

POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA U DOBA PANDEMIJE COVIDA-19

Lelas, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:759335>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-05**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI
ENGLSKOGA JEZIKA U DOBA PANDEMIJE
COVIDA-19**

JOSIPA LELAS

Split, 2022.

Odsjek Pedagogija

Studij Dvopredmetni studij nastavničkog smjera Anglistika i Pedagogija

Predmet Kritičke teorije u pedagogiji

**POTICANJE KREATIVNOSTI U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA U
DOBA PANDEMIJE COVIDA-19
ENCOURAGING CREATIVITY IN ENGLISH CLASSES DURING
COVID-19 PANDEMIC**

Student:

Josipa Lelas

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Tonća Jukić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1	Uvod	1
2	Definicije kreativnosti	2
2.1.	Četverokomponentni pristup istraživanju kreativnosti	3
2.1.1.	Ličnost kreativnog pojedinca	3
2.1.2.	Kreativni proces	4
2.1.3.	Kreativni produkt	6
2.1.4.	Uvjeravanje	7
2.2.	Mjerenje kreativnosti.....	7
3.	Kreativnost u odgojno-obrazovnom sustavu	9
3.1.	Nastavnik kao ključ poticanja kreativnosti u nastavi	10
3.2.	Okruženje kao poticaj kreativnosti.....	11
4.	Poticanje kreativnosti u nastavi engleskog jezika	13
4.1.	Sedam stupova kreativnosti.....	13
4.2.	Kreativno poučavanje engleskog jezika.....	16
5.	Obrazovanje tijekom pandemije COVID-19	21
6.	Istraživanje poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika u doba pandemije COVIDA-19.....	24
6.1.	Cilj i problemi istraživanja.....	24
6.1.1.	Hipoteze istraživanja.....	24
6.1.2.	Zadaci istraživanja	24
6.1.3.	Varijable istraživanja	25
6.2.	Metodologija istraživanja.....	25
6.2.1.	Uzorak.....	25
6.2.2.	Instrument i postupak istraživanja	25
6.2.3.	Analiza podataka.....	26
6.3.	Rezultati i rasprava.....	27
7.	Zaključak	40
	Popis literature	42
	Sažetak	49
	Summary	50
	Prilozi.....	51

1. Uvod

Svakodnevne promjene u različitim životnim područjima obilježile su današnju realnost. Sukladno tome, odgojno-obrazovni sustav potrebno je mijenjati u skladu sa suvremenim promjenama. Upravo zbog navedenog kreativnost postaje bitna i cijenjena karakteristika pojedinca, kako u poslovnom tako i u odgojno-obrazovnom području. Iako postoje brojna određenja i definicije kreativnosti, može se reći kako je ona važna jer omogućuje da nastavni proces bude uspješan i prilagođen svim sudionicima odgojno-obrazovnog sustava. Nadalje, ona je ključni faktor u mijenjanju i prilagođavanju školstva koje uključuje prvenstveno mijenjanje samih sudionika. Bez fleksibilnosti, otvorenosti za nova iskustva, preuzimanja rizika i divergentnog mišljenja kao nekih od karakteristika kreativnosti, pojedinac će teže opstati u svijetu. Jedna od promjena koja je obilježila posljednje dvije godine je koronavirusna pandemija. Zbog nastale epidemiološke situacije bilo je potrebno reagirati brzo i efikasno te prilagoditi odgojno-obrazovni sustav novonastalim uvjetima, u čemu je jednu od glavnih uloga imala kreativnost.

U ovom radu se željelo ispitati razlikuju li se nastavnici engleskog jezika u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije te razlikuju li se nastavnici engleskoga jezika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije), vrstu škole, dob i usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti.

Na samom početku rada će se definirati pojam, pristup i mjerenje kreativnosti. Nakon toga će biti riječ o kreativnosti u odgojno-obrazovnom sustavu, o poticanju kreativnosti u nastavi engleskog jezika te o obrazovanju tijekom COVID-19 pandemije. U završnom dijelu rada će se predstaviti i interpretirati rezultati provedenog istraživanja o poticanju kreativnosti u nastavi engleskog jezika prije i tijekom koronavirusne pandemije.

2. Definicije kreativnosti

Kreativnost kao pojam može se definirati na više načina, što pokazuju različiti oblici shvaćanja kreativnosti. Riječ *kreativnost* pronalazi svoje korijene u latinskom jeziku od riječi *creatio* ili *creatus*, što u prijevodu znači *stvarati* ili *rasti*. Početci kreativnosti povezivali su se samo s umjetnošću, koja se doživljavala kao imitacija (Degmečić, 2017). Također, ona se smatrala procesom u kojem su samo nadareni pojedinci stvarali vrijednosna i kvalitetna djela. S vremenom je takvo gledište napušteno te se kreativnost počinje promatrati kao „opći ljudski potencijal“ (Grgurić i Jaukubin, 1996, prema Zečević, 2020, str. 78). Jedna od brojnih definicija je da je kreativnost „proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno“ (Sternberg, 1996, prema Arar i Rački, 2003, str. 3). Dakle, više nije riječ samo o umjetnosti, već „nešto“ može predstavljati bilo koji oblik rada, razmišljanja i djelovanja. Primjerice, netko može osmisliti novi pokret u plesu, novi sastojak u kolaču ili pak učinkovitije rješenje nekog problema. Harris (1998, prema Muirhead, 2004) opisuje kreativnost kao sposobnost, stav i proces. Dakle, ona je sposobnost da se osmisli nešto novo; stav koji podrazumijeva prihvaćanje promjene i spremnost na osmišljavanje načina za poboljšanje; proces kojim se postupno dolazi do izmjena i dorađivanja ideja (Muirhead, 2004). Iako ne postoji univerzalna definicija kreativnosti, ipak većina autora spominje tri ključna elementa: inovativnost, prikladnost i kvalitetu (Kaufman i Sternberg, 2007; Kaufman, 2016). Sukladno tomu, osim noviteta javlja se potreba da ono „nešto“ bude prikladno situaciji i korisno pojedincu ili široj okolini. Primjerice, ako se od kuhara očekuje osmišljavanje novog sastojka u jelu, kao nešto inovativno on može dodati otrovnu biljku, ali onda njegov produkt gubi svoju svrhu jer nije jestivo niti korisno za pojedinca i okolinu.

Upravo zbog svega navedenog, važno je spomenuti i poveznicu kreativnosti i kritičke pedagogije. Kritička pedagogija se zalaže za postajanje kritičara vlastitih razmišljanja i djelovanja, to jest za spoznavanje prave slike svijeta u čemu Burbules i Berk (1999) vide ostvarenje slobode i povećanje ljudskih mogućnosti. Socijalna nepravda i mijenjanje istog su primarna zanimacija kritičke pedagogije (Burbules i Berk, 1999). Među ostalim, budućnost se oblikuje kroz kritičko obrazovanje koje potiče na stvaranje novih načina za održavanje pravednosti i nade (Giroux; 2006; 2009; 2011a; 2011b; 2014a, prema Beroš, 2018). Drugim riječima, način borbe protiv moći i nepravde vidljiv je u poticanju kritičke sposobnosti pojedinca. Prema kritičkoj pedagogiji, kritična osoba je ona koja može tražiti pravdu i emancipaciju, dakle ne samo da prepozna nepravdu već je potaknuta da to stanje i promijeni (Burbules i Berk, 1999). Emancipacija po svojoj definiciji je i proces i rezultat, ona

podrazumijeva samostalnost, nezavisnost, slobodu od potlačenosti i podčinjenosti (Hrvatski jezični portal, 2022). Za ostvarenje emancipacije jedan bitan faktor je kreativnost. Putem kreativnosti pojedinac suočava svoj svijet s promjenama, provocira nove odgovore te je spreman taj isti svijet mijenjati i stvarati (Susen, 2015). U današnjem svijetu koji postaje sve složeniji i u kojem se promjene događaju sve brže, društvu je prijeko potrebna kreativnost koja osigurava daljnji napredak. Potrebno je uhvatiti korak s vremenom i mijenjati, među ostalim i sustav školstva o čemu ne ovise samo promjene kurikula, već i promjena samih sudionika odgojno-obrazovnih sustava (Vuković, 2020; Fredagsvik, 2022).

2.1. Četverokomponentni pristup istraživanju kreativnosti

Iako ne postoji univerzalna definicija kreativnosti, Rhodes (1961, prema Fredagsvik, 2022) predlaže četverokomponentni pristup istraživanju kreativnosti koji obuhvaća kreativnu ličnost, kreativni produkt, kreativni proces i uvjeravanje. Proučavajući ovaj pristup u cijelosti, bez odvajanja komponenti, dobiva se bolji uvid u potencijal i trud pojedinca (Runco, 2005, prema Fredagsvik, 2022) kao i bolje razumijevanje samog procesa kreativnog nastajanja (Moran i John-Steiner, 2003, prema Fredagsvik, 2022). Fredagsvik (2022) naglašava važnost ovog modela osobito u odgojno-obrazovnom kontekstu.

2.1.1. Ličnost kreativnog pojedinca

Autori Radeljić, Selimović, Opić, Mulaosmanović i Selimović (2020) navode da pojedinac preko kreativnosti može ostvariti svoj puni potencijal. Ličnost kreativnog pojedinca obuhvaća intrinzičnu motivaciju, fleksibilnost i spremnost na promjenu, znatiželju i široko zanimanje za teme, uvjerenost u sebe, ustrajnost, spremnost na rizik i slično (Arar i Rački, 2003; Horng Tsai, Liu i Chung, 2015; Kunac, 2015; Gruszka i Tang, 2017). Također, neki autori (Gelen, 2017, prema Akkaya, 2021; Kavukcu, 2021) navode i produkciju originalnih i korisnih ideja, otvorenost novim iskustvima, razvijanje novih ideja kroz suradnju s različitim ljudima te razvijanje samokritičnosti. Još neke od karakteristika su marljivost, entuzijastičnost te tolerancija na dvosmislenost i nejasnoće (Feist, 1998; Martindale, 1989; Mumford i sur., 1993, prema Burch G., Burch J. i Batchelor, 2019). Kreativna ličnost se može opisati i kao kombinacija autonomije, sklonosti prema složenosti, osjetljivosti, razigranosti i radoznalosti (Runco, 2007, prema Merrotsy, 2013). Za kraj valja dodati da se, uz sve navedeno, kreativni pojedinci odlikuju energičnosti, neovisnosti pri donošenju odluka (Barron i Harrington 1981;

Iszaj i sur. 2017, prema Kircaburun, Griffiths, Şahin, Bahtiyar, Atmaca i Tosuntaş, 2020), velikom maštovitosti te autentičnim razmišljanjem (Sak, 2016, prema Kircaburun i sur., 2020).

Prema različitim autorima (Silvia, 2008; Plucker, Esping, Kaufman i Avitia, 2015; Degmečić, 2017) ukupni kvocijent inteligencije nije moguće u potpunosti povezati s kreativnosti, stoga divergentno mišljenje igra ključnu ulogu u razvoju kreativnog mišljenja (Guilford, 1967, prema Degmečić, 2017). U konačnici, otvorenost iskustvu je još jedna bitna osobina kreativnog pojedinca. Kroz otvorenost u iskustvu, osoba razvija hrabrost, osjećajnost te usvaja nove vrijednosti (Degmečić, 2017). Onda kada se pred pojedinca postavi veliki izazov koji odgovara njegovim visoko razvijenim vještinama, javlja se najviši stupanj intrinzične motivacije i ostvarenja (Csikszentmihalyi, 1997, prema Arar i Rački, 2003).

2.1.2. Kreativni proces

Tijek misli ili postupanja koji dovode do stvaranja nečeg novog, kvalitetnog i prikladnog naziva se kreativni proces (Arar i Rački, 2003; Lubart, 2001, prema Horng i sur., 2015). Prema Zhang i Bartol (2010, prema Horng i sur., 2015) kreativni proces prethodi samoj kreativnosti na način da se tijekom procesa razvija osjetljivost na probleme, sposobnost procijene i odabira najboljeg rješenja te spremnost na prikupljanje podataka za stvaranje novih i prikladnih ideja. Jedan od modela koji objašnjava kreativni proces je model Amabile i Pillemera (2012) koji je podijeljen u pet faza: otkrivanje izazova, pripremanje, osmišljavanje odgovora, vrednovanje odgovora te priopćavanje ishoda. Prva faza započinje onda kada pojedinac postane svjestan da se pred njim nalazi izazov na koji treba odgovoriti. U rješavanju problema, bitnu ulogu ima motivacija gdje intrinzična motivacija rezultira puno većom angažiranosti pojedinca. Tijekom druge faze pojedinac se koristi područno-specifičnim vještinama koje mu pomažu u prikupljanju što većeg broja informacija. Također, dolazi do usvajanja novih znanja i stjecanja novih vještina u svrhu što boljeg rješavanja problema. U trećoj fazi dolazi do osmišljavanja različitih načina odgovora. Najveći utjecaj na ovu fazu imaju intrinzična motivacija te kreativne vještine. Vrednovanje odgovora ili rješenja kao četvrta faza obuhvaća samoprocjenu originalnosti i korisnosti danih ideja pri čemu se pojedinac služi područno-specifičnim vještinama. Posljednja faza nastupa onda kada pojedinac objavljuje svoje ideje, a ostali ih vrednuju. Sam kreativni proces može završiti uspješnim ili neuspješnim odgovorom pojedinca na izazov. Ako je riječ o djelomičnom uspjehu, potrebno je vraćanje na prvu fazu procesa (Amabile i Pillemer, 2012; Kunac, 2015; Murgić, 2016). Prema Walia (2019) za kreativno stvaranje potrebna je interakcija između dosadašnjih iskustava i znanja te mašte,

odnosno produkcije (Vygotsky, 2004, prema Walia, 2019). S druge strane, Degmečić (2017) zaključuje da je kreativni proces rezultat uključivanja svakodnevnih kognitivnih procesa te je ono u najvećoj mjeri posljedica rada i truda pojedinca.

Za kreativan proces ujedno je važno divergentno mišljenje (Arar i Rački, 2003; Kunac, 2015; Dubovicki, 2016, prema Radeljić i sur., 2020). Divergentno mišljenje je sposobnost pojedinca da osmisli velik broj različitih odgovora na postavljeno pitanje. Njega odlikuju tečnost i fleksibilnost ideja koje su originalne i elaborirane (Mukhopadhyay i Sen, 2013, prema Fredagsvik, 2022). Međutim, isto tako je bitno i konvergentno mišljenje koje se povezuje s općom inteligencijom (Javaid i Pandarakalam, 2021), a karakterizirano je logičkim i kritičkim prosuđivanjem što u konačnici dovodi do smanjenog broja prihvatljivih ideja ili rješenja (Kadum, 2019). Iako kreativnost nije usmjerena prema samo jednom odgovoru, bitno je da pojedinac posjeduje određeno znanje, da može prepoznati problem te da se ne otkriva već otkriveno (Hayes, 1989, prema Arar i Rački, 2003; Kadum, 2019). Dakle, za kreativnost je neophodna kombinacija divergentnog i konvergentnog mišljenja. Divergentnim mišljenjem pojedinac razmišlja u različitim smjerovima te vrednuje više mogućnosti. S konvergentnim mišljenjem se organiziraju ideje i mogućnosti na smislen način te ono pretvara divergentno razmišljanje u praktičnost (Javaid i Pandarakalam, 2021). S obzirom na prethodno spomenuto, može se reći kako u modelu Amabile i Pillemera (2012) konvergentno mišljenje prevladava u prvoj, drugoj i četvrtoj fazi u kojima pojedinac prepoznaje problem, prikuplja i analizira informacije te vrednuje svoj rad. S druge strane, divergentno mišljenje je prisutno u trećoj fazi koju karakterizira osmišljavanje velikog broja ideja i rješenja. Zaključak je da se u kreativnom procesu isprepliće kreativno mišljenje koje je zaslužno za generiranja ideja te kritičko mišljenje kojim se te iste ideje vrednuju i provode (Grohman, Wodniecka i Klusak, 2006, prema Nakano i Wechsler, 2018).

2.1.3. Kreativni produkt

Prema autorima (Kozbelt, Beghetto i Runco, 2010, prema Gruszka i Tang, 2017) kreativni produkt se smatra najobjektivnijom dimenzijom ovog modela jer rezultira nečim opipljivim. Odnosno, kreativni produkt u bilo kakvom obliku lakše je vrednovati nego ostale dimenzije (ličnost, proces i uvjeravanje). On ne mora biti nešto fizičko i opipljivo, ali mora riješiti neki problem ili ispuniti neku potrebu na koristan, novi ili iznenađujući način (Cropley, 2021). Dakle, da bi produkt bio kreativan, trebaju se zadovoljiti kriteriji novog i korisnog. Ipak, kriteriji se mogu razlikovati s obzirom na pojedinca, društveni, kulturni ili povijesni kontekst (Gruszka i Tang, 2017).

S obzirom na to da proizvod mora imati neke koristi za okolinu ili pojedinca da bi se smatrao kreativnim, Arar i Rački (2003) dijele korisnost na praktičnu, estetsku i psihosocijalnu. Sukladno tomu Cropley i Cropley (2010, prema Gruszka i Tang, 2017) navode da proizvod mora biti prikladan, nov i učinkovit. Kreativni produkti su zapravo reakcija okruženja na promjenu – svaka promjena uzrokuje pojavu nekog problema što zahtjeva od društva da smisli nov i koristan način rješavanja istog, odnosno da proizvede nešto kreativno (Cropley, 2021). Gruszka i Tang (2017) naglašavaju da vrednovanje odlikuje subjektivnost i objektivnost. Drugim riječima, kao što navodi Glăveanu (2011, prema Gruszka i Tang, 2017), proizvod će biti objektivno vrednovan kroz novost i originalnost, a subjektivno vrednovan kroz vrijednost i korisnost. Produkt može biti kreativan i onda ako je nov i koristan za pojedinca, a ne nužno za širu okolinu (Fredagsvik, 2022). U svakom slučaju, subjektivno vrednovanje određeno je društvenim kontekstom u kojem se produkt pojavljuje (Gruszka i Tang, 2017). Primjerice, ako pojedinac osmisli novi način iskorištavanja sunčeve energije, prema objektivnim kriterijima ono je kreativni produkt, dok prema subjektivnim kriterijima ovisi u kojoj je mjeri nekoj okolini taj produkt potreban (npr. imaju li već dovoljan broj takvih izuma; je li im potrebniji novi način iskorištavanja hidro energije). Zaključno se može reći da će različiti proizvodi rezultirati različitim kvalitetama kreativnosti (Gruszka i Tang, 2017).

2.1.4. Uvjeravanje

Uvjeravanje podrazumijeva odnos pojedinca i njegove okoline, a okolina može biti podržavajuća ili ograničavajuća. Ova dimenzija modela se usredotočuje na razvoj kreativnosti u smislu koliko će neko društvo podržati ideju pojedinca da se ona nastavi razvijati kako bi postigla svoju korisnost (Arar i Rački, 2003; Gruszka i Tang, 2017). Stoga je važno da kreativna osoba uvjeri društvo u kvalitetu i korisnost svog proizvoda jer u protivnom taj proizvod nikada neće opstati kao kreativan produkt (Arar i Rački, 2003; Kunac, 2015). Postoji zanimljiva usporedba kreativnih pojedinaca s dobrim ulagačima u financijskom tržištu – spremni su jeftino kupovati, tj. slijediti svoje ideje makar nailazili na otpor te na njima ustrajati sve dok ih skupo ne prodaju (Stenberg i Lubart, 1995, prema Zhang i Sternberg, 2011). Iako su kreativne ideje originalne i vrijedne, često ih se odbacuje jer se ne slažu s mišljenjem većine. To se događa jer društvo u tom trenutku ne može u potpunosti shvatiti da je takva ideja valjana i da predstavlja napredan način promišljanja (Sternberg, 2006). Međutim, ono može poticati kreativnost tako da pruža pozitivan izazov u radu, suradnju, slobodu te da potiče razvoj novih ideja (Amabile, 2011). Bez podržavajućeg okruženja pojedinac ne može prikazati svoju kreativnost, bez obzira na posjedovanje svih potrebnih unutarnjih resursa (Zhang i Sternberg, 2011). Dakle, bez obzira na originalnost, kvalitetu i prikladnost nekog produkta, pojedinac mora znati uvjeriti svoju okolinu da ulaže u proizvod kako bi se nastavio njegov razvoj i kako bi se dosegla maksimalna razina korisnosti za širu skupinu ljudi. S druge strane, okolina mora stvoriti uvjete za njegovanje kreativnosti i prihvaćanje ideja kako bi se pojedinac mogao odvažiti na iskazivanje svojih kreativnih potencijala.

2.2. Mjerenje kreativnosti

Said-Metwaly, Van den Noortgate i Kyndt (2017) izdvajaju da je mjerenje kreativnosti usmjereno na četverekomponentni model. Dakle, mjerenja usmjerena na proces u središte stavljaju kognitivne procese, od kojih je najznačajnije mjerenje divergentnog mišljenja. Glavna preokupacija ovakvog testa je mjerenje količine, ali i kvalitete odgovora pojedinca (Said-Metwaly i sur., 2017). Mjerenja usmjerena na kreativnu ličnost koriste upitnike koje pojedinac ispunjava o svojim karakteristikama (npr. fleksibilnost, ustrajnost) ili o svojim dosadašnjim kreativnim iskustvima kojima se procjenjuju specifični kognitivni i konativni resursi bitni za kreativnost (Lubart, Zenasni i Barbot, 2013). Vrednovanje kreativnog produkta obavlja se zadavanjem izazova te vrednovanjem pojedinčevog odgovora prema određenim kriterijima.

Mjerenja koja se odnose na uvjeravanje, analiziraju radno okruženje u kojoj kreativni pojedinac boravi, odnosno koliko ono doprinosi ili koči razvoj kreativnosti kod pojedinca (Said-Metwaly i sur. 2017). Također, valja istaknuti i Gardnera (1983) koji iznosi teoriju višestrukih inteligencija koje uključuju: prostornu, lingvističku, logičko-matematičku, kinestetičku, muzičku, interpersonalnu, intrapersonalnu te naturalističku. Ovakav pristup je pogodan za odgojno-obrazovni sustav koji otvara vrata kreativnom prilagođavanju nastavnih načela (Slavić, 2010). Posavec (2009) navodi da postoji i deveta egzistencijalna inteligencija, a Davies, Christodoulou, Seider i Gardner (2011) tvrde da ovaj pristup ima potencijal za daljnji razvoj u budućnosti, odnosno za formiranje novih vrsta inteligencija. Još jedan od primjera je Carson (2005, prema Degmečić, 2017) koji kreativnost mjeri prema podjeli na: ekspresivnu (različite vrste umjetnosti i humor), izvođačku (glazba, plesanje, dramsko izvođenje) te znanstvenu kreativnost (inventivnost). Said-Metwaly i suradnici (2017) svojim istraživanjem o mjerenju kreativnosti zaključuju da je navedeno još uvijek na svom putu razvoja te da dolazi do nedostatka konsenzusa o definiciji kreativnosti. Zbog toga, autori (Snyder, Hammond, Grohman i Katz-Buonincontro, 2019) predlažu sljedeće: (a) da se kreativnost počne mjeriti kao prediktor ili uzrok, a ne samo kao konačni ishod, što bi onda usmjerilo mjerenje na povezanost kreativnosti sa psihološkim ishodima; (b) da se koriste višestruke i mješovite metode, odnosno da se u mjerenju kreativnosti mogu uključiti i područja van nje same (npr. razina i vrsta vještina), a mjerenje bi se moglo kombinirati s provođenjem kvalitativnih intervjua i terenskim istraživanjem (za razjašnjenje uvjerenja, ponašanja i perspektiva pojedinca); (c) da se dodatno istraži samoprocjena kreativnosti jer se pojedinčevo shvaćanje kreativnosti može razlikovati od shvaćanja znanstvenika koji provode istraživanje; (d) budući da postaje dokazi o tome da je kreativnost barem djelomično područno specifična (Baer, 1998, prema Snyder i sur., 2019), potrebno je dodatno istražiti odnos kreativnost i raznolikosti domena.

3. Kreativnost u odgojno-obrazovnom sustavu

Današnje vrijeme obilježeno je ubrzanim promjenama i inovacijama u različitim životnim područjima zbog čega je bitno da se pojedinac, ali i svijet u globalu, pripremi za nadolazeće promjene te da na njih zna i pravilno odgovoriti. Sukladno tomu, obrazovanje kao temelj društva mora uvijek držati korak s vremenom i biti spremno na prilagodbu. Upravo je zbog toga „kreativnost osnova uspješne nastave“ (Radeljić i sur., 2020, str. 162). Prema autoricama Koludrović i Reić Ercegovac (2010), stvaralački potencijal, kreativnost i razvoj talenata svakog pojedinca javljaju se kao važne zadaće i cilj obrazovanja u propisanim dokumentima škole. Radeljić i suradnici (2020) naglašavaju ulogu obrazovanja u razvijanju kreativnog i kritičkog mišljenja koje će pomoći pojedincu da postane nezavisan i odgovoran član nekog društva. Kao što navodi Bowkett (2007, prema Radeljić i sur., 2020) kreativnost pomaže pojedincu u razumijevanju svijeta oko sebe i stvaranju novih ideja koje će taj isti svijet unaprijediti. Osim toga, i u samom Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) spominje se razvijanje kreativnosti učenika kao jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva. Svi učenici imaju kreativni potencijal i izražavaju ga na različite načine, stoga nije pitanje ima li mjesta kreativnosti u nastavi, već kako i kada kreativnost može biti potaknuta i ohrabrena (Beghetto i Kaufman, 2014). Međutim, Bognar (2012) navodi kako su upućene brojne kritike školi da ne potiče kreativno mišljenje. Praksa pokazuje da su prethodnih desetljeća u obrazovanju bili česti slučajevi gdje se priznavao samo jedan točan odgovor, gdje je činjenično znanje imalo veće značenje od kritičkog promišljanja, gdje je monotoni mehanizam predavanja bio temelj nastave. To dokazuje i istraživanje autorice Vrcelj (2000) gdje su ispitani učenici osnovne i srednje škole u Rijeci. Rezultati pokazuju da u školi prevladava dosada, nezanimljivi sadržaji koje se moraju naučiti napamet te da je ona samo borba za ocjene (Vrcelj, 2000). Međutim, suvremena škola stavlja sve veći naglasak na kreativnost te je očekivano da postoje barem mali pomaci prema naprijed. Primjerice, Pllana (2019) navodi kako se daje mnogo prostora kreativnosti u kurikulumima, ali još uvijek se ona nedovoljno realizira u učionici.

U svakom slučaju, brojni autori (Amabile, 1983; Csikszentmihalyi, 1997; O'; Hara, 1999; Beghetto i Kaufman, 2014; Bereczki i Kárpáti, 2018, prema Fredagsvik, 2022) smatraju da je okruženje jako bitno za razvoj kreativnosti u nastavi. Navedeno okruženje se može podijeliti na fizičko (Addison, Burgess, Steers, i Trowell, 2010; Vecchi 2010, prema Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier i Hay, 2014) i pedagoško (Cremin 2006; Hall i sur., 2007, prema Davies i sur., 2014). Fizičko okruženje se odnosi na prostor učionice koji bi trebao biti maksimalno iskorišten i koji se treba odlikovati različitim materijalima i nastavnim alatima. S

druge strane, pedagoško okruženje se temelji na odnosu učenika i nastavnika koji može pridonijeti razvoju kreativnosti (Davies i sur., 2014). Barbot i suradnici (2015, prema Fredagsvik, 2022) smatraju da na poticanje kreativnosti utječe struktura učionice te sam stav nastavnika prema kreativnosti. Zaključno bi se moglo reći kako sve navedeno dodatno naglašava ulogu nastavnika i okruženja u poticanju kreativnosti.

3.1. Nastavnik kao ključ poticanja kreativnosti u nastavi

U suvremenoj školi nastavnik je motivator i savjetnik, on prilagođava nastavu učenicima te ih potiče na aktivnost. Kao što navodi Jukić (2010) nastavnik kroz svoj nastavni rad te odnos prema učenicima može pozitivno ili negativno utjecati na njihovu motivaciju. Sukladno tomu, on je odgovoran za razvijanje kreativnosti kod učenika te bi trebao stvarati pedagoške situacije koje će isto potaknuti (Bognar, 2012). Već je Torrance (1965, prema Bognar, 2012) svojim istraživanjima dokazao da nastavnik može poticati kreativnost uvažavanjem neobičnih pitanja, uvažavanjem drugačijih ideja i odgovora te davanjem na važnosti istih, osiguravanjem dovoljne količine vremena te spajanjem vrednovanja s uzrocima i posljedicama. Sukladno tome, Jukić (2010) smatra metodički stil nastavnika odgovornim za poticanje kreativnosti putem poticanja učeničke aktivnosti korištenjem različitih nastavnih strategija; uvažavanja učeničkih ideja; temeljenja odnosa na dobroj komunikaciji; uvažavanja demokracije u razredu; stvaranja pozitivnog ozračja; vrednovanja pojedinca oslanjajući se na njegove jake strane ne uspoređujući ga s drugima. Slijeđenjem ovih principa potiče se učenike da sami uoče probleme i postavljaju pitanja te se otvaraju vrata brojnim mogućnostima, što je suprotnost nastave u kojoj je samo jedan odgovor točan i gdje su svi problemi već riješeni (Bognar, 2012).

Valja istaknuti da postoje dva usko povezana procesa: kreativno poučavanje i poučavanje kreativnosti. Nastavnik bi trebao kreativno poučavati na način da koristi raznovrsne metode i sredstva koja će doprinijeti učinkovitom i zabavnijem učenju. S druge strane, trebao bi i poučavati kreativnost tako da pospješi razvoj kreativnosti kod svih učenika kao i razvoj sposobnosti za samostalno eksperimentiranje i istraživanje (Cremin, Reedy, Bearne i Dombey, 2015). Nadalje, Zečević (2020) naglašava da je zadatak nastavnika najprije prepoznati pa onda podržavati kreativni potencijal te poticati pozitivnu atmosferu koja će omogućiti stvaranje. Pozitivna razredna atmosfera se ostvaruje jačanjem samopouzdanja učenika, suzbijanjem straha od pogreške, fleksibilnosti te razvijanjem užitka u svakoj aktivnosti. Nastavnikov

autoritet se odnosi na usmjeravanje učenika da kritički razmišljaju i propituju informacije koje se stave pred njih (Zečević, 2020). Cremin i sur. (2015) iznose da se dobri rezultati u nastavi pokazuju kada su kreativni i kompetentni nastavnici spremni na fleksibilnost i prilagođavanje planova i programa potrebama i interesima učenika. Također, Davies i sur. (2014) u svom sistematičnom pregledu literature ističu da bi nastavnici trebali biti svjesni potreba učenika i redovito ih uključivati u proces učenja. Jedan od primjera je osvješćivanje i primjena teorije višestrukih inteligencija te kombiniranje različitih stilova učenja (Sharp i sur., 2005, prema Davies i sur., 2014). Kreativnost u nastavi će rasti ako nastavnik posjeduje kreativne osobine (znatiželju, otvorenost novim iskustvima ...), ako je intrinzično motiviran, ako ima pozitivan stav prema kreativnosti te ako ima jasno definiranu svrhu – pospješiti učenje i poučavanje (Chan i Yuen, 2014).

Za kraj treba spomenuti i tzv. *pedagoški takt* koji je skup „osobina, sposobnosti i sklonosti“ (Jukić, 2010, str. 299). Pedagoški takt u nastavi označava način na koji se nastavnik odnosi prema učenicima, odnosno označava empatiju, poticanje i opominjanje, povjerenje, ohrabrivanje i kritiziranje i slično (Cremin i sur., 2015). Ono je više od samih sastavnica – to je cjelovita pedagoška svijest i ponašanje (Palekčić, 1999). Nastavnik koji posjeduje pedagoški takt će uvijek pružiti podršku, tretirati sve učenike jednako, poticati razvoj pozitivnih osobina, pravilno reagirati na nepredviđene situacije i ostalo (Cremin i sur., 2015). Pedagoški takt je „kruna pedagoškog umijeća“ (Palekčić, 2010, str. 323) – tek uz pomoć njega se zaista može vidjeti i osjetiti učenika (Palekčić, 2010). Dakle, iako se od svakog nastavnika očekuje da je stručnjak za određeno područje, on mora posjedovati pedagoški takt i kreativnost kako bi mogao stvoriti prilike za maksimalno ostvarenje svakog učenika. Kreativnost se razvija onda kada je nastavnik siguran u svoje kompetencije i u poznavanje kreativne pedagoške prakse – kada se sam odlikuje kreativnim značajkama te stvara prilike za razvoj istih (Cremin i sur., 2015).

3.2. Okruženje kao poticaj kreativnosti

Gagić, Japundža-Milisavljević i Đurić-Zdravković (2015) navode da na kvalitetu življenja utječe interakcija različitih segmenata okruženja. Drugim riječima, za potpuni razvoj učenika potrebno je osigurati bogato prostorno i materijalno okruženje (Gagić i sur., 2015). Osim toga i Van Note Chism (2002, prema Warner i Myers, 2009) naglašava da raspored i dizajn učionica utječe na međusobne odnose u razredu, na oblikovanje nastave i učinkovitost

nastavne tehnologije, kao i na cjelokupni kontekst nekog razreda. Nadalje, Warner i Myers (2009) iznose nekoliko uvjeta koje bi okruženje trebalo zadovoljiti kako bi omogućilo poticanje kreativnog razvoja. Najprije se spominju osvjetljenje i obojanost učionice. Optimalno bi bilo da se u učionici može maksimalno iskoristiti danje svjetlo te da zidovi nisu samo monotono bijeli kako bi se smanjio strah i povećala dobrobit učenika. Nadalje, zidove valja ukrasiti učeničkim radovima i ostalim dekoracijama koji mogu doprinijeti poticanju kreativnosti. Dakle, bogato okruženje može osigurati kognitivnu simulaciju koja pomaže učenicima da iskoriste svoje vještine. Da bi to bilo moguće, potrebno je da nastavnik skrene pažnju na učinkovito iskorištavanje okruženja. U učionici se ne treba limitirati samo na standardne resurse (knjiga, plakati, laptop), već ona može biti opremljena različitim materijalima iz svakodnevnog života koji mogu poslužiti za inspiraciju. Ne treba se ograničiti da se samo u učionici glazbenog pronalaze glazbeni instrumenti ili da se samo u nastavi likovnog pronalazi glina. Pored ostalog, korištenje glazbe u pravom trenutku može dodatno potaknuti kreativni potencijal pojedinca. Posljednje što valja isatknuti je sam raspored učionice i njena prozračnost. Potrebno je da u učionici uvijek ima dovoljno kisika te da nikada u njoj nije visoka temperatura. Također, ne treba se oslanjati na tipičan raspored klupa u učionici, već se one mogu rasporediti tako da potiču komunikaciju, da predstavljaju otvorenost i da stvore dojam većeg prostora (Warner i Myers, 2009; Gagić i sur., 2015).

Okruženje koje se odlikuje ovim karakteristikama će pozitivno djelovati na samopouzdanje i samoinicijativnost učenika tako što će oni moći maksimalno iskoristiti sve što im učionica nudi. Učenici će biti spremni na istraživanje i manipulaciju materijalima što se smatra aktivnom metodom učenja (Valjan Vukić, 2012). Osim što je bitno fizičko okruženje, za poticanje kreativnosti potrebna je potpora i društvenog okruženja – škole i zajednice. Sukladno tomu, za poticanje kreativnosti bitno je da sama ustanova i zajednica pridaju na važnosti istom te da se nalazi na jednakoj listi prioriteta (Chan i Yuen, 2014). Zaključno se može reći kako dobro raspoređeno i opremljeno okruženje zajedno s kreativnim i motiviranim nastavnikom može uvelike doprinijeti kreativnom razvoju svakog pojedinca ukoliko ima odgovarajuću potporu od okoline.

4. Poticanje kreativnosti u nastavi engleskog jezika

Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019), neki od temeljnih ciljeva poučavanja engleskog jezika su osposobiti učenike za samostalnu i točnu uporabu jezika u različitim kontekstima, za kritičku i samostalnu uporabu različitih izvora znanja te za prihvaćanje vlastite odgovornosti za osobni razvoj. Komunikacijska jezična kompetencija, međukulturna komunikacijska kompetencija i samostalnost u ovladavanju jezikom su domene predmetnog kurikuluma. Sukladno tomu, kroz komunikacijsku jezičnu kompetenciju (slušanje, čitanje, govorenje i jezično posredovanje) razvijaju se i ostale dvije domene (Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019). Dakle kroz aktivnosti za razvoj komunikacijske jezične kompetencije, potrebno je osigurati prilike za razvoj i poticanje kreativnosti koja dovodi do znatiželje, samostalnosti, kritičkog razmišljanja i praćenja vlastitog napretka što su ujedno neke od odlika ostalih dviju domena.

4.1. Sedam stupova kreativnosti

Za stvaranje okruženja mogućnosti kojim se potiče samostalnost te se cijene i uzimaju u obzir učenikove ideje i interesi bitno je razviti klimu poštovanja, podržavanja i povjerenja (Cremin i sur., 2015). To je osobito bitno u slučaju kada engleski jezik nije materinji jezik kako ne bi došlo do odbojnosti i straha prema učenju istog. Sukladno tomu, neki autori (Craft, 2005; Fisher, 2005) navode sedam stupova kreativnosti: poticanje samopouzdanja, nastavnik kao primjer kreativnosti, pravo na odabir, učinkovito korištenje pitanja, povezivanje informacija, istraživanje ideja i poticanje samorefleksije.

Poticanje samopouzdanja kod učenika je ključ njihove angažiranosti u nastavi. Ukoliko u učionici vlada strah od pogreške i nesigurnost u znanje jezika, smanjuje se prostor za kreativnost (Peachey i Maley, 2015). Može se reći da je samopouzdanje spoj osjećaja sigurnosti, identiteta, pripadnosti, svrhe i sposobnosti (Reasoner, 1982, prema Read, 2015). Učenje engleskog jezika temelji se na komunikaciji te je bitno učenicima dati do znanja da ih se poštuje te da su greške dobrodošle jer se i iz njih može naučiti. Nastavnik bi trebao prepoznati jake strane učenika, vrednovati njihove doprinose, uvažavati njihova mišljenja te uspostaviti suradnju i interakciju kao normu u učionici (Peachey i Maley, 2015). Što je veće pouzdanje i povjerenje u vlastitu sposobnost, veća je i vjerojatnost da će učenik postavljeni zadatak vidjeti kao izazov, a ne prepreku (Kang i Kim, 2019). Onda kada su učenici opušteni i

svjesni da nema negativnih posljedica za njihovo uključivanje u interakcije, bit će spremni na preuzimanje rizika i fleksibilnog razmišljanja što su karakteristike kreativnosti (Read, 2015). U suprotnom, pojedinci koji nisu sigurni u sebe će imati osjećaj stalnog neuspjeha i brige te će se bojati pokušati (Angelis, 2003, prema Nafiati, 2017). Primjer aktivnosti kojom se može podići samopouzdanje učenika je tenis riječima (*Word Tennis*) u kojem su učenici podijeljeni u parove te prilikom udaranja zamišljene lopte u klupi govore svom partneru u čemu su dobri (npr. *I'm good at drawing*). Na kraju aktivnosti učenici govore jedno drugom ono što su zapamtili, odnosno u čemu je sve njihov partner dobar (Peachey i Maley, 2015). Ova aktivnost može se koristiti kao uvodna aktivnost koja će pomoći učenicima da se opuste, da nestane nesigurnost u pričanju engleskog jezika na samom početku sata te da se prisjete svih svojih jakih strana.

Budući da je već bilo riječi o nastavniku kao uzoru kreativnosti, valja samo ponoviti da ako nastavnik želi potaknuti kreativnost kod učenika, on je sam prvo mora pokazati drugima. Dakle, na njemu je da makar i u malim stvarima pokaže odlike kreativnosti – novi način kako motivirati učenike, kako im dati povratnu informaciju i slično (Peachey i Maley, 2015). Soh, i Quek (2004) navode da će nastavnik poticati kreativnost ako: potiče učenike da samostalno uče i istražuju; odabire nastavnički stil koji se odlikuje suradnjom i integracijom; potiče učenike na usvajanje činjeničnog znanja koje će im poslužiti kao podloga za divergentno razmišljanje; neće komentirati i prosuđivati učenikove ideje sve dok se one jasno ne formuliraju i temeljito razrade; potiču učenike da razmišljaju u različitim smjerovima tako da propitkuju njihove ideje, postavljaju dodatna pitanja, osiguravaju dovoljnu količinu vremena te dopuštaju odstupanja od danih uputa; potiču samovrednovanje; shvaćaju ozbiljno sva pitanja i ideje od strane učenika tako da izbjegnu prijevremeno odbacivanje ideja te da imaju strpljenja i onda kada se prijedlozi čine nepromišljene; omogućuju učenicima rad s različitim materijalima i pod raznovrsnim uvjetima; pomažu učenicima da se znaju nositi i naučiti iz frustracija i neuspjeha, da pokazuju empatiju te ih vode kroz prevladavanje emocionalnog stresa.

Na nastavniku je također i odluka o tome hoće li i u kojoj mjeri ponuditi učenicima izbor. To može biti izbor o tome žele li pet ili sedam minuta za neki zadatak do odabira sadržaja ili teme o kojoj žele razgovarati ili naučiti. Davanjem stvarne mogućnosti izbora može povećati njihovo sudjelovanje u nastavi, motivaciju te omogućiti da spoznaju svoje individualne potrebe učenja (Parker, Novak i Bartell 2017). Pravom na izbor prenosi se odgovornost s nastavnika na učenika, u smislu da učenici postaju odgovorni za svoje učenje. Na taj način se potiče

samostalnost, ali i veća motiviranost što doprinosi razvoju kreativnosti (Peachey i Maley, 2015).

Učinkovito korištenje pitanja predstavlja jedan bitan stup poticanja kreativnosti. Postavljanje zatvorenih pitanja zatvara svaka vrata zainteresiranosti i unutarnje motivacije učenika. Nastava koja se temelji na pitanje-odgovor-povratna informacija je tradicionalna nastava koja negira oblike kreativnosti. Sukladno tomu, valja uvijek težiti prema otvorenim pitanjima, pitanjima koja traže promišljanja i u kojima učenici mogu iznijeti svoje stavove (Peachey i Maley, 2015). Pitanja koja u konačnici mogu dovesti do rasprave koja je inicirana od strane učenika. Navedeno se smatra kao temelj interaktivne nastave (Cremin i sur., 2015). Korištenjem takve vrste pitanja u engleskom jeziku, učenici su potaknuti razmišljati na engleskom jeziku, koristiti složenije strukture te aktivno slušati i razumijevati jedni druge. Pitanjima koji počinju s *how* i *why* te pitanjima kao što su *What would you do?*, *What do you think?* (Peachey i Maley, 2015) itd. nastavnik potiče na kritičko razmišljanje te provocira reprodukciju kreativnih odgovora. Čak i ako se s ovakvim pitanjima udalji od zadane teme, sat je uspješan jer su učenici aktivno koristili jezik, razmjenjivali ideje te kritičko promišljali. Cremin i sur. (2015) zaključuju da se učinkovitim korištenjem pitanja povećava autonomija učenika te su oni potaknuti na korištenje vlastitih potencijala.

Povezivanje informacija smatra se bitnim za podizanje pouzdanja kod učenika te za razvoj intrinzične motivacije i kreativnosti (Peachey i Maley, 2015). Nadalje, povezivanjem informacija se pospješuje kreativno mišljenje, dolazi do dubljeg razumijevanja sadržaja te motiviranosti da učenici zaista povezuju i primjenjuju naučeno u svakodnevnim situacijama (King, Bellocchi i Ritchie, 2008). Primjer za aktivnost koja može pospješiti kreativno mišljenje i povezivanje informacija je aktivnost nasumične asocijacije (*Random Association*). U ovoj aktivnosti učenik dobiva tri riječi koje su na prvu nepovezane (npr. *cano*, *light* i *rose*), a njegov zadatak je da ih poveže u jednu priču (Peachey i Maley, 2015).

Za istraživanje ideja potrebno je poticati učenike da preuzmu rizik, eksperimentiraju i igraju se s različitim idejama. Ovo je ostvarivo samo u okruženjima u kojima vlada pozitivna razredna atmosfera i u kojoj učenici mogu izraziti svoje mišljenje koje će biti uvaženo i razmotreno (Peachey i Maley, 2015). Istraživanje ideja od učenika zahtjeva aktivni angažman, energiju i trud što pokreće učenje (Norton i Hathaway, 2008). Kreativno mišljenje i otvorenost se pospješuju učestalim ispitivanjem i analiziranjem ideja. Kao primjenu aktivnost može se

navesti usmena aktivnost što bi bilo kad bi bilo (*Imagine that...*) u kojoj učenici iznose svoje stavove o zadanoj temi (Peachey i Maley, 2015).

Posljednji stup kreativnosti je poticanje samorefleksije koja je bitna kako bi učenici mogli sami procijeniti vlastite ideje i rad te da mogu samostalno vrednovati svoj kreativni proces (Peachey i Maley, 2015). Samorefleksijom pojedinac proširuje svoje perspektive, poboljšava fleksibilnost razmišljanja, potaknut je stvarati nove ideje, ali i naučiti iz prethodnih iskustava (Wang, Liu i Cai, 2019). S vremenom, ovaj pristup dovodi do poboljšanja kreativnog razmišljanja. To se može realizirati pomoću već nekih utvrđenih kriterija (količina truda, osmišljavanje novih riječi ...) ili da učenici sami napišu par riječi o svom kreativnom procesu (Peachey i Maley, 2015).

Zaključno se može reći da bez obzira na uzrast, sedam stupova kreativnosti potpomažu učenju u smislu da uspostavljaju okruženje u kojem kreativnost zaista može procvjetati.

4.2. Kreativno poučavanje engleskog jezika

Služenjem kreativnih aktivnosti u nastavi se potiče učenike da kreativno razmišljaju, odnosno da istražuju mogućnosti i promišljaju o različitim rješenjima. Dakle, prije nego što priopće drugima svoj kreativni produkt, učenici prolaze kroz kreativan proces. Kako bi se promicao kreativni proces potrebno ga je učiniti vidljivim kroz metodu vidljivog razmišljanja (*Visible Thinking*). Vidljivo razmišljanje produbljuje učenje i promiče kritičko razmišljanje (Peachey i Maley, 2015). Putem njega pojedinac može procijeniti svoj rad te uočiti moguće nedostatke i načine za poboljšanje (Tversky, 2008). Ono služi nastavniku da dobije uvid u to na koji način pojedinac nešto razumije. Primjer za aktivnost vidljivog razmišljanja je da nastavnik prikaže umjetničko djelo, a učenici moraju napisati što vide na njemu i što ono za njih predstavlja. Nakon što to naprave, dijele svoje ideje s ostatkom razreda te nastavnik postavlja dodatna potpitanja ukoliko je potrebno. Vidljivo razmišljanje može se potaknuti pitanjima koje potiču znatiželju, slušanjem jedni drugih te bilježenjem razmišljanja (ljepljivi papirići, dnevници, crteži i slično) (Peachey i Maley, 2015). Bilježenjem razmišljanja na bilo koji način se ostavlja fizički dokaz, onaj koji se može reorganizirati i prilagoditi potrebama (Tversky, 2008).

Kada su u pitanju aktivnosti slušanja i govorenja, često dolazi do problema da učenici nisu zainteresirani za slušanje drugih te da je njihov zadatak samo odgovoriti na postavljeno pitanje. No, valja naglasiti kako samo onda kada pojedinac iskreno i aktivno sluša, može unaprijediti vlastite govorne vještine (Peachey i Maley, 2015). Pri učenju bilo kojeg jezika djeca su od malena izložena govorenju i slušanju – kroz te aktivnosti uče sudjelovati i pregovarati značenje te rješavati probleme u interakciji s drugima. Stoga su navedene aktivnosti i u školskom okruženju jednako važne (Cremin i sur. 2015). Zbog toga je potrebno obogatiti navedene aktivnosti kako bi potakli učenike da aktivno slušaju jedni druge. To se može ostvariti davanjem zadataka da odrede je li nešto istina ili laž, da daju svoja predviđanja i onda ih potvrde slušajući, da u svoj izričaj ubace i glumu i slično. Jedan primjer takve aktivnosti je da nastavnik odabere jednog učenika koji će doći naprijed, a njegov zadatak je da pažljivo sluša i gleda nastavnika dok mu ispriča osobni događaj u jednoj minuti. Nakon toga će učenik morati taj isti događaj prepričati što je sličnije moguće, a da pri tom pokuša imitirati svaki nastavnikov pokret i emociju. Ostatak razreda promatra te bilježi svoje komentare koliko je učenik bio uspješan. Poslije svega navedenog, učenike se može podijeliti u grupe od tri pri čemu jedna osoba priča priču, druga imitira, a treća komentira uspješnost zadatka. Nadalje, kada su u pitanju aktivnosti govorenja, učenici mogu pričati o svojim iskustvima ili braniti svoje stavove u debati (npr. *Are videogames good or bad?*) (Peachey i Maley, 2015). Aktivnost debate zahtjeva od učenika istraživanje i prosuđivanje argumenata, prikupljanje informacija, analiziranje pronađenog, provociranje pretpostavki te korištenje međuljudskih i komunikacijskih vještina. Od pasivnih sudionika učenici postaju aktivni kreatori i sudionici nastave – koriste i razvijaju kritičko mišljenje te su spremni na preuzimanje rizika i osmišljavanje novih ideja (Zare i Othman, 2015).

Osim toga, učenici mogu sudjelovati u različitim igrama uloga gdje već postoji neki tekst ili ga sami moraju osmisliti. Igrama uloga učenici postaju uključeni u istraživanje problema iz svakodnevnog života (Yam i Rossini, 2010, prema Altun, 2015) te su potaknuti na povezivanje gradiva i situacija sa stvarnim svijetom (Fried-Booth, 2002, prema Altun, 2015). Primjerice, ako je lekcija o turizmu, učenici mogu biti u ulozi recepcionara i gosta i slično. Nadalje, učenici mogu pričati i u trećoj osobi jednine tako da, na primjer dobiju sliku neke osobe i na temelju slike moraju osmisliti njezinu priču i ispričati je razredu (npr. *The girl from the picture is Maria and she is sitting on the bench because yesterday ...*) (Peachey i Maley, 2015). Osim što se ovim pristupom otvaraju vrata zabavnim i učinkovitim načinima za učenje

jezika, igra uloga potiče razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti te samousmjeravanja (Altun, 2015).

Gramatika engleskog jezika predstavlja nešto apstraktno i obilježeno brojnim pravilima koje se moraju zapamtiti te monotonim vježbama za utvrđivanje istog. Zbog toga, za bolje razumijevanje takvih struktura dobro je koristiti pristup u kojem učenici prvo sudjelovanjem u nastavi razumiju korištenje i značenje neke strukture, zatim identificiraju iste strukture u nekom kontekstu, generaliziraju pravila te na kraju primjenjuju iste. Primjerice, ako se radi o glagolskom vremenu Past Continuous, nastavnik će primjernom rečenicom (npr. *I was washing the dishes from 6 p.m. to 6:30 p.m. yesterday.*) potaknuti učenike da podijele s ostalima što su oni jučer radili. Nakon toga će se slične strukture pronaći u nekom tekstu te će nastavnik onda zajedno s učenicima dolaziti do zaključka kako se Past Continuous tvori i koje su sve iznimke. Jednom kada se obradi tvorba ovog vremena, može se krenuti na dodatno vježbanje strukture (Peachey i Maley, 2015).

Potrebno je uvijek pružiti kontekst za poučavanje gramatike, ne bi se trebalo samo oslanjati na udžbenike i izolirane rečenice, već uključivati i autentične tekstove, geste, emocije te govor tijela (Kashiri. Basirat i Taghizadeh 2021). Budući da se općenito gramatika temelji na pravilima, moglo bi se reći da se razilazi s kreativnosti koja ima odliku slobodnog duha i izlaženja van okvira. Autor Tan Bee Tin (2007, prema Peachey i Maley, 2015) navodi da kreativne aktivnosti pružaju učenicima mogućnost da nadiđu svoje trenutačne jezične sposobnosti. Stoga, korištenje kreativnosti u poučavanju gramatike igra važnu ulogu za poticanje učenika, bolje povezivanje sadržaja i za odmak od monotone nastave. Sukladno tomu Kashiri i sur. (2021) svojim istraživanjem potvrđuju da će učenici bolje usvojiti gramatiku ako se poučava na raznoliki način – kroz priče, pjesme, korištenje tehnologije i slično. Jedan od primjera kreativnog poučavanja gramatike je korištenje poezije kod učenja prijedloga. Dakle, nastavnik prikazuje neku scenu (sliku iz prirode, sliku dnevnog boravka...), a zadatak učenika je da na temelju slike napišu pjesmu o bilo kojem predmetu sa slike koristeći se prijedlozima (npr. *Up in the sky\ Next to a bike\ Beside a bench\ There is ...*). Za produljenje ove aktivnosti, nakon čitanja učeničkih pjesama, nastavnik može pitanjima potaknuti učenike da razmisle o predmetu o kojem su pisali. Primjerice, ako pišu o knjizi, mogu promišljati koja bi to knjiga mogla biti, zašto je baš na tom mjestu i slično (Peachey i Maley, 2015).

Ovakvim aktivnostima se razbija monotonija nastave, a učenici su izazivani da razmišljaju u različitim smjerovima, da koriste svoje kreativne potencijale te da budu aktivni sudionici u nastavi (Cremin i sur., 2015). Još jedan primjer za to je da nastavnik može potaknuti učenike da, zatvorenih očiju, zamisle neku scenu i neki objekt te da opišu gdje se taj objekt nalazi, zašto je baš na tom mjestu i ostalo. Ako je u pitanju neko glagolsko vrijeme, npr. Past Simple Tense, nastavnik može na sat donijeti nekoliko svakodnevnih predmeta (olovka, daljinski upravljač, plastična boca ...) te potaknuti učenike da osmisle priču za taj predmet. Drugim riječima, učenici u parovima dobivaju predmet te je njihov zadatak da osmisle u natuknicama gdje je taj predmet sve bio jučer i što je radio, vidio, itd. (npr. *A bottle: - was in the supermarket, - drove in the car ...*). Nakon toga, zajedno sa svojim parom razmjenjuju ideje te je sljedeći korak da napišu kratku priču služeći se natuknicama. Parovi izlažu svoje priče drugima, a ostali učenici pažljivo slušaju na uporabu zadanog vremena (Peachey i Maley, 2015). Zaključno se može reći da se uvođenjem kreativnosti u podučavanje gramatike pridonosi razvoju motivacije, samopouzdanja i veće angažiranosti učenika.

Kod učenja novog vokabulara, bitno je da se riječi što češće upotrebljavaju i ponavljaju kako bi ih učenici zaista usvojili. Različitim aktivnostima pisanja i govorenja, učenici imaju izazov da odaberu adekvatan vokabular te ga pravilno upotrijebe u rečenicama (Cremin i sur., 2015). Zanimljiva ideja je da se napravi vlastita kutija koja predstavlja banku riječi (*Word Bank*) u koju bi učenici ubacivali novi vokabular. Također, riječi iz kutije bi se uvijek mogle iskoristiti na različite načine tako da se pomoću njih osmisle igre, aktivnosti ili zadaci. To može osmisliti nastavnik (spajanje riječi sa značenjem, igra asocijacija, osmišljavanje priče na temelju izvučene tri riječi) ili učenici tako da iskoriste već poznatu igru (pantomima) ili da osmisle potpuno novu igru za dane riječi. Korištenjem banke riječi, naučene riječi se „recikliraju“ i češće koriste što doprinosi usvajanju istih (Peachey i Maley, 2015).

Za uvježbavanje izgovora mogu poslužiti brojne fraze koje su teške za izgovaranje (*Tongue Twisters*) koje doprinose humoru i opuštenoj atmosferi u razredu. Mogu se iskoristiti u vidu igre i natjecanja, aktivnosti (svrstati pravilno rečenicu ili osmisliti samostalno rečenicu koja bi bila smisljena, ali se i teško izgovarala) te kao podloga za poučavanje (razlike između izgovora sličnih riječi, uvježbavanje izgovora težih glasova itd.) (Peachey i Maley, 2015). Rima je često bolji način da se nauči izgovor riječi jer pruža jasniji put do dekodiranja fonema (Cremin i sur., 2015). Dakle, osim samog ponavljanja izgovora, ovakav tip aktivnosti doprinijet će bržem usvajanju izgovora na zabavniji način.

Aktivnosti vezane za vještinu pisanja ne treba samo ograničiti na diktate, eseje ili domaće radove. Potrebno je proširiti takve aktivnosti kako bi učenici mogli prilagoditi vokabular i stil pisanja ovisno o kontekstu te ako je moguće koristiti autentične tekstove kao priliku za susret sa svakodnevnim situacijama (Cremin i sur., 2015). Tako se mogu upotrijebiti aktivnosti pisanja poruka za dogovor s prijateljem, pisanja scenarija koji se mogu odglumiti, pisanja reklama za proizvode i ostalo. Jedan od primjera je da učenici u paru opišu scenarij u kojem kupac vraća proizvod zbog reklamacije. Par mora napisati koji je to predmet i što s njim nije u redu, kada je kupljen te što kupac želi. Nakon toga, parovi međusobno izmjenjuju svoje opise, a sljedeći zadatak je da napišu pismo žalbe na temelju onoga što su dobili. Na kraju, par dobiva pismo žalbe svog prvotnog scenarija te na njega daje odgovor ili samo komentira što smatra da je dobro napisano, što je moglo bolje itd. (Peachey i Maley, 2015).

Zaključno se može reći da postoje brojni načini za obogatiti nastavu engleskog jezika tako da u njoj uživaju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Ne treba se ograničiti na udžbenik i Power Point prezentaciju, već sve u učionici može biti izvor kreativnosti uključujući i same učenike. Uvođenjem kreativnosti u nastavu učenike se poziva da postanu „aktivni i entuzijastični koautori vlastitog učenja“ (Peachey i Maley, 2015, str. 103). Također, kao što je već bilo rečeno, ovim načinom se omogućuje učenicima da postanu svjesni vlastitih procesa učenja i da se na njih mogu reflektirati.

5. Obrazovanje tijekom pandemije COVID-19

COVID-19 ili koronavirus je zarazna bolest uzrokovana virusom SARS-CoV-2 (WHO, 2022). Pandemija COVID-19 je svoje početke u Hrvatskoj i svijetu zabilježila početkom 2020. godine, što je dovelo do brojnih restrikcija društvenog života. Sukladno tomu, učenici diljem svijeta su morali prijeći na model obrazovanja na daljinu koji je predstavljao alternativu dosadašnjeg obrazovanja (Tonković i sur., 2020; Tatalović i Malnar, 2021). Obrazovanje na daljinu je vrsta obrazovanja tijekom kojeg su nastavnici i učenici fizički razdvojeni, a njihova komunikacija se odvija uz pomoć tehnologije i medija. Nastavnici, bili na to spremni i motivirani ili ne, morali su se prilagoditi situaciji i kroz održavanje nastave usputno i učiti o obrazovanju na daljinu (Batarelo Kokić, 2020). Kasnije je za provođenje nastavne godine 2021./2022. ponuđeno tri modela nastave: Model A (nastava se u potpunosti odvija u školama), Model B (mješoviti oblik nastave) te Model C (nastava na daljinu). O provođenju nastave po modelima određuje se na nacionalnoj i lokalnoj razini prema zdravstvenim preporukama o epidemiološkoj situaciji. Međutim, nastava koja se odvijala u učionici, za sobom je nosila određena pravila i restrikcije koje su otežavale samo izvođenje – održavanje razmaka, izbjegavanje rada u paru i grupama, nošenje maski, itd. (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). U početku se razredna nastava odvijala tako da su učenici morali pratiti program javne televizije što je bilo upotpunjeno dodatnim zadacima učitelja. Program javne televizije, pod nazivom „Škola na trećem“, odvijao se tako da su pojedini učitelji obrađivali nastavne sadržaje u vremenu od 60 minuta (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020; Tonković i sur., 2020). Kasnije se razredna nastava odvijala po Modelu A. Predmetna nastava i nastava za srednju školu se odvijala putem različitih platformi (virtualna učionica, Moodle, Google Teams ...), video lekcija te video sastanaka (Tonković i sur., 2020). I ona je u početku bila ograničena na Model C, a s vremenom se prebacila na Model B pa Model A ovisno o odlukama nacionalnog stožera te odgojno-obrazovnih ustanova.

Autori Rahayu i Wirza (2020) su proveli istraživanje o percepciji nastavnika nastave na daljinu tijekom pandemije COVID-19 u Bandungu. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici imaju pozitivnu percepciju o nastavi na daljinu u vidu njezine korisnosti i lake upotrebe. Međutim, postoji negativna percepcija o uspješnosti ovakve vrste nastave, odnosno nastava na daljinu ima manji učinak nego nastava u učionici. Razlog tomu je nedovoljna količina komunikacije i interakcije učenika i nastavnika. Još neke od prepreka bile su nedostatak tehnoloških vještina kod učenika, mali broj motiviranih učenika i manji broj podrške roditelja. Iako u konačnici rezultati pokazuju pozitivnu percepciju, neki nastavnici su

imali poteškoća pri korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu IKT-a), pri sastavljanju radnog materijala i objašnjavanja istog, pri pomaganju učenicima i davanju povratne informacije. Upravo zbog svih pozitivnih i negativnih iskustava, nastavnici su prepoznali važnost korištenja tehnologije u nastavi. U konačnici je na kvalitetu nastave na daljinu ovisila nastavnikova sposobnost da na kreativan način osmisli nastavu i materijale, da odabere najbolje alate za provedbu istog te da odabere najbolji stil poučavanja u kojem učenici mogu biti aktivni sudionici. Potrebno je odabrati najbolji alat koji je koristan, jednostavan za korištenje i razumljiv učenicima. Kreativnost se još jednom pokazala kao ključ poticanja učenika da i kroz novonastalu situaciju budu motivirani i entuzijastični (Rahayu i Wirza, 2020).

Istraživanjima o utjecaju pandemije COVID-19 na školstvo u Hrvatskoj (Anđelić, Vučić i Buić, 2020; Runtić i Kavelj, 2020; Ivanković i Igić, 2021; Jokić i Dedić, 2021; Matić i Stančić, 2021; Palić, 2021; Velki, 2022) analizirala se problematika nastave na daljinu. Za vrijeme nastave na daljinu, učenici su se najviše služili mobilnim uređajima te WhatsApp aplikacijom pri čemu je polovica ispitanika trebala pomoć za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (Palić, 2021). Jokić i Dedić (2021) zaključuju da se dogodio pad motivacije i radnih navika učenika zbog promjena u nastavi. Također, učenici su se složili da je nastava u učionici kvalitetnija, zanimljivija i jasnija. Osim toga, negativno je procijenjen utjecaj nekih epidemioloških mjera na kvalitetu nastave u učionici (npr. nošenje maski, nemogućnost druženja s različitim odjeljenjima). Nadalje, nastavnici su iskazali da osjećaju veću količinu stresa te da je rad u školama postao općenito zahtjevniji (Jokić i Dedić, 2021). Istraživanje autora Matić i Stančić (2021) otkriva da učenicima najviše odgovara kada imaju stalnu komunikaciju s nastavnikom, u vidu povratnih informacija i usmjerenja kako bi mogli pratiti svoj napredak. Zbog toga izdvajaju nastavu u učionici, nastavu putem interaktivnih medija i igara te kombinaciju navedenog kao oblike nastave koji im omogućuju bolje učenje.

Iako je iz rezultata vidljivo da učenici sudjeluju u nastavi, da se trude i da redovito pišu svoje domaće zadaće, više od polovine učenika to isto radi kako ne bi dobili bilješku, a isti dio učenika je izjavilo da gradivo ne razumije unatoč napravljenom domaćem. Učenici navode da im je dana velika količina zadataka koju odrade zbog ispunjavanja forme, a ne vlastitog napretka. Nadalje, česti su problemi s internetskim povezivanjem i pronalaženja kutka za sebe koji otežavaju proces učenja. Sve to utječe negativno na motivaciju učenika za sudjelovanje u nastavi na daljinu (Matić i Stančić, 2021). Velki (2022) u svom istraživanju navodi da se nastava na fakultetu odvijala većinom u stvarnom vremenu, a da su nastavnici najčešće slali literaturu i Power Point prezentacije sadržaja te zadatke za samostalni rad. U određenoj mjeri

su studenti iskazali nezadovoljstvo i frustracije zbog uvjeta učenja za nastavu na daljinu (Velki, 2022).

Ipak, Ivanković i Igić (2021) su ustanovili da učitelji imaju dovoljno razvijene digitalne kompetencije koje su im pomogle da budu spremni i uspješni za provođenje nastave na daljinu. Izdvojeni najveći minus ovakvog tipa nastave je manjak komunikacije učitelja i učenika (Ivanković i Igić, 2021). U istraživanju Anđelić, Vučić i Buić, (2020), nastavnici su sebe procijenili kao dovoljno kompetentnima za održavanje nastave na daljinu te su izjavili da su zadovoljni interakcijom sa učenicima. Za kraj valja istaknuti istraživanje autora Runtić i Kavelj (2020) koji ističu sljedeće prednosti nastave na daljinu: nastava je zanimljivija, interaktivnija i zabavnija; koriste se različiti digitalni materijali, kvizovi i igre koji pospješuju učenje; učenici imaju izbor samostalnog organiziranja; manje vremena je potrebno za naučiti gradivo; učenicima je produženo vrijeme spavanja. S druge strane, isti autori navode i sljedeće nedostatke: previše zadataka za samostalno rješavanje; nedostatak socijalnog kontakta; nerazumijevanja nastavnih sadržaja; nedostatak pojašnjavanja gradiva; vrijeme za slobodne aktivnosti je smanjeno; kraći vremenski rokovi za rješavanje zadataka. Iščitavajući rezultate se može zaključiti da su za uspješno obrazovanje na daljinu potrebni dobra i uzajamna komunikacija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, interaktivnost nastave i motivacija učenika (Matić i Stančić, 2021). Također, još uvijek je potrebno nastavnicima osiguravati edukacije digitalne pedagogije te edukacije za jačanje IKT kompetencija (Anđelić, Vučić i Buić, 2020).

Zaključno se može reći da je pandemija COVID-19 utjecala uvelike na obrazovanje jer su se dogodile brze promjene na koje su se morali priviknuti svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. Upravo bi se po tome moglo reći da se od učenika i nastavnika tražila fleksibilnost, preuzimanje rizika i kritičko promišljanje kako bi se izvukla maksimalna dobit za pojedinca. Dakle, nastavnici i učitelji su morali osmišljavati nastavu koja će zainteresirati učenike, koja će im pružiti prostor za razvoj kreativnosti te njegovati njihov pun potencijal. U svemu tome nastavnici su morali i sami biti učenici i nositi se sa svim izazovima nastale situacije – od pronalaženja najboljeg medija i platforme, do organiziranja nastave u učionici koja je ograničena držanjem razmaka i sličnog. Upravo zbog svega navedenog je zanimljivo vidjeti u kojoj mjeri su nastavnici uspjeli osmišljavati nastavu koja je odlikovana brojnim izazovima situacije, a da kroz nju stvore prilike za razvoj kreativnosti.

6. Istraživanje poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika u doba pandemije COVIDA-19

6.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj istraživanja je bio utvrditi koliko su učitelji engleskoga jezika poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije te utvrditi razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije), vrstu škole, dob i usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti.

6.1.1. Hipoteze istraživanja

S obzirom na cilj, postavljene su sljedeće hipoteze istraživanja:

- 1) Učitelji engleskoga jezika su ponekad poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije.
- 2) Učitelji se ne razlikuju u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije).
- 3) Učitelji se ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na vrstu škole u kojoj rade.
- 4) Učitelji se ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na dob.
- 5) Učitelji se ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti.

6.1.2. Zadaci istraživanja

Kako bi se potvrdile navedene hipoteze, postavljeni su sljedeći zadaci:

- 1) Ispitati koliko su često učitelji engleskoga jezika poticali kreativnost učenika prije i za vrijeme koronavirusne pandemije.

- 2) Ispitati razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije
- 3) Ispitati razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na vrstu škole u kojoj rade.
- 4) Ispitati razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na dob
- 5) Ispitati razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti.

6.1.3. Varijable istraživanja

S obzirom na prethodno navedeno, istraživanje sadrži sljedeće varijable:

- zavisna: poticanje kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije
- nezavisne: vrijeme poticanja kreativnosti, vrsta škole, dob, usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti

6.2. Metodologija istraživanja

6.2.1. Uzorak

U istraživanju su sudjelovala 102 ispitanika, od čega 95 učiteljica (93,1%) i 7 učitelja (6,9%) engleskoga jezika zaposlenih u osnovnim (n=59; 57,8%) i srednjim školama (n=43; 42,2%) u Splitu. Dob ispitanika bila je u rasponu od 24 do 65 godina (M=42,58; SD=9,197), stoga su formirane dvije dobne skupine: od 24 do 44 godina (n=60; 58,8%) i od 45 do 65 godina (n=42; 41,2%).

6.2.2. Instrument i postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 9. svibnja do 6. lipnja 2022. godine. Korišten je *Upitnik općih podataka* (vrsta škole, spol, dob, usavršavanje vezano uz poticanje

kreativnosti) te *Upitnik¹ ponašanja koji potiču kreativnost* (Soh, 2000), koji se sastojao od 45 tvrdnji. Za svaku tvrdnju ispitanici su trebali procijeniti koliko su je često na skali od 1 do 4 (*1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često te 4 – redovito*) ostvarivali prije i za vrijeme koronavirusne pandemije. Prema preporuci autora upitnika, u analizi podataka može se formirati jedan faktor ili se može izlučiti devet subskala. Navedene subskale autori (Soh i Quek, 2004) dijele na: samostalnost (poticanje učenika na samostalno istraživanje), integraciju (podrazumijeva suradnički i društveno integracijski stil poučavanja), motivaciju (poticanje na usvajanje osnovnih znanja i vještina), prosuđivanje (uključuje ne komentiranje učenikovih ideja sve dok se one kompletno ne formiraju), fleksibilnost (prilagođavanje učenicima i dopuštanje odstupanja od zadanog), vrednovanje (odnosi se na poticanje samovrednovanja), pitanja (uzimanje u obzir ideje, prijedloge i pitanja učenika), prilike (korištenje različitih materijala u različitim uvjetima) i frustracije (pružanje potpore učenicima da se znaju nositi s neuspjehom).

Za potrebe ovoga rada metodom osnovnih komponenata izlučen je jedan faktor. Za procjene koje su se odnosile na poticanje kreativnosti prije pandemije ukupno je objašnjeno 33,587% varijance (Cronbachov alfa = 0,948; $M_{skale}=153,86$; $SD=16,517$; $N=45$), a za procjene koje su se odnosile na poticanje kreativnosti za vrijeme pandemije ukupno je objašnjeno 39,983% varijance (Cronbachov alfa = 0,960; $M_{skale}=150,098$; $SD=20,103$; $N=45$). Istraživanje je bilo dobrovoljno i anonimno.

6.2.3. Analiza podataka

Za utvrđivanje strukture uzorka upotrijebljena je deskriptivna statistika (frekvencije, postotci, aritmetičke sredine, standardna devijacija), dok je za utvrđivanje strukture poticanja kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije korištena metoda osnovnih komponenata. T-test upotrijebljen je za ispitivanje hipoteza i utvrđivanje mogućih razlika u poticanju kreativnosti učitelja engleskoga jezika s obzirom na vrstu škole, dob, usavršavanje i vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije).

¹ Izvor upitnika: Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.

6.3. Rezultati i rasprava

Prema hipotezi H1 bilo je očekivano da su učitelji engleskoga jezika ponekad poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije. Formirani su ukupni rezultati na skali od 1 do 4 (*1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često te 4 – redovito*) u oba mjerenja. Za procjene koje su se odnosile na poticanje kreativnosti prije pandemije rezultati su sljedeći: N=102; M=3,42, SD=0,37, a za procjene koje su se odnosile na poticanje kreativnosti za vrijeme pandemije: N=102; M=3,34, SD=0,45. Dobiveni rezultati upućuju na to da su nastavnici učestalo poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije, stoga je hipoteza odbačena. Moglo bi se reći kako se kreativnosti daje na značenju, ali još uvijek postoji mjesta za napredak. Iako su rezultati dosta bolji od rezultata istraživanja Vrcelj (2000), i dalje se može zaključiti s mišlju Pllana (2019) da kreativnost nalazi svoje mjesto u kurikulumima, ali još traži svoj kontinuitet, odnosno redovito svakodnevno ostvarivanje u učionici. Za poticanje kreativnosti u nastavi, nastavnik treba biti intrinzično motiviran, imati pozitivan stav prema istom te raditi ka zadanome cilju, odnosno da poboljša poučavanje i učenje. Uz to, i on sam treba posjedovati kreativne osobine, ali treba i nailaziti na potporu škole i zajednice (Chan i Yuen, 2014). Zbog toga se nekontinuitet u poticanju kreativnosti može objasniti kao nedostatak nečeg od navedenog. Razlog može biti nedovoljna podrška i ohrabrivanje nastavnika na korištenje kreativnosti i u najmanjim segmentima, a može biti i nedostatak intrinzične motivacije ili pak nedefiniranost svrhe.

Iz priložene tablice (Tablica 1) mogu se vidjeti tvrdnje koje se odnose na ponašanja koja su nastavnici često i redovito iskazivali u nastavi prije koronavirusne pandemije. Navedene tvrdnje se odnose na poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi te na usvajanje osnovnih znanja i vještina.

Tablica 1.

Prosječne vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti koje se odnose na učestalo iskazivana ponašanja nastavnika prije koronavirusne pandemije

tvrdnje	min	maks	M	SD
Poticao/-la sam učenike da bez straha postavljaju pitanja.	3,00	4,00	3,83	0,37
Zahtijevao/-la sam od učenika usvajanje osnovnih znanja i vještina.	3,00	4,00	3,81	0,39
Poticao/-la sam učenike da sudjeluju u nastavi	1,00	4,00	3,80	0,39

Za poticanje kreativnosti potrebna je dobra komunikacija nastavnika i učenika te stvaranje pozitivnog ozračja (Jukić, 2010) što se ostvaruje interaktivnom nastavom. Također, savladavanje najbitnijih sadržaja omogućuje pojedincu da organizira svoje ideje te da ne otkriva već otkriveno, odnosno uz pomoć navedenog učenik ima podlogu za razmišljanje u različitim smjerovima (Javaid i Pandarakalam, 2021). Slična situacija vidljiva je i kod odgovora nastavnika za vrijeme koronavirusne pandemije gdje su najvišim vrijednostima procijenjene tvrdnje koje se odnose na aktivno sudjelovanje u nastavi te usvajanje osnovnih znanja i vještina (Tablica 2). Može se zaključiti kako nastavnici najveću priliku za poticanje kreativnosti vide kroz uključivanje učenika u nastavni proces pri čemu oni postaju aktivni sudionici i kreatori nastave. Uostalom, engleski jezik pojedinac može usvojiti jedino ako ga učestalo upotrijebli – ako komunicira, sluša i promišlja o njemu. S druge strane, osnovna znanja i vještine služe kao temelj za usvajanje novih znanja, za povezivanje informacija te za dubinsko razumijevanje. Ako pojedinac poznaje osnove engleskog jezika, lakše će pronalaziti načina za snalaženje u složenijim izazovima i nepredviđenim situacijama.

Tablica 2.

Prosječne vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti koje se odnose na učestalo iskazivana ponašanja nastavnika za vrijeme koronavirusne pandemije

tvrdnje	min	maks	M	SD
Poticao/-la sam učenike da bez straha postavljaju pitanja.	2,00	4,00	3,83	0,51
Poticao/-la sam učenike da sudjeluju u nastavi.	1,00	4,00	3,76	0,55
Poticao/-la sam savladavanje najbitnijih sadržaja.	1,00	4,00	3,70	0,59

Prema Soh i Quek (2004) tvrdnja *Poticao/-la sam učenike da bez straha postavljaju pitanja* se povezuje sa subskalom fleksibilnosti, tvrdnja *Poticao/-la sam učenike da sudjeluju u nastavi* s integracijom te tvrdnje *Zahtijevao/-la sam od učenika usvajanje osnovnih znanja i vještina* i *Poticao/-la sam savladavanje najbitnijih sadržaja* s motivacijom. Drugim riječima, nastavnici su se složili da su prije i tijekom vremena koronavirusne pandemije najviše davali na važnosti poticanju učenika da razmišljaju u različitim smjerovima te usvajanju činjeničnog znanja koje pospešuje divergentno mišljenje, a njihov se metodički stil odlikovao suradnjom i integracijom (Soh i Quek, 2004). Kao što je već bilo rečeno, poticanje na usvajanje činjeničnog znanja je temelj razvoja divergentnog mišljenja. Logičko i kritičko razmišljanje omogućuje da se filtriraju ideje i rješenja, da se može problem prepoznati i da se ne otkriva već

otkriveno (Hayes, 1989, prema Arar i Rački, 2003; Kadum, 2019). U kreativnom procesu u kojem dolazi do generiranja velikog broja ideja, usvajanje osnovnih znanja i vještina omogućuje da se takve ideje vrednuju i provode (Grohman, Wodniecka i Klusak, 2006, prema Nakano i Wechsler, 2018). Može se zaključiti kako su ovakvi rezultati povoljni jer pokazuju da su nastavnici svjesni da je potrebno imati osnovna činjenična znanja kako bi učenici imali podlogu za razmišljanje i istraživanje na engleskom jeziku – da mogu promišljati i raspravljati, iznositi svoja mišljenja, povezivati uzroke s učincima, otkrivati rješenja i osmišljavati velik broj ideja.

S druge strane, sljedeća tablica (Tablica 3) prikazuje tvrdnje koje se odnose na najrjeđe iskazivana nastavnička ponašanja prije i za vrijeme koronavirusne pandemije. Iz priloženog se može vidjeti da su nastavnici općenito najrjeđe pružali učenicima mogućnosti da provjere samostalno ili s drugima svoje radove. Također, rezultati pokazuju kako su nastavnici najmanje spremni pružiti učenicima izbor da odstupe od uputa koje su im dali. Tvrdnje *Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije mene* i *Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije nego što ih predaju* povezuju se sa subskalom vrednovanja, a tvrdnja *Dopuštao/-la sam učenicima da odstupe od onoga što im je rečeno da rade* sa subskalom fleksibilnosti (Soh i Quek, 2004).

Tablica 3.

Prosječne vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije koje se odnose na najrjeđe iskazivana ponašanja nastavnika

tvrdnje	prije				za vrijeme			
	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije mene.	1,00	4,00	2,80	0,83	1,00	4,00	2,60	0,90
Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije nego što ih predaju.	1,00	4,00	2,78	0,87	1,00	4,00	2,60	0,91
Dopuštao/-la sam učenicima da odstupe od onoga što im je rečeno da rade.	1,00	4,00	2,54	0,86	1,00	4,00	2,62	0,87

Odstupanje od uputa i samovrednovanje za sobom povlače predaju odgovornosti, odnosno autoriteta učenicima. Niži rezultati za navedeno se mogu prepisati strahu nastavnika od gubitka autoriteta. Ako se dozvoli da učenici odstupe od uputa, učenici postaju glavni kreatori nastave te nastavnik gubi vid kontrole. Isto tako, provjeravanje uradaka prije predaje nastavnik može shvatiti kao gubitak njegove uloge onoga koji poučava i vrednuje naučeno. Međutim, kreativnost podrazumijeva i emancipaciju, podrazumijeva zauzimanje za sebe, samostalnost, neovisnost i spremnost na mijenjanje (Susen, 2015; Hrvatski jezični portal, 2022). Upravo zbog toga, sve navedeno treba gledati kao pozitivno. Uostalom, svaki autoritet koji je nastao iz poštovanja se ne može olako porušiti niti ugroziti prebacivanjem odgovornosti. Nastava engleskog jezika trebala bi biti vođena od strane učenika jer to pretpostavlja njihovu zainteresiranost za predmet. Nadalje, svakim sudjelovanjem i korištenjem engleskog jezika postaju svjesni svojih jezičnih kompetencija te se sve više ohrabruju pomicati te granice. Odstupanje od zadanih uputa se ne treba shvaćati negativno jer se time predaje učenicima izbor što je jedan od stupova kreativnosti (Craft, 2005; Fisher, 2005). Odstupanje od uputa može značiti da učenici naprave svoju varijantu zadatka, da žele raditi na nekom drugom zadatku ili da smatraju zadatak neprikladnim. U svakom slučaju, ako tim činom dolazi do toga da učenici postaju kreatori nastave, dokle god se sve odvija u pozitivnom tonu, navedeno se treba njegovati jer doprinosi razvoju kreativnosti u nastavi.

Slično se može reći i za samovrednovanje kojim učenik širi svoje vidike, uči iz vlastitih iskustava, a koje doprinosi fleksibilnosti te u konačnici poboljšava kreativno razmišljanje (Wang, Liu i Cai, 2019). Ako se pojedinac koristi samovrednovanjem, bit će svjestan svojih jezičnih kompetencija – znat će na kojim područjima treba još učiti te će prepoznati svoje jake strane. Također, ako učenici provjeravaju međusobno svoje uratke, trebaju iskoristiti znanje engleskog jezika kako bi mogli jedne druge vrednovati. Drugim riječima, trebaju poznavati određene sadržaje, kritički promišljati o njima te povezivati informacije. Sve navedeno pretpostavlja aktivno korištenje engleskog jezika te pospješuje kreativno mišljenje. S obzirom na rezultate, trebalo bi se sustavnije promišljati o samovrednovanju i fleksibilnosti u nastavi engleskoga jezika kako bi nastavnici bili sigurniji u sebe i spremni pronalaziti načine kako da navedeno uključuju u svoj rad.

Za kraj valja istaknuti i neke od tvrdnji koje se odnose na učestalo iskazivana nastavnička ponašanja prije i za vrijeme koronavirusne pandemije (Tablica 4). Navedene tvrdnje se odnose na grupni rad te fleksibilnost nastavnika. Soh i Quek (2004) tvrdnju *Stvarao/-la sam prilike za grupni rad* svrstavaju u subskalu integracije, tvrdnju *Poticao/-la sam učenike da rade stvari na drugačiji način iako to zahtijeva više vremena* u subskalu prosuđivanje, a preostale dvije tvrdnje u subskalu motivacije.

Tablica 4.

Prosječne vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije koje se odnose na učestala nastavnička ponašanja

tvrdnje	prije				za vrijeme			
	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Stvarao/-la sam prilike za grupni rad	2,00	4,00	3,26	0,81	1,00	4,00	2,68	0,97
Brzi prelazak na sljedeću temu nije mi bio glavni zadatak tijekom izvođenja nastave.	1,00	4,00	3,15	0,94	1,00	4,00	3,14	1,00
Praćenje nastavnog plana i programa nije mi bilo važnije od napretka učenika	1,00	4,00	3,25	0,91	1,00	4,00	3,34	0,85
Poticao/-la sam učenike da rade stvari na drugačiji način iako to zahtijeva više vremena.	2,00	4,00	3,11	0,73	1,00	4,00	3,05	0,83

Vidljivo je kako su, u prosjeku, nastavnici stvarali puno više prilika za grupni rad prije koronavirusne pandemije. Razlog tomu može se prepisati *online* nastavi koja je zahtijevala dostatnu razinu digitalnih kompetencija i fleksibilnosti. Drugim riječima, nedostatak informiranosti i sposobnosti upravljanja digitalnim alatima moglo je dovesti do nesnalaženja u *online* okruženju i samim time nepronalaženja prikladnog digitalnog pomagala za ostvarenje grupnog rada. Kao primjer grupnog rada može biti debata ili igra uloga koje su bitne u nastavi engleskog jezika jer su učenici glavni akteri te međusobno surađuju – razmišljaju, aktivno slušaju te razmjenjuju svoje ideje pri čemu dolazi do razvijanja kreativnosti, ali i usvajanja jezika. Iz tablice (Tablica 4) se također može zaključiti kako su nastavnici i prije i za vrijeme koronavirusne pandemije iskazali osrednju fleksibilnost, odnosno nisu u svim situacijama dozvolili da se ne slijedi nastavni plan i program. Prilikom učenja engleskog jezika važno je osigurati učenicima dovoljno vremena te im prepustiti izbor koliko se žele zadržati na određenom gradivu. Već je prethodno spomenuto da je pravo na izbor jedan od sedam stupova kreativnosti, stoga ne smije biti lako zanemareno (Craft, 2005; Fisher, 2005). Ako je nastavnik

prilagodljiv učenicima, može se reći da podupire učenike u njihovoj emancipaciji. Drugim riječima, ako su se učenici zauzeli za sebe (bilo da se radi o produljenju vremena za neki zadatak, o promjeni teme ili sličnom) te je nastavnik to podržao, dolazi do samoiniciranog mijenjanja stvarnosti u svrhu razvoja jezičnih kompetencija i kreativnosti. Zaključno se može reći da je na nastavniku da uvaži interese učenika kako bi oni što više sudjelovali u nastavi te se aktivno služili engleskim jezikom. U svakom slučaju, rezultati pokazuju da su nastavnici svjesni važnosti kreativnosti, nastoje je potaknuti kod učenika, ali još uvijek ne pronalaze vremena, motivacije ili načina kako da ona dosegne svoj kontinuitet.

Za ispitivanje hipoteze H2 primijenjen je t-test za zavisne uzorke. Utvrđena je razlika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja na način da su učitelji češće ostvarivali aktivnosti povoljne za razvoj kreativnosti učenika prije nego za vrijeme koronavirusne pandemije (Tablica 5) stoga je hipoteza H2 odbačena.

Tablica 5.

Rezultati t-testa za zavisne uzorke za ispitivanje mogućih razlika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije)

poticanje kreativnosti	N	M	SD	t	df	p
prije	102	3,42	0,37	3,325	101	,001
poslije	102	3,34	0,45			

Kao što je bilo prethodno rečeno, vrijeme koronavirusne pandemije donijelo je brojne promjene u odgojni-obrazovni sustav. Glavna promjena koja se dogodila je prelazak na nastavu na daljinu pri čemu su se javljali problemi kao što su korištenje IKT-a (Palić, 2021), pad motivacije (Jokić i Dedić, 2021), manjak komunikacije između učenika i nastavnika (Ivanković i Igić, 2021) i slično. Dobiveni rezultat je potvrda kako su novonastale promjene utjecale na kvalitetu nastave pa tako i na poticanje kreativnosti. Unatoč tome što je nastava na daljinu nudila više opcija za interaktivnost, novost i dinamičnost, nije dosegla svoj puni potencijal. Prema dobivenim rezultatima kreativnost se više poticala u nastavi prije koronavirusne pandemije. Moguće objašnjenje je da su nastavnici bili sigurniji u sebe i svoju okolinu, da su mogli bolje kontrolirati situaciju i stvarati prilike za poticanje kreativnog potencijala učenika.

Između ostalog, kreativnost u nastavi ostvaruje se stvaranjem pozitivnog ozračja te poticanjem učenika na postavljanje pitanja, na izražavanje drugačijih mišljenja te na uvažavanje istih (Jukić, 2010; Bognar, 2012). U istraživanjima nastave na daljinu u Hrvatskoj (Runtić i Kavelj 2020; Ivanković i Igić, 2021) kao glavni nedostatak naveden je nedostatak komunikacije između nastavnika i učenika – česti su bili slučajevi gdje se nastava odvijala samo putem platforme, odnosno zadavanjem i vrednovanjem zadataka. Upravo se u tome može naći razlog rjeđeg poticanja kreativnosti nego kod nastave prije koronavirusne pandemije. Dakle, nastavnici nisu u tolikoj mjeri ostvarivali prilike za interakciju s učenicima, za poticanje učenika na sudjelovanje u nastavi i razvijanje potencijala.

Tablica 6.

Usporedba prosječnih vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije koje se odnose na poticanje učenika na aktivnost

tvrdnje	prije				za vrijeme			
	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Poticao/-la sam učenike da postavljaju pitanja i predlažu rješenja.	2,00	4,00	3,65	0,54	2,00	4,00	3,56	0,67
Nadovezivao/-la sam se na učenička pitanja.	2,00	4,00	3,64	0,54	1,00	4,00	3,47	0,71
Na pitanja učenika postavljao/-la sam dodatna pitanja koja su ih poticala na razmišljanje.	2,00	4,00	3,64	0,58	1,00	4,00	3,47	0,71
Ispitivao/-la sam učenike o njihovim idejama kako bih ih potaknuo/-la razmišljanje.	1,00	4,00	3,57	0,62	1,00	4,00	3,51	0,73

U tablici (Tablica 6) se može vidjeti usporedba nekih od tvrdnji koji se odnose na poticanje učenika na aktivnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije. Prethodno navedene tvrdnje ostvaruju se postavljanjem otvorenih pitanja putem kojih učenici postaju glavni nositelji nastave te samostalno iniciraju rasprave (Peachey i Maley, 2015). Kao što je već bilo rečeno, učinkovito postavljanje pitanja predstavlja jedan od sedam stupova kreativnosti (Craft, 2005; Fisher, 2005). U nastavi na daljinu nastavnici su mogli naići na problem realizacije interaktivnije nastave jer se među ostalim mogao pojaviti problem uspostavljanja kontrole u *online* okruženju te nedostatak digitalnih kompetencija (Rahayu i Wirza, 2020). Bilo da je riječ o tehničkim poteškoćama (npr. problemi s mikrofonom, gubitak internetske veze), neposlušnosti učenika (npr. upadanje jedni drugima u riječ) ili nepronalaženja adekvatnog digitalnog alata, nastavnik dolazi u situaciju gdje ima puno manju kontrolu nego u učionici. U

učionici se na licu mjesta mogu osjetiti učenici, vidjeti kako reagiraju na zadatak, u kakvom su raspoloženju te koliko toga zaista razumiju. Ukoliko se ne pronađe adekvatan način motiviranja i poticanja učenika na aktivnost, utoliko nastavnik može doći u situaciju da izgubi svaki vid kontrole.

Nadalje, bez dostatnih digitalnih kompetencija nastavnici su mogli naići na brojne probleme prilikom *online* nastave. Budući da je nastava engleskog jezika temeljena na komunikaciji, nije dovoljno samo zadavati zadatke i provjeravati rješenja. Drugim riječima, potrebna je uzajamna interakcija i aktivno korištenje engleskog jezika. Zbog neposjedovanja digitalnih kompetencija, nastavnici su mogli imati problem od samog pronalaženja digitalnog alata ili platforme do vođenja *online* nastave. Za takav tip nastave engleskog jezika najpotrebniji su digitalni alati i platforme koje omogućuju interaktivnost jer učenike treba poticati na postavljanje pitanja, treba provocirati daljnje ideje i rješenja te se na isto referirati. Upravo zbog toga, u *online* okruženju treba znati kako jednako uključiti sve učenike u nastavu, kako ih poticati na samoinicijativu, kako iskoristiti sve alate za interaktivnu nastavu te kako riješiti moguće tehničke probleme (poteškoće s pristupom na platformi, s internetskim povezivanjem, nemogućnost uključivanja mikrofona, ...). Dakle, bez dostatnih digitalnih kompetencija nastavnici su mogli naići na problem uspostavljanja komunikacije i interakcije s učenicima.

Još jedan od razloga za niže procjene interakcije za vrijeme koronavirusne pandemije, te sukladno s tim i smanjeno poticanje kreativnosti, mogao je biti i pad motivacije (Jokić i Dedić, 2021). Do pada motivacije nastavnika moglo je doći zbog povećanja obujma posla te manjka slobodnog vremena jer se trebalo reagirati brzo i efikasno, odnosno pronaći najbolje načine za realizaciju i prilagodbu dosadašnje nastave. S druge strane, kod učenika je moglo doći do pada motivacije zbog nesnalaženja u novoj situaciji, nedovoljne podrške i komunikacije s nastavnicima, nerazumijevanja gradiva te velike količine zadataka (Anđelić, Vučić i Buić, 2020). Još neki od mogućih razloga su nedostatak informiranosti o digitalnim alatima, nespremnost na promjene te nesigurnost u sebe.

Uspoređujući još neke od prosječnih vrijednosti za tvrdnje prije i za vrijeme koronavirusne pandemije (Tablica 7) može se uočiti da su dobiveni niži rezultati za vrijeme koronavirusne pandemije. Naime, tvrdnje *Cijenio/-la sam trud učenika da iskoriste naučeno u različite svrhe* te *Poticao/-la sam učenike da iskoriste naučeno u različite svrhe* se mogu svrstati pod subskalu povezivanja informacija, a preostale tvrdnje *Pomagao/-la sam učenicima*

da vrata samopouzdanje nakon neuspjeha te Pomagao/-la sam učenicima da izvuku pouku iz vlastitih neuspjeha pod samopouzdanje učenika. Povezivanje informacija te samopouzdanje učenika predstavljaju dva stupa kreativnosti (Craft, 2005; Fisher, 2005). Iz tablice (Tablica 7) se može iščitati kako su nastavnici više vodili računa o povezivanju informacija prije koronavirusne pandemije nego što su to činili za vrijeme koronavirusne pandemije. Isto je i s poticanjem samopouzdanja kod učenika, gdje su povoljniji rezultati prije koronavirusne pandemije.

Tablica 7.

Usporedba prosječnih vrijednosti na tvrdnjama Upitnika poticanja kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije

tvrdnje	prije				za vrijeme			
	min	maks	M	SD	min	maks	M	SD
Cijenio/-la sam trud učenika da iskoriste naučeno u različite svrhe.	2,00	4,00	3,73	0,47	1,00	4,00	3,68	0,58
Poticao/-la sam učenike da iskoriste naučeno u različite svrhe.	2,00	4,00	3,57	0,62	2,00	4,00	3,44	0,70
Pomagao/-la sam učenicima da vrata samopouzdanje nakon neuspjeha.	2,00	4,00	3,68	0,49	2,00	4,00	3,59	0,60
Pomagao/-la sam učenicima da izvuku pouku iz vlastitih neuspjeha.	2,00	4,00	3,64	0,52	2,00	4,00	3,56	0,59

Niži rezultati za prethodno navedeno mogu se ponovno pripisati smanjenoj interakciji nastavnika i učenika u *online* nastavi. Povezivanje informacija se ostvaruje kroz različite aktivnosti u nastavi (npr. aktivnosti asocijacija), a kroz njih dolazi do boljeg razumijevanja gradiva i razvijanja kreativnog mišljenja (King, Bellocchi i Ritchie, 2008; Peachey i Maley, 2015). Nadalje, poticanje samopouzdanja učenika također se ostvaruje sudjelovanjem u nastavi, odnosno kontinuiranom interakcijom (Peachey i Maley, 2015; Angelis, 2003, prema Nafiati, 2017). Uz vladanje pozitivne atmosfere gdje pogreške nisu kažnjive, nastavnici trebaju poticati učenike na aktivnost te vrednovati njihove doprinose kako bi se oni osjećali sigurnijima u sebe. Što više sudjeluju u nastavi, više će nestajati strah od pogreške i općenito od korištenja engleskog jezika. Osim toga, bitno je pružiti potporu onda kada je najpotrebnije – kada učenici dožive neuspjeh ili frustracije. Tada se treba osloniti na jake strane učenika te objasniti da je svaki neuspjeh dobrodošao jer se iz njega može naučiti (Peachey i Maley, 2015; Kang i Kim, 2019). Za sve navedeno najbitnija je ponovno uzajamna komunikacija nastavnika i učenika –

nastavnik treba dati povratnu informaciju, usmjeriti učenike te im dati podršku. U nastavi koja se odvija u učionici puno je pogodnija situacija jer je nastavnik od prve sekunde sata u izravnom i neizravnom kontaktu s učenicima, komunicira verbalno i neverbalno te je nekada samo osmijeh dovoljan kao motivacija i poticaj. S druge strane, kod nastave na daljinu javlja se problem stupanja u dodir s učenicima osobito onda ako se nastava isključivo odvija na jednoj platformi i to zadavanjem zadataka. Može se zaključiti kako je *online* nastava najviše utjecala na niže rezultate jer su zbog već prethodno navedenih razloga nastavnici manje poticali učenike na sudjelovanje, provocirali odgovore i ideje te općenito osiguravali uvjete za komunikaciju i interaktivnu nastavu engleskog jezika.

Bez potrebne podrške, edukacije te samopouzdanja, nije lako upustiti se u nove izazove osobito onda kada u isto vrijeme treba biti uzor i pronaći najbolja rješenja u takvim trenucima. Za interaktivnu nastavu engleskog jezika, potrebno je uvijek učenike poticati na aktivnost, pitati ih za mišljenja, ohrabrivati da oni budu kreatori nastave. Navedeni rezultati pokazuju kako su se u konačnici nastavnici dobro snašli u novim izazovima, ali su ipak lakše pronalazili načine za poticanje kreativnosti u nastavi prije koronavirusne pandemije unatoč brojnim novim mogućnostima koje je nastava na daljinu donijela sa sobom. Zaključno se može reći kako glavni razlog manjeg poticanja kreativnosti u nastavi za vrijeme koronavirusne pandemije može biti nedostatak komunikacije nastavnika i učenika u *online* okruženju. Također, još neki od mogućih razloga su nedostatak digitalnih kompetencija, pad motivacije, nedovoljna informiranost te nesprijetnost na promjene te bi navedeni pretpostavljeni odnosi mogli biti predmetom nekog budućeg istraživanja.

Za ispitivanje hipoteze H3 primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Hipoteza H3 je potvrđena jer je utvrđeno da se učitelji ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na vrstu škole (Tablica 8).

Tablica 8.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za ispitivanje mogućih razlika u poticanju kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na vrstu škole

poticanje kreativnosti	škola	N	M	SD	t	df	P
prije	osnovna škola	59	3,43	0,38	0,352	100	0,722
	srednja škola	43	3,40	0,35			
poslije	osnovna škola	59	3,34	0,48	0,022	100	0,982
	srednja škola	43	3,33	0,40			

S obzirom na to da se radi o osnovnim i srednjim školama, rezultati pokazuju da poticanje kreativnosti ne ovisi o dobi učenika. Moglo bi se reći kako su rezultati povoljni jer se kreativnost ne veže samo za niže razrede osnovne škole u kojima je nužno da prevladava igra i dinamičnost. Dakle, nastavnici pronalaze načine kako poticati kreativnost u nastavi engleskog jezika i kod starijih uzrasta – provociranje različitih odgovora i ideja, stvaranje prilika za debatu, korištenje aktivnosti asocijacije i slično (Peachey i Maley, 2015). Također, rezultatima je potvrđeno da je nastavnik taj koji treba biti uzor kreativnosti, odnosno treba kreativno poučavati i poučavati kreativnost. Potrebno je obogatiti nastavu različitim sredstvima i metodama te u isto vrijeme stvarati prilike i poticati kreativni razvoj pojedinca (Cremin, Reedy, Bearne i Dombey, 2015). Drugim riječima, bez obzira na dob učenika moguće je poticati njihov kreativni potencijal tako da je na nastavniku da pronađe odgovarajući metodički stil (Jukić 2010).

Kao što je bilo rečeno u prijašnjem dijelu rada, svaki segment nastave engleskog jezika moguće je izvesti na drugačiji i interaktivniji način – bilo da se radi o gramatici, aktivnostima slušanja i govorenja ili pak pisanja. Nadalje, uključivanjem sedam stupova kreativnosti u nastavu gradi se pozitivno ozračje u kojem kreativnost može dominirati bez obzira na uzrast učenika. Može se zaključiti da se, bez obzira na vrstu škole, interaktivnom nastavom u kojoj su učenici kreatori i aktivni sudionici otvaraju sva vrata kreativnosti (Peachey i Maley, 2015).

Za ispitivanje hipoteze H4 primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Hipoteza H4 je potvrđena jer je utvrđeno da se učitelji ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na dob (Tablica 9).

Tablica 9.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za ispitivanje mogućih razlika u poticanju kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na dob nastavnika

poticanje kreativnosti	dob	N	M	SD	t	df	p
prije	od 24 do 44 godine	60	3,43	0,37	0,245	100	0,807
	od 45 do 65 godina	42	3,41	0,37			
poslije	od 24 do 44 godine	60	3,38	0,42	1,246	100	0,228
	od 45 do 65 godina	42	3,27	0,48			

Moglo bi se zaključiti kako su i ovo povoljni rezultati s obzirom na to da se nastavnici ne razlikuju u poticanju kreativnosti s obzirom na dob. Odnosno, povoljno je vidjeti kako stariji i iskusniji nastavnici stvaraju prilike za poticanje kreativnih potencijala jednako kao i mlađi nastavnici s manje radnog iskustva. Zadatak svakog nastavnika je uspostaviti autoritet za usmjeravanje učenika da istražuju i propituju informacije te da kritički promišljaju (Zečević, 2020). Nadalje, svaki nastavnik koji gradi pozitivnu atmosferu jačanjem samopouzdanja učenika, fleksibilnosti te suzbijanjem straha od pogreške ostvarit će pogodnu klimu za razvoj kreativnosti u nastavi engleskog jezika. Nastava će biti uspješna kada su kreativni i kompetentni nastavnici, bez obzira na njihovu dob, fleksibilni te mogu u svakoj situaciji prilagoditi plan i program potrebama i interesima učenicima (Cremin i sur., 2015). Zaključno, bili mlađi ili stariji, bitno je da su nastavnici svjesni potreba učenika te da ih mogu poticati na aktivnost (Davies i sur., 2014). Rezultatima je potvrđeno da dob nastavnika ne utječe na njihovu volju i trud za poticanje kreativnosti, odnosno da su za poticanje kreativnosti moguće važniji stav, motivacija i spremnost nastavnika na stvaranje prilika za razvijanje navedenog u nastavi engleskog jezika.

Za ispitivanje hipoteze H5 primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Hipoteza H5 je potvrđena jer je utvrđeno da se učitelji ne razlikuju u poticanju kreativnosti prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti (Tablica 10).

Tablica 10.

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke za ispitivanje mogućih razlika u poticanju kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na usavršavanje nastavnika

	usavršavanje	N	M	SD	t	df	p
prije	da	69	3,43	0,36	0,606	100	0,551
	ne	33	3,39	0,38			
poslije	Da	69	3,34	0,48	0,170	100	0,855
	Ne	33	3,32	0,39			

Dakle, kao što je bilo rečeno i kod prethodnih rezultata, za razvoj kreativnosti vrlo je važna je nastavnikova spremnost na poticanje kreativnosti učenika i motivacija za isto. Dobiveni rezultat da ne postoji statistička značajna razlika u poticanju kreativnosti s obzirom na usavršavanje nastavnika govori da nikada nije dovoljno samo prolaziti edukacije, već da se mora sustavno promišljati i „živjeti“ kreativnost. Važno je posjedovanje pedagoškog takta, odnosno vještina, osobina i stava koji omogućavaju pravodobno reagiranje u svakoj situaciji (Jukić, 2010). Nastavnik koji posjeduje navedeno će znati kada i kako ostvarivati prilike za poticanje kreativnosti, znat će kako doprijeti do učenika te ga ohrabriti da iskoristi svoje jake strane. Usavršavanjem se može uvelike pomoći i potaknuti nastavnike, ali rezultati potvrđuju da isto ne čini nastavnika kreativnim samo po sebi. Najbitnije je imati jasan cilj i pozitivan stav prema kreativnosti (Chan i Yuen, 2014). Nastava engleskog jezika puna je mogućnosti kroz koje se mogu stvarati situacije za poticanje kreativnosti. Sukladno tomu, kreativnost će se uvijek razvijati ako je nastavnik spreman proučavati kreativnost u praksi, ako je motiviran te ako i sam pokazuje kreativnost. Zaključno se može reći da kreativnost nikada ne ostaje samo na teoriji, stoga je potrebno da je pojedinac siguran u sebe, da ima potrebna pedagoška umijeća i da poznaje i živi kreativnu praksu (Cremin i sur., 2015).

7. Zaključak

Kreativnost se može definirati kao opći ljudski potencijal te proces koji rezultira nečim originalnim, vrijednim i prikladnim. U današnje vrijeme, kreativnost služi pojedincu da suočava svoj svijet s promjenama, da istražuje nove odgovore i rješenja te da može taj isti svijet promijeniti. Upravo zbog toga zauzima svoje mjesto u kurikulumima škole, a za poticanje kreativnosti najveću ulogu ima nastavnik te uže i šire okruženje. Nastava engleskog jezika temelji se na komunikaciji i interakciji s učenicima što je pogodna podloga za razvoj kreativnog potencijala učenika. Bilo da se radi o implementiranju sedam stupova kreativnosti ili osmišljavanju interaktivnih aktivnosti, učenici postaju aktivni sudionici nastavnog procesa. Koronavirusna pandemija donijela je sa sobom brojne promjene u odgojno-obrazovni sustav, među kojima je najveća bila prelazak na obrazovanje na daljinu. Sukladno tomu, javili su se brojni problemi među kojima je najveći bio nedostatak komunikacije učenika i nastavnika.

Cilj ovog rada bio je utvrditi koliko su učitelji engleskoga jezika poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije te utvrditi razlikuju li se učitelji engleskoga jezika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije), vrstu škole, dob i usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti. U istraživanje se krenulo od pretpostavki da su učitelji engleskog jezika ponekad poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije (H1) te da se učitelji ne razlikuju u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (H2), vrstu škole u kojoj rade (H3), dob (H4) i usavršavanje (H5). Prva (H1) i druga hipoteza su odbačene (H2) jer se istraživanjem utvrdilo da su učitelji učestalo poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije te da su više poticali kreativnost u nastavi engleskog jezika prije koronavirusne pandemije. Ostale su hipoteze prihvaćene.

Može se zaključiti kako nastavnici daju kreativnosti na važnosti, nastoje je poticati, ali još uvijek ne pronalaze načina kako da ona kontinuirano postane sastavni dio njihovog rada. Također, istraživanjem se potvrdilo da za kreativnost nije bitna ni dob ni usavršavanje nastavnika, već da je moguće najbitnije da nastavnik prakticira i posjeduje kreativnost, da sustavno promišlja o istom te da je intrinzično motiviran. Potrebno je i dalje nastavnike poticati na edukaciju i usavršavanje, ali i na unaprjeđivanje digitalnih kompetencija. Iz svega dosada spomenutog moglo se zaključiti da se nastava engleskog jezika može na razne načine obogatiti i prilagoditi učenicima, a da se kroz nju postave temelji za razvoj kreativnosti. Za ostvarenje navedenog, nastavnike treba ohrabrivati i motivirati, upućivati na važnost poticanja

kreativnosti, ali isto tako osigurati dobre uvjete i opremljenost materijalima kako bi isto bilo moguće. Nadalje, javlja se potreba za poticanjem nastavnika na pronalaženje načina kako kroz kreativnost njegovati emancipaciju učenika bez straha od gubljenja autoriteta. Sve navedeno može se razvijati onda kada odgojno-obrazovna ustanova, ali i okolina, njeguju navedene vrijednosti te podržavaju i ohrabruju na svaki korak k ostvarenju istog.

Zbog manjeg broja ispitanika, nije moguće generalizirati rezultate istraživanja za sve nastavnike engleskoga jezika u Splitu. Sukladno tomu, za buduća istraživanja mogao bi se uzeti reprezentativniji uzorak koji može obuhvaćati i šire geografsko područje. Za bolje razumijevanje rezultata, javlja se potreba za provođenjem i kvalitativnog istraživanja o prednostima, izazovima te iskustvima nastavnika engleskog jezika tijekom provođenja nastave za vrijeme pandemije. Isto tako, u budućim istraživanjima je moguće uspoređivati poticanje kreativnosti u nastavi engleskog jezika u gimnazijskim i strukovnim srednjim školama. U svakom slučaju, zbog velikog utjecaja koronavirusne pandemije na odgojno-obrazovni sustav, javlja se potreba za daljnjim istraživanjima ove tematike.

Popis literature

- Addison, N., Burgess, L., Steers, J. i Trowell, J. (2010). *Understanding Art Education: Engaging Reflexively with Practice*. London: Routledge/Falmer.
- Akkaya, S. (2021). Investigation of Creative Personality Traits as Predictors of 21ST Century Skills and Competences of Prospective Classroom Teachers. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1936-1966.
- Altun, M. (2015). Using role-play activities to develop speaking skills: A case study in the language classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 1(4), 27-33.
- Amabile, T. (2011). *Componential theory of creativity* (str. 538-559). Boston, MA: Harvard Business School.
- Amabile, T. M. i Pillemer, J. (2012.). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15.
- Anđelić, V., Vučić, M. i Buić, N. (2020). Iskustva obrazovnih djelatnika u provedbi nastave na daljinu u sustavu strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih Republike Hrvatske u uvjetima pandemije COVID- 19. *Andragoški glasnik*, 24(39), 19-33.
- Arar, R. i Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psiholgijske teme*, 12(1), 3-22.
- Beghetto, R. A., i Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69.
- Batarelo Kokić, I. (2020). Učim od doma: školovanje u vrijeme pandemije COVID- 19 bolesti. U Strugar, V., Kolak, A. i Markić, I. (ur.) Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19 (str. 7-25). Zagreb; Bjelovar: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti; Hrvatsko pedagoško društvo, Element
- Beroš, I. (2018). Elementi primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. *Acta Iadertina*, 15(2), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217906>
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9-20.
- Burch, G. F., Burch, J. J. i Batchelor, J. H. (2019). Group Creative Problem Solving: The Role of Creative Personality, Process and Creative Ability. *Quality Innovation Prosperity*, 23(3), 38-54.

- Burbules, N.C. i Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. U: T.S. Popkewitz i L. Fendler (Ur.), *Critical Theories in Education*, str. 1-27. NY: Routledge.
- Chan, S. i Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Cremin, T. (2006). Creativity, uncertainty and discomfort: Teachers as writers. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 415-433.
- Cremin, T., Reedy, D., Bearne, E. i Dombey, H. (2015). *Teaching English Creatively*. London: Routledge.
- Cropley, D. H. (2021). Creative products: Defining and measuring novel solutions. In *Creativity and innovation* (str. 61-74). Routledge.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C. i Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. i Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. U Sternberg, R.J. i Kaufman, S.B. (ur.) *Cambridge Handbook of Intelligence*, 485-503. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Degmečić, D. (2017). *Kreativni um*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Nelson Thornes.
- Fredagsvik, M. S. (2022). *Supporting Students' Creativity In Primary Science Education Classroom Practices And Teacher Conceptions* [doktorska disertacija, University of South-Eastern Norway].
- Gagić, S., Japundža-Milisavljević, M. i Đurić-Zdravković, A. (2015). Primjeri iz vizualnog okruženja kao poticaj kreativnih sposobnosti kod djece s blažim intelektualnim teškoćama. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(3), 41-64.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.

- Gruszka, A. i Tang, M. (2017). The 4P's Creativity Model and Its Application in Different Fields. In *Handbook of the Management of Creativity and Innovation: Theory and Practice* (str. 51-71). World Scientific Press.
- Hornig, J. S., Tsai, C. Y., Liu, C. H. i Chung, D. Y. C. (2015). Measuring Employee's Creativity: A New Theoretical Model and Empirical Study for Tourism Industry. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 20(12), 1353-1373.
- Hrvatski jezični portal (2022). <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=main>
- Ivanković, I. i Igić, I. (2021). Stavovi roditelja osnovnoškolskih učenika grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Metodički ogledi*, 28(1), 39-62.
- Javaid, S. F. i Pandarakalam, J. P. (2021). The association of creativity with divergent and convergent thinking. *Psychiatria Danubina*, 33(2), 133–139.
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2021). Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti COVID-19 na sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. IDIZ. <https://api.hrt.hr/media/8e/5b/prezentacija-nacionalno-pracenje-ucinaka-pandemije-na-obrazovni-sustav-idiz-za-medije-final-20210825122339.pdf>
- Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291-303.
- Kadum, S. (2019). Divergentno mišljenje u procesu suvremenoga odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi*, 26(1), 81-98.
- Kang, H. J., i Kim, B. (2019). Research on Correlation of Self-Confidence and Creativity. *Journal of Digital Convergence*, 17(6), 381-388.
- Kashiri, M., Basirat, M. i Taghizadeh, M. (2021). EFL Teachers' Professional Development: The Cases of Skills, Competences, and Technology Use for Teaching Grammar. 6th National Conference on Novel Approaches to Education and Research (NERA). Iran.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. Springer publishing company.
- Kaufman, J. C., i Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 55-60.

- King, D., Bellocchi, A. i Ritchie, S. M. (2008). Making connections: Learning and teaching chemistry in context. *Research in Science Education*, 38(3), 365-384.
- Kircaburun, K., Griffiths, M. D., Şahin, F., Bahtiyar, M., Atmaca, T. i Tosuntaş, Ş. B. (2020). The mediating role of self/everyday creativity and depression on the relationship between creative personality traits and problematic social media use among emerging adults. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(1), 77-88.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.
- Kunac, S. (2015), Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156(4), 423-446.
- Lubart, T., Zenasni, F. i Barbot, B. (2013). Creative potential and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51.
- Matić, I. i Stančić, D. (2021). Što smo naučili u/o nastavi na daljinu?. *Sociologija i prostor*, 59(3 (222)), 413-435.
- Merrotsy, P. (2013). Tolerance of ambiguity: a trait of the creative personality?. *Creativity Research Journal*, 25(2), 232-237
- Mičija Palić, M. (2021). Utjecaj pandemije COVID-19 na glazbeno obrazovanje u Republici Hrvatskoj: problematika provođenja nastave na daljinu. *Napredak*, 162 (3-4), 295-312.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum*. Zagreb. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19*. <https://mzo.gov.hr/vijesti/modeli-i-preporuke-za-rad-u-uvjetima-povezanim-s-bolesti-covid-19-u-pedagoskoj-skolskoj-godini-2021-2022/4511>

- Murgić, D. (2016). Psihološki kapital kao čimbenik inovativnosti gospodarstva. *Ekonomika misao i praksa*, 25(1), 177-196.
- Muirhead, B. (2004). Encouraging creativity in student online work. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(12), 51-56.
- Nafiati, D. A. (2017). Motivation, Creativity, and Self-Confidence as Forming Factors of Economic Learning Autonomy. *Dinamika Pendidikan*, 12(2), 182-195.
- Nakano, T. D. C., i Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 237-246.
- Norton, P. i Hathaway, D. (2008). Exploring two teacher education online learning designs: A classroom of one or many?. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 475-495.
- Palekčić, M. (1999) Pedagoški takt: fundamentalni pedagoški pojam. U Rosić, V. (ur.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, 116-125.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, 7(2), 319-338.
- Parker, F., Novak, J. i Bartell, T. (2017). To engage students, give them meaningful choices in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 37-41.
- Peachey, N. i Maley, A. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Pllana, D. (2019). Creativity in Modern Education. *World Journal of Education*, 9(2), 136-140.
- Plucker, J. A., Esping, A., Kaufman, J. C. i Avitia, M. J. (2015). Creativity and Intelligence. In *Handbook of Intelligence* (str. 283-291). New York, NY: Springer.
- Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, LVI (24), 55-64.
- Radeljić, M., Selimović, H., Opić, S., Mulaosmanović, N. i Selimović, Z. (2020). Utjecaj kreativnog pristupa na smanjenje dosade u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(1), 143-173.
- Rahayu, R. P. i Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406.

- Read, C. (2015). Seven pillars of creativity in primary ELT. *Creativity in the English language classroom*, 29-36.
- Runtić, B. i Kavelj, N. (2020). Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Acta Iadertina*, 17(2), 0-0.
- Said-Metwaly, S., Van den Noortgate, W. i Kyndt, E. (2017). Approaches to measuring creativity: A systematic literature review. *Creativity. Theories–Research–Applications*, 4(2), 238-275.
- Silvia, P. J. (2008). Another Look at Creativity and Intelligence: Exploring Higher-Order Models and Probable Confounds. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 1012-1021.
- Slavić, A. (2010). Gardnerov model višestrukih inteligencija. *Školski vjesnik*, 59(1), 7-19.
- Snyder, H. T., Hammond, J. A., Grohman, M. G. i Katz-Buonincontro, J. (2019). Creativity measurement in undergraduate students from 1984–2013: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 133.
- Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134.
- Soh, K. C. i Quek, K. S. (2004). Fostering student creativity: Which teacher behaviours are helpful? U L. C. Chew (ur.), *Innovation & enterprise: Education for the new economy: Proceedings for the ERAS Conference* (str. 61-68). Singapore: Educational Research Association.
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, S(1), 2-12.
- Susen, S. (2015). Emancipation. U Gibbons, M.T., Coole, D., Ellis, E. i Ferguson, K. (ur.) *The Encyclopedia of Political Thought* (str. 1024-1038). Oxford: Wiley Blackwell.
- Tatalović, S. i Malnar, D. (2021). Pandemija COVID-19 i novo razumijevanje sigurnosti. *Politička misao*, 58(3), 132-156.
- Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4(4), 121-134.

- Tversky, B. (2008). Making thought visible. U *Proceedings of the International Workshop on Studying Design Creativity*. Springer The Netherlands.
- Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*. 7(7), 123-131.
- Velki, T. (2022). Vrednovanje učenja na daljinu osječkih studenata za vrijeme pandemije COVID-19. *Bilten Hrvatskog društva za medicinsku informatiku (Online)*, 28(1), 66-69.
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Sveučilište u Rijeci.
- Vuković, N. (2020). Učitelji i učenici u kreativnoj školi. *Varaždinski učitelj*, 3(3), 144-157.
- Walia, C. (2019). A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*. 31(3), 237-247.
- Wang, Z., Liu, D. i Cai, S. (2019). Self-reflection and employee creativity: The mediating role of individual intellectual capital and the moderating role of concern for face. *Chinese Management Studies*, 13(4), 895-917.
- Warner, S. A. i Myers, K. L. (2009). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *Technology and Engineering Teacher*, 69(4), 28-34.
- World Health Organization (2022). *Coronavirus disease (COVID-19)*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Zare, P. i Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158-170.
- Zečević, R. (2020). Kreativnost kao sastavni dio nastave likovne kulture. *Magistra Iadertina*, 15(1), 75-86.
- Zhang, L. F. i Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 23(3), 229-238.

Sažetak

Kreativnost je jedan od pokretača napretka, a po svojoj definiciji se smatra procesom koji rezultira nečim originalnim, vrijednim i prikladnim. S obzirom na to da odgojno-obrazovni sustav mora uvijek držati korak s vremenom i nastalim promjenama, divergentno mišljenje, spremnost na rizik i fleksibilnost imaju jednu od glavnih uloga. Upravo zbog svega navedenog je važno poticati kreativnost u nastavi pa sukladno tomu i u nastavi engleskog jezika. Jedna od promjena koja se dogodila je koronavirusna pandemija koja je uvelike utjecala i na obrazovanje te je zahtijevala brzu prilagodbu svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

U svrhu navedenog provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo utvrditi koliko su nastavnici engleskoga jezika poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije te utvrditi razlikuju li se nastavnici engleskoga jezika u poticanju kreativnosti s obzirom na vrijeme poticanja kreativnosti (prije i za vrijeme koronavirusne pandemije), vrstu škole, dob i usavršavanje vezano uz poticanje kreativnosti. U istraživanju su sudjelovala 102 nastavnika engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama Splitsko-dalmatinske županije.

Dobiveni rezultati pokazuju da su nastavnici učestalo poticali kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije, s tim da su nastavnici ipak više poticali kreativnost prije koronavirusne pandemije. Ostali rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike u poticanju kreativnost prije i za vrijeme koronavirusne pandemije s obzirom na vrstu škole, dob i usavršavanje nastavnika.

Ključne riječi: kreativnost, nastava engleskog jezika, koronavirusna pandemija

Summary

Creativity is one of the drivers of progress, and it is considered as a process that results in something original, valuable and appropriate. Given that the education system must always keep up with time and changes that have occurred, divergent thinking, willingness to take risks and flexibility become one of the main features. It is precisely because of all of the above that it is important to encourage creativity in teaching and, accordingly, in teaching English language. One of the changes that took place was the coronavirus pandemic, which greatly affected education and required rapid adaptation of all participants in the educational process.

For the purpose of the above, the research was conducted that aimed to determine how much English language teachers encouraged creativity before and during the coronavirus pandemic, and to determine whether English language teachers differ in encouraging creativity with regard to the time when creativity was encouraged (before and during the coronavirus pandemic), type of school, age and training related to the stimulation of creativity. There were 102 English language teachers in primary and secondary schools of the Split-Dalmatia County that participated in the research.

The obtained results show that teachers frequently encouraged creativity before and during the coronavirus pandemic, with the fact that teachers encouraged creativity more before the coronavirus pandemic. Other results showed that there is no statistically significant difference in encouraging creativity before and during the coronavirus pandemic, regarding the type of school, age and teacher training.

Keywords: creativity, English language teaching, coronavirus pandemic

Prilozi

Upitnik o poticanju kreativnosti u nastavi engleskoga jezika u doba pandemije COVIDA-19

Poštovane kolegice i poštovani kolege,

pred vama se nalazi upitnik kojim želimo ispitati vaša iskustva u poticanju kreativnosti u nastavi engleskoga jezika u doba pandemije COVIDA-19. Molimo vas da svako pitanje pažljivo pročitate i iskreno odgovorite. Nema točnih i netočnih odgovora, dobar je svaki odgovor koji je iskren. Istraživanje provodimo u okviru izrade diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Splitu. Vaše sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno. Unaprijed zahvaljujemo na suradnji.

Spol: M Ž

Dob: _____

Jeste li se do sada na bilo kakav način usavršavali vezano uz poticanje kreativnosti u nastavi?

DA NE

Ako ste na prethodno pitanje odgovorili DA, molim Vas da navedete kako ste se usavršavali.

Za svaku od sljedećih tvrdnji procijenite koliko se često odnosila na Vašu nastavu prije i za vrijeme koronavirusne pandemije (1 – nikada, 2 ponekad, 3 često, 4 redovito).

	1- nikada	2-ponekad	3-često	4-redovito
1. Poticao/-la sam učenike da sudjeluju u nastavi.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
2. Poučavao/-la sam učenike osnovama ostavljajući prostora za samostalno istraživanje.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
3. Poticao/-la sam učenike da razmišljaju u različitim smjerovima.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
4. Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije mene.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
5. Slušao/-la sam učenikove prijedloge čak i kada nisu bili praktični.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
6. Nisam zamjerao/-la sam učenicima ako bi isprobavali svoje ideje i time odstupali od nastavnog plana.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
7. Pomagao/-la sam učenicima da izvuku pouku iz vlastitih neuspjeha.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
8. Na pitanja učenika postavljao/-la sam dodatna pitanja koja su ih poticala na razmišljanje.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
9. Zahtijevao/-la sam od učenika usvajanje osnovnih znanja i vještina.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4

10. Prepuštao/-la sam učenicima da samostalno dođu do odgovora.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
11. Poticao/-la sam učenike na suradnju tijekom grupnoga rada.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
12. Poticao/-la sam savladavanje najbitnijih sadržaja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
13. Poticao/-la sam učenike da rade stvari na drugačiji način iako to zahtijeva više vremena.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
14. Dopuštao/-la sam učenicima da odstupe od onoga što im je rečeno da rade.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
15. Stvarao/-la sam prilike učenicima da mogu podijeliti svoje prednosti i nedostatke.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
16. Očekivao/-la sam od učenika da provjere svoje uratke.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
17. Nadovezivao/-la sam se na učenička pitanja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
18. Stvarao/-la sam učenicima prilike da iskoriste ono što su naučili.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
19. Poticao/-la sam učenike da se ne zaustavljaju na onome što ih ja učim.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4

20. Pomagao/-la sam učenicima da vrate samopouzdanje nakon neuspjeha.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
21. Nisam olako odbacivao/-la prijedloge učenika.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
22. Poticao/-la sam učenike da pokažu što su samostalno naučili.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
23. Stvarao/-la sam prilike za grupni rad.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
24. Brzi prelazak na sljedeću temu nije mi bio glavni zadatak tijekom izvođenja nastave.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
25. Nisam iznosio/-la vlastite stavove odmah nakon što bi učenici izrekli svoje ideje.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
26. Ispitivao/-la sam učenike o njihovim idejama kako bih ih potaknuo/-la razmišljanje.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
27. Poticao/-la sam učenike da sami vrednuju svoje uratke.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
28. Pažljivo sam slušao/-la učenička pitanja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
29. Poticao/-la sam učenike da iskoriste naučeno u različite svrhe.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
30. Poticao/-la sam učenike da prihvate frustracije kao dio procesa učenja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4

za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
31. Praćenje nastavnog plana i programa nije mi bilo važnije od napretka učenika.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
32. Poučavao/-la sam učenike osnovama ostavljajući prostora za individualno učenje.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
33. Stvarao/-la sam prilike učenicima da mogu podijeliti svoje ideje i stavove.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
34. Poticao/-la sam usvajanje osnovnih znanja i vještina.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
35. Poticao/-la sam učenike da istraže svoje ideje prije nego što zauzmu stav.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
36. Osiguravao/-la sam učenicima dovoljno vremena kako bi razmišljali u različitim smjerovima.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
37. Dopuštao/-la sam učenicima da međusobno provjere svoje uratke prije nego što ih predaju.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
38. Strpljivo sam slušao/-la učenička pitanja čak i kada su zvučala nepromišljeno.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
39. Cijenio/-la sam trud učenika da iskoriste naučeno u različite svrhe.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
40. Pružao/-la sam emocionalnu podršku frustriranim učenicima.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4

za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
41. Poticao/-la sam učenike koji su doživjeli neuspjeh da pronađu druga rješenja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
42. Poticao/-la sam učenike da bez straha postavljaju pitanja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
43. Komentirao/-la sam učeničke ideje tek nakon temeljitijeg istraživanja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
44. Prepuštao/-la sam učenicima da samostalno dođu do odgovora na pitanja otvorenoga tipa.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4
45. Poticao/-la sam učenike da postavljaju pitanja i predlažu rješenja.				
prije koronavirusne pandemije	1	2	3	4
za vrijeme koronavirusne pandemije	1	2	3	4

(Soh, 2000)

IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENTICA: Josipa Lelas

NASLOV RADA: Poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika u doba pandemije
COVIDA-19

VRSTA RADA: diplomski rad

ZNANSTVENO PODRUČJE: društvene znanosti

ZNANSTVENO POLJE: Pedagogija

MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje): Tonća Jukić, izv. prof. dr. sc.

ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje):

1. Ines Blažević, doc. dr. sc.
2. Tonća Jukić, izv. prof. dr. sc.
3. Anita Mandarić Vukušić, doc. dr. sc.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor(ica) predanog završnog (diplomskog rada) (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 19. RUJNA 2022.

mjesto, datum

Josipa Lelas

potpis studenta/ice

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja JOSIPA LELAS, kao pristupnik (pristupnica) za stjecanje zvanja magistra (magistrice) PEDA GOGIJE I ANGLISTIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. rujna 2022.

Potpis

Josipa Lelas