti, slobode izbora i rada na vlastiti način, pozitivno su povezani s boljim školskim uspjehom te je iste neophodno integrisati u nastavni kurikulum. Tako bi se obrazovala kreativnija i samostalnija djeca te ostvarivalo bolje školsko postignuće.

Literatura

- Anaya, G. (1999). College impact on student learning: Comparing the use of self-reported gains, standardized test scores, and college grades. *Research in Higher Education*, 40 (5), 499-526.
- Balažević, E. (2010). *Kreativnost u nastavi – Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture*. Osijek: Život i škola, 56 (23), 181-184.
- Bognar, L., Somolanji, I. (2008). *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*. Osijek: Život i škola, 54 (19), 87-94.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. Vol. 153, br. 1., str. 9 – 20.
- Boring, E.G. (1923). Intelligence as the tests test it. *New Repub.* 36, 35–37.
- Carrson, D. K. , & Runco, M. A. (1999). Creative problem solving and problem finding in young adults: Interconnections with stress, hassles, and coping abilities. *Connecticut: Journal of Creative Behavior*.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249- 266.
- Dević, I. (2015). *Odrednice školskog postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Đorđević, D. (1987). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Draslar.
- Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Educa.
- Gajder, V., Mlinarević, V. (2010). *Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja*. Osijek: Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003-2008.: Zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem, str 43-58.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Guilford, J., Hoepner, R. (1971). *The Analysis of intelligence*. New York: McGraw – Hill.
- Hang, L.-f., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (2011). *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. Springer: Publishing Co.
- Hofmann, F. (2008). *Jačanje osobnosti i socijalno učenje u nastavi*. Beč: Austrijski centar za razvoj osobnosti i socijalno učenje.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 3-22.

- Imuta, K., Scarf, D., Pharo, H., Hayne, H. (2013). Drawing a Close to the Use of Human Figure Drawings as a Projective Measure of Intelligence. *Plos One*. 8 (3).
- Kvašček, R. (1831). *Kako razviti stvaralačke sposobnosti – proces stvaranja i pronalaženja vežbe i rešenja*. Beograd: BIGZ.
- Kvašček, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. Napredak: časopis za pedagoški praksu i teoriju. Vol. 156, br. 4., str. 423 – 446.
- Lubart, T. I. (1994). *Creativity*. New York: Academic Press.
- Mail, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Svjetlost. Sarajevo.
- Maslow, A. (1976). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin
- Matijević, M. (2009). Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju. *Zbornik: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. PROFIL, Zagreb, str. 17-23.
- McCombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A framework for balancing a focus on academic achievement with a focus on social and emotional learning needs. In J. E. Zins, R. E. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Mpangane, E. M. (2015). *Draw a Person test*. Limpopo: University of Limpopo, department of psychology.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Nikčević-Milković, A. (2019). Školsko postignuće i zadovoljstvo školom s obzirom na osobne značajke, strategije učenja i korištenje digitalnih medija u učenju. *Svremena psihologija*. (22), 1.
- Omerović, M., Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*. (7), 1.
- Petz, B. (2005). *Psihološki rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Posavec, M. 2010. *Višestruke inteligencije u nastavi*. Zagreb: Slap d.o.o.
- Potkornjak, N., Pijanović, P. (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pušina, A. (2020). *Ljudska kreativnost: psihološki modeli*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pušina, A. (2019). *Intelektualni stilovi i školsko postignuće*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Rathus, S. (2000). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Rogers, C. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Romani, H. (2015). *Goodenough Scoring (Draw a Person)*. Dostupno na: <https://www.slideshare.net/hawraaalromani/goodenoughscoring-psychometrics> (06.06.2021. 18:15).
- Rot, N. (1976). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slunjski E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: Barka.
- Stevanović, M. (1999). *Kreatologija*. Varaždin: Tonimir.
- Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi*. Pula: Istarska naklada.
- Šimleša, P. (1980). *Izabrana djela I-III*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Taylor, E. M. (1959). *Psychological appraisal of children with cerebral defects*. Harvard: Univer. Press.
- Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Denfas.
- Treffinger, D. i drugi, (2002). *Building creative excellence*. Glassboro, NJ: Destination ImagiNation.
- Treffinger, D. J. , & Nassab, C. A. (1998). *Thinking tool guides*. FL: Center for Creative Learning.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social-Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Zaclona, Z. (2009). *Creative approach towards teacher training*. Zbornik: Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju, PROFIL, Zagreb, 65-7.
- Zhang, L. F. (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance student's achievement? *Personality and Individual Differences*, 38, 1135-1147.
- Zmunda, A., Curtis, G., Ullman, D. (2015). *Learning personalized: the evolution of the contemporary classroom*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.

Prilog

Anketni upitnik

Dragi učenici,

cilj ovog istraživanja je isptati povezanost između intelektualnih stilova i kreativnosti u školskom učenju. Upitnik je anonimn. Kako bi odgovorili na postavljena pitanja, pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i odlučite koliko dobro tvrdnja odgovara načinu na koji radite određene zadatke u školi.

Zaokružite broj 1 ako vam tvrdnja nikako ne odgovara, broj 2 ako vam tvrdnja uglavnom odgovara, broj 3 ako vam tvrdnja i odgovara i ne odgovara, zatim broj 4 ako vam tvrdnja uglavnom odgovara i broj 5 ako vam tvrdnja u potpunosti odgovara.

Današnji datum:

Spol: M – Ž,

Školska sprema oca: _____ majke: _____

Starost: _____

Prosječna ocjena na kraju školske godine: _____, najbolje ocjene iz predmeta:

Mjesto rođenja: _____, ukupan broj sestara: _____ braće: _____

Mjesto stalnog prebivališta: _____

Sekcije koje pohađam: _____

Hobi: _____

U tabeli ispod nalazi se trideset (30) tvrdnji. Za svaku tvrdnju trebate procijeniti u kojoj mjeri se ista odnosi na Vas. To ćete uraditi tako da zaokružite odgovarajući broj pored svake tvrdnje. Brojevi imaju sljedeće značenje:

1 - NIKAKO MI NE ODGOVARA

2 - UGLAVNOM MI NE ODGOVARA

3 - I ODGOVARA I NE ODGOVARA

4 - UGLAVNOM MI ODGOVARA

5 - U POTPUNOSTI MI ODGOVARA

1. Kada se suočim sa problemom, koristim vlastite ideje i strategije da ga riješim.	1	2	3	4	5
2. Volim se poigravati svojim idejama i vidjeti koliko daleko mogu ići.	1	2	3	4	5
3. Volim probleme koje mogu probati riješiti na vlastiti način.	1	2	3	4	5
4. Kada imam neki zadatak, volim ga započeti mojim vlastitim idejama.	1	2	3	4	5
5. Volim situacije gdje mogu koristiti moje vlastite ideje i načine rada.	1	2	3	4	5
6. Sviđa mi se odgonetnuti rješenje problema prateći pouzdana pravila.	1	2	3	4	5
7. Pazim da koristim pravilan metod za rješenje bilo kojeg problema.	1	2	3	4	5
8. Uživam raditi poslove koji se mogu završiti praćenjem zadatih uputstva.	1	2	3	4	5
9. Volim projekte koji imaju jasnu strukturu i čvrsto postavljen plan i cilj.	1	2	3	4	5
10. Kada rješavam problem ili radim na nekom zadatku, volim slijediti zadata pravila ili uputstva.	1	2	3	4	5
11. Volim situacije gdje mogu upoređivati i ocjenjivati različite načine rada.	1	2	3	4	5
12. Volim provjeriti i procijeniti suprotstavljene tačke gledišta ili	1	2	3	4	5

proturječne ideje.					
13. Volim projekte gdje mogu proučavati i procjenjivati različita gledišta ili ideje.	1	2	3	4	5
14. Volim zadatke ili probleme gdje mogu ocjenjivati planove ili metode drugih ljudi.	1	2	3	4	5
15. Uživam u radu koji uključuje analiziranje, ocjenjivanje ili upoređivanje.	1	2	3	4	5
16. Obično malo pažnje posvećujem detaljima.	1	2	3	4	5
17. Više mi je stalo do općeg efekta nego do detalja zadatka kojeg trebam uraditi.	1	2	3	4	5
18. Sklon/a sam naglašavanju općeg aspekta ili cjelokupnog efekta nekog problema ili projekta.	1	2	3	4	5
19. Volim raditi na projektima koji se bave generalnim pitanjima, a ne najvažnijim detaljima.	1	2	3	4	5
20. U usmenom ili pismenom iznošenju ideja, volim ukazivati na njihov obuhvat i ukupno, kontekstualno značenje.	1	2	3	4	5
21. Volim se baviti problemima koji od mene zahtijevaju obraćanje pažnje na mnogo detalja.	1	2	3	4	5
22. U diskusiji ili pisanju na neku temu, mislim da su detalji i činjenice važniji nego uopštena slika.	1	2	3	4	5
23. Volim raditi na projektima koji mi omogućuju uključivanje mnogo detaljnih činjenica.	1	2	3	4	5
24. Volim probleme gdje pažnju trebam obratiti na detalje.	1	2	3	4	5
25. Posvećujem više pažnje dijelovima zadatka nego njihovom općem efektu ili značaju.	1	2	3	4	5
26. Volim preispitivati stare ideje ili načine obavljanja poslova i tragati za boljima.	1	2	3	4	5
27. Kada sm suočen/a s problemom, volim probati nove strategije	1	2	3	4	5

ili metode da ga riješim.					
28. Volim raditi stvari na nove načine, one koji drugi u prošlosti nisu koristili.	1	2	3	4	5
29. Volim probleme gdje pažnju trebam obratiti na detalje.	1	2	3	4	5
30. Posvećujem više pažnje dijelovima zadatka nego njihovom općem efektu ili značaju.	1	2	3	4	5

Rezultati kvantitativnih analiza

Tablica 7a

Rezultati faktorske analize – zakonodavni stil

	Signifikanta.	0.000
Zaobljenost	df	10
Bartlettov Test	Aproksimacija hi-kvadrata	68.403
Adekvatnosti.		0.754

Tablica 7b

Rezultati faktorske analize – zakonodavni stil

Faktor	Početne vlastite vrijednosti			Ekstrakcijski iznosi kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	% Varijanse	Zbir %	Ukupno	% Varijanse	Zbir %
1	3.925	78.501	78.501	3.720	74.398	74.398
2	0.673	13.453	91.954			
3	0.245	4.897	96.850			
4	0.125	2.505	99.355			
5	0.032	0.645	100.000			

Tablica 7c

Rezultati faktorske analize – zakonodavni stil

	FAKTOR 1
ZAK2	1.000
ZAK4	0.925
ZAK1	0.906
ZAK3	0.884
ZAK5	0.513

Tablica 8a

Rezultati faktorske analize – izvršni stil

	Signifikanta	0.008
Zaobljenost	df	10
Bartlettov Test	Aproksimacija hi-kvadrata	23.999
Adekvatnosti.		0.600

Tablica 8b

Rezultati faktorske analize – izvršni stil

Faktor	Početne vlastite vrijednosti			Ekstrakcijski iznosi kvadratnih opterećenja			Rotacijski iznosi kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	% Varijans e	Zbir %	Ukupno	% Varijans e	Zbir %	Ukupno	% Varijans e	Zbir %
1	2.3	44.656	44.656	1.92	38.585	38.585	1.80	36.098	36.098
2	33	34.475	79.131	9	28.170	66.756	5	30.658	66.756
3	1.7	10.423	89.554	1.40			1.53		
4	24	6.815	96.370	9			3		
5	0.5	3.630	100.000						
	21								
	0.3								
	41								
	0.1								
	82								

Tablica 8c

Rezultati faktorske analize – izvršni stil

	FAKTOR	
	1	2
IZV5	0.960	
IZV3	0.824	
IZV4		0.864
IZV1		0.678
IZV2		0.542

Tablica 9a

Rezultati faktorske analize – sudski stil

	Signifikanta	0.000
Zaobljenost	df	10
Bartlettov Test	Aproksimacija hi-kvadrata	50.470
Adekvatnosti.		0.568

Tablica 9b

Rezultati faktorske analize – sudski stil

Faktor	Početne vlastite vrijednosti			Ekstrakcijski iznosi kvadratnih opterećenja			Rotacijski iznosi kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	% Varijans	Zbir %	Ukupno	% Varijans	Zbir %	Ukupno	% Varijans	Zbir %
1 2 3 4 5	2.59	51.863	51.863	1.80	36.189	36.189	2.37	47.534	47.534
	3	37.207	89.070	9	47.979	84.168	7	36.634	84.168
	1.86	7.379	96.450	2.39			1.83		
	0	2.376	98.826	9			2		
	0.36	1.174	100.000						
	9								
	0.11								
	9								
	0.05								
	9								

Tablica 9c

Rezultati faktorske analize – sudski stil

	FAKTOR	
	1	2
SUD2	0.999	
SUD2	0.882	
SUD5		0.967
SUD4		0.880
SUD3		0.967

Tablica 10a

Rezultati faktorske analize – lokalni stil

	Prosjek (sredina)	Standardna Devijacija	Broj Analiza
LOK1	4.40	0.828	15
LOK2	4.33	0.900	15
LOK3	4.47	0.834	15
LOK4	4.40	0.828	15

Tablica 10b

Rezultati faktorske analize – lokalni stil

	LOK1	LOK2	LOK3	LOK4
Korelacija LOK1	1.000	0.959	0.952	1.000
LOK2	0.959	1.000	0.920	0.959
LOK3	0.952	0.920	1.000	0.952
LOK4	1.000	0.959	0.952	1.000

Tablica 11a

Pouzdanost skale zakonodavni stil - zadovoljavajuća Cronbach alfa

	Broj sudionika	%
Važeći slučajevi	15	100.0
Izuzeci	0	0.00
Ukupno	15	100.00

Tablica 11b

Pouzdanost skale zakonodavni stil - zadovoljavajuća Cronbach alfa

Cronbach Alfa	Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama	Broj stavki
0.925	0.927	5

Tablica 11c

Pouzdanost skale zakonodavni stil - zadovoljavajuća Cronbach alfa

	Prosjek (sredina)	Standardna Devijacija	Broj sudionika
ZAK1	3.80	1.146	15
ZAK2	4.13	0.990	15
ZAK3	3.87	1.246	15
ZAK4	4.13	0.915	15
ZAK5	4.00	0.845	15

Tablica 11d

Pouzdanost skale zakonodavni stil - zadovoljavajuća Cronbach alfa

	ZAK1	ZAK2	ZAK3	ZAK4	ZAK5
ZAK1	1.000	0.906	0.780	0.844	0.442
ZAK2	0.906	1.000	0.884	0.924	0.512
ZAK3	0.780	0.844	1.000	0.768	0.475

ZAK4	0.844	0.924	0.768	1.000	0.646
ZAK5	0.442	0.512	0.475	0.646	1.000

Tablica 11e

Pouzdanost skale zakonodavni stil - zadovoljavajuća Cronbach alfa

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
ZAK1	16.13	12.552	0.851	0.824	0.899
ZAK2	15.80	13.029	0.947	0.952	0.881
ZAK3	16.07	12.067	0.827	0.810	0.908
ZAK4	15.80	13.743	0.913	0.908	0.891
ZAK5	15.93	16.352	0.543	0.502	0.951

Tablica 12a

Pouzdanost skale izvršni stil – izbačena stavka IZV2, Alfa koef. ≥ 70

<i>Cronbachova Alfa</i>	<i>Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama</i>	<i>Broj stavki</i>
0.636	0.639	5

Tablica 12b

Pouzdanost skale izvršni stil

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
IZV1	16.53	5.981	0.495	0.492	0.539
IZV2	16.27	8.210	-.029	0.332	0.725
IZV3	16.47	4.981	0.452	0.648	0.553
IZV4	16.00	6.429	0.528	0.443	0.547
IZV5	16.60	4.257	0.589	0.696	0.459

Tablica 12c

Pouzdanost skale izvršni stil – izbačena stavka IZV2, Alfa koef. ≥ 70

<i>Cronbachova Alfa</i>	<i>Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama</i>	<i>Broj stavki</i>
0.725	0.732	4

Tablica 12d

Pouzdanost skale izvršni stil – izbačena stavka IZV2

	<i>Prosjek (sredina)</i>	<i>Standardna Devijacija</i>	<i>Broj</i>
IZV1	3.93	0.799	15
IZV3	4.00	1.134	15
IZV4	4.47	0.640	15
IZV5	3.87	1.187	15

Tablica 12e

Pouzdanost skale izvršni stil – izbačena stavka IZV2

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
IZV1	12.33	6.095	0.374	0.394	0.736
IZV3	12.27	4.210	0.583	0.645	0.624
IZV4	11.80	6.314	0.462	0.437	0.708
IZV5	12.40	3.543	0.729	0.683	0.512

Tablica 13a

Pouzdanost skale sudski stil – izbačena stavka SUD1, Alfa koef. ≥ 70

<i>Cronbachova Alfa</i>	<i>Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama</i>	<i>Broj stavki</i>
0.674	0.733	5

Tablica 13b

Pouzdanost skale izvršni stil

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
SUD1	16.20	6.743	0.263	0.879	0.765
SUD2	16.00	6.714	0.674	0.877	0.513
SUD3	14.93	7.924	0.517	0.622	0.596
SUD4	14.80	8.457	0.440	0.784	0.628
SUD5	14.87	7.838	0.444	0.817	0.617

Tablica 13c

Pouzdanost skale sudski stil – izbačena stavka SUD1, Alfa koef. ≥ 70

<i>Cronbachova Alfa</i>	<i>Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama</i>	<i>Broj stavki</i>
0.765	0.783	4

Tablica 13d

Pouzdanost skale izvršni stil

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
SUD2	13.00	5.000	0.204	0.050	0.903
SUD3	11.93	3.924	0.689	0.587	0.644
SUD4	11.80	4.029	0.734	0.745	0.631
SUD5	11.87	3.410	0.760	0.812	0.591

Tablica 14a

Pouzdanost skale lokalni stil

<i>Cronbachova Alfa</i>	<i>Cronbachova Alfa bazirana na Standardizovanim stavkama</i>	<i>Broj stavki</i>
0.868	0.870	5

Tablica 14b

Pouzdanost skale lokalni stil

	<i>Prosjek (sredina)</i>	<i>Standardna Devijacija</i>	<i>Broj sudionika</i>
LOK1	4.40	0.828	15
LOK2	4.33	0.900	15
LOK3	4.47	0.834	15
LOK4	4.40	0.828	15
LOK5	3.80	0.862	15

Tablica 14c

Pouzdanost skale lokalni stil

	LOK1	LOK2	LOK3	LOK4	LOK5
LOK1	1.000	0.959	0.925	1.000	0.020
LOK2	0.959	1.000	0.920	0.959	0.000
LOK3	0.952	0.920	1.000	0.952	-0.060
LOK4	1.000	0.959	0.952	1.000	0.020
LOK5	0.020	0.000	-0.060	0.020	1.000

Tablica 14d

Pouzdanost skale lokalni stil

	<i>Omjer prosjeka ako je stavka izbrisana</i>	<i>Omjer Varijanse ako je stavka izbrisana</i>	<i>Stavka korelacije - ukupno ispravki</i>	<i>Višestruka kvadratna korelacija</i>	<i>Cronbachova Alfa ukoliko je stavka izbrisana</i>
LOK1	17.00	7.000	0.945	-	0.775
LOK2	17.07	6.781	0.904	-	0.781
LOK3	16.93	7.210	0.876	-	0.793
LOK4	17.00	7.000	0.945	-	0.775
LOK5	17.60	11.114	-0.005	-	0.988

Tablica 15

Preliminarna statistička analiza - Deskriptivne vrijednosti

	ZAK	IZV	SUD	LOK	PROOCJ
Broj sudionika	15	15	15	15	15
Prosjek	3.9867	4.0667	4.0500	4.2800	4.47
Standardna srednja greška	0.23541	0.18495	0.16762	0.17760	0.192
Medijan	3.8000	4.0000	4.2500	4.6000	5.00
Mod	5.00	3.50	3.25	4.60	5
Standardna Devijacija	0.91172	0.71631	0.64918	0.68785	0.743
Varijansa	0.831	0.513	0.421	0.473	0.552
Asimetrija	-.368	0.027	0.058	-0.599	-1.074
Standardna greška asimetrije	0.580	0.580	0.058	0.580	0.580
Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	-.996	-1.404	-1.385	-1.157	-.106
Standardna greška Kurtosisa (spljoštenosti)	1.121	1.121	1.121	1.121	1.121
Raspon	2.80	2.00	1.75	1.80	2
Minimum	2.20	3.00	3.25	3.20	3
Maksimum	5.00	5.00	5.00	5.00	5
Suma (zbir)	59.80	61.00	60.75	64.20	67

Tablica 16

Kolmogorov-Smirnovljev test normaliteta distribucija¹

	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro Wilk</i>		
	<i>Statistika</i>	<i>df</i>	<i>Signifikant a</i>	<i>Statistika</i>	<i>df</i>	<i>Signifikant a</i>
ZAK	0.149	15	0.200	0.904	15	0.110
IZV	0.163	15	0.200	0.903	15	0.105
SUD	0.158	15	0.200	0.890	15	0.068
LOK	0.279	15	0.003	0.839	15	0.012
PROOCJ	0.363	15	0.000	0.716	15	0.000

Tablica 17

¹ Izuzev djelimične skale LOK, ostale skale intelektualnih stilova zadovoljavaju kriterije normalne distribucije. Stoga se u daljim analizama, izuzev kada su u pitanju prosječne ocjene (PROOCJ) koriste parametrijske statističke procedure.

Konstruktna internalna valjanost na nivou skala²

	ZAK	IZV	SUD	LOK
ZAK Pearson Korelacija	1	0.094	0.683	0.882
Broj sudionika		0.738	0.005	0.000
Signifikanta	15	15	15	15
(dvosmjerna)				
IZV Pearson Korelacija	0.094	1	-.228	0.141
Broj sudionika	0.738		0.413	0.617
Signifikanta	15	15	15	15
(dvosmjerna)				
SUD Pearson Korelacija	0.683	-.228	1	0.630
Broj sudionika	0.005	0.413		0.012
Signifikanta	15	15	15	15
(dvosmjerna)				
LOK Pearson Korelacija	0.882	0.141	0.630	1
Broj sudionika	0.000	0.617	0.012	
Signifikanta	15	15	15	15
(dvosmjerna)				

² Konstruktna internalna valjanost na nivou četiri skale, dvije Tipa I (ZAK i SUD) i dvije Tipa II (IZV i LOK) provjerena je izračunavanjem Pirsonovog (Pearson) koeficijenta korelacije. Jedna statistički značajna, pozitivna korelacija (ZAK-SUD) u skladu je s teorijskim postavkama Trosložnog modela intelektualnih stilova, no druga korelacija (ZAK-LOK i SUD-LOK) nije.