

Poticanje kreativnosti u udžbenicima engleskog jezika u višim razredima osnovne škole

Stefanović, Sandra

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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:172:332712>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-14**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**POTICANJE KREATIVNOSTI U UDŽBENICIMA ENGLESKOG
JEZIKA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

SANDRA STEFANOVIĆ

SPLIT, 2016.

Diplomski studij Pedagogija i Engleski jezik i književnost

Odsjek Pedagogija

Predmet: Didaktika

**POTICANJE KREATIVNOSTI U UDŽBENICIMA
ENGLSKOG JEZIKA U VIŠIM RAZREDIMA
OSNOVNE ŠKOLE
DIPLOMSKI RAD**

Studentica:

Sandra Stefanović

Mentorica:

doc.dr.sc. Morana Koludrović

SPLIT, rujan 2016.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	3
SAŽETAK	5
ABSTRACT.....	6
UVOD	7
1 KREATIVNOST.....	10
1.1 Određenje pojma kreativnosti	10
1.2 Pristupi istraživanju kreativnosti.....	14
1.3 Kategorije kreativnosti.....	16
1.4 Kreativnost u sjeni inteligencije.....	18
1.5 Kreativnost i suvremena škola	20
1.5.1 Kreativnost u odgojno – obrazovnom procesu.....	22
1.5.2 Pojam divergentnog mišljenja.....	24
1.5.3 Poticanje divergentnosti u nastavi engleskog jezika viših razreda	26
1.6 ULOGA NASTAVNIKA U POTICANJU KREATIVNOSTI.....	31
2 UDŽBENICI U OSNOVNOJ ŠKOLI	38
2.1 SADRŽAJNO ODREĐENJE UDŽBENIKA	38
2.2 AUTORI UDŽBENIKA	40
2.3 VRSTE UDŽBENIKA.....	41
2.4 UDŽBENICI ENGLSKOG JEZIKA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE	42
2.5 DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE UDŽBENIKA ENGLSKOG JEZIKA	44
3 KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE IZ NASTAVE ENGLSKOG JEZIKA	46
3.1 PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA	46
3.2 UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	47
3.3 POSTUPAK I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	48
4 REZULTATI ANALIZE I INTERPRETACIJA	50
4.1 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLSKOG JEZIKA ŠESTOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE .	50
4.2 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLSKOG JEZIKA SEDMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE	53
4.3 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLSKOG JEZIKA OSMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE..	56

4.4	USPOREDBA TRI UDŽBENIKA ENGLESKOG JEZIKA IZ VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE.....	58
5	ZAKLJUČAK.....	60
	LITERATURA:	61

SAŽETAK

Kreativnost kao paradigma suvremenog društva uvjetovala je potrebu za nastankom suvremenih udžbenika, koji je glavni medij u nastavnom procesu. Suvremeni udžbenik daje učenicima dimenziju povezivanja učenikovih interesa s postojećim spoznajama, priprema ga za cijeloživotno učenje, upoznaje ga istraživačkom načinu učenja i aktivnog razmišljanja. Tako udžbenik, osim što je vrijedan izvor znanja, potiče individualnost učenika i on postaje subjekt suvremene nastave. Kreativnost u nastavi engleskog jezika podrazumijeva stvaranje novih ideja ili poboljšanje već postojećih, uz što češću upotrebu engleskog jezika. U procesu poticanja kreativnosti nastavnik igra veliku ulogu. Njegova je zadaća osigurati optimalne uvjete za rad i stvoriti poticajno okruženje, koje uz demokratičnost postaje učenikovo mjesto za opuštanje i osobni rast.

Ovaj rad ima za cilj istražiti i analizirati učestalost i kategorije pitanja i zadataka kojima se potiče kreativno i divergentno mišljenje u udžbenicima engleskog jezika viših razreda osnovne škole. Istraživanjem su obuhvaćeni udžbenici za šesti, sedmi i osmi razred osnovne škole. Nadalje, dobiveni rezultati sugeriraju na zadovoljavajuću zastupljenost pitanja i zadataka kojima se potiče divergentno mišljenje i kreativnost učenika. Primjetna je strukturiranost pitanja, no nastavnicima je omogućeno prostora za uređivanje i prilagodbu vlastitoj viziji nastavnog procesa.

Ključne riječi: kreativnost, poticanje kreativnosti, divergentno mišljenje, suvremeni udžbenik, nastavni medij, engleski jezik, učenje stranog jezika

ABSTRACT

Creativity as a paradigm of modern society is one of the main reasons that the need for the emergence of modern textbooks has occurred, since textbooks are the main medium for teaching students. Modern textbooks provide students with a great dimension of connecting the student's interest with the existing knowledge, preparing him for lifetime learning and introducing him with learning methods such as researching and exploring. It enables students to think more actively. Textbooks, except as a valuable source of knowledge, encourage individuality of students and thus the student becomes the subject of modern teaching. Creativity in teaching English language implies the creation of new ideas or improvement of the existing ones. However, it is necessary to provide lessons in the second language, in this case English.

In the process of encouraging creativity teacher plays a big role. Their task is to ensure optimal working conditions and create an enabling environment, which along with the notion of democracy becomes a place for relaxation and personal growth.

This thesis evaluated methods and possibilities for creative thinking by questions and tasks in English learning textbooks from sixth to eighth class of primary schools in Croatia. Research findings show that the textbook quality is satisfying as far as the creative thinking is concerned. However, questions are quite structured, so much is on the teacher's will and idea of how he/she want his/her teaching to take place.

Key words: creativity, creative thinking encouragement, modern textbook, educational medium, English language teaching, teaching of a foreign language

UVOD

„*Malo je koristi od očiju, ako je um slijep!*“ Charles Baudelaire

Kao uvodna riječ u ovaj diplomski rad, odabran je citat poznatog francuskog pisca Charlesa Baudelairea, budući da je, po mišljenju autora rada, u tako kratkoj rečenici sažeto puno mudrosti. On je značajan pisac svojeg vremena, što znači da bez njegove poezije ljudi danas ne bi znali za njegove stihove i bili bi u gubitku. No, po čemu je on, kao i mnogi drugi stvaraoци poseban? Kao što i sam navodi u svojoj izjavi, on bi bez svoje kreativnosti i mašte koju je slijedio ostao slijep, kao i većina nas. Ljudski um stvoren je za stvaranje, a ne za "uniformiranje" ideja i principa. Zanimljivo je da se kroz sve godine učenikova, kasnije i studentova, obrazovanja provlači ideja osobe kao individue. O tome svjedoče i brojni pristupi učenju i radu poput diferencijacije¹ i obogaćivanja programa, jer se u konačnici shvaća da učenici nisu homogenizirana skupina djece, već je raznolikost ono što treba gledati kao prednost.

Svjedoci smo da današnje moderno, urbano okruženje "igra" glavnu ulogu u načinu kreiranja života pojedinca. Tako, papir i olovka bivaju zanemarivani sve više iz dana u dan, bilo da je riječ o pisanju, crtanju... o bilo kakvom stvaranju. Neminovna je činjenica da tehnologija diktira smjer života, djeca danas bivaju od najranije dobi izložena najsuvremenijim tehnologijama poput tzv. "pametnih telefona", koji roditeljima omogućavaju lakši bijeg od obaveza u odgoju svog djeteta te je prizor djeteta u kolicima sa nekim od popularno nazivanih "gadgeta"² sve češći i popularniji. U jednu ruku je zapanjujuće da tako maleno biće posjeduje sposobnost brzog savladavanja operacija na takvim uređajima i zapravo im ne treba puno vremena u svladavanju istih, te počinju sami zahtijevati da im se omogući pristup određenom uređaju. Međutim, problem nastaje kada uređaji nadjačaju želju za socijalnom igrom i staromodnim igračkama, što je čest slučaj. Nije rijetkost da se problemi poput anksioznosti, nervoze ili agresivnog ponašanja javljaju kada roditelji ili učitelji pokušaju reagirati na način da uskrate djetetu količinu vremena za uređajem ili potpuno ga ukinu.

¹ *Diferencijacija programa*: modificiranje kurikuluma kako bi odgovaralo učeničkim potrebama za učenje i rad; obogaćivanje

² *Gadget, eng.*: Spravica, domišljati mali uređaj koji obavlja jednostavnu zadaću ili trivijalni uređaj koji djeluje korisno, ali je često bespotreban (101 gadget. Web: <http://101-gadget.blogspot.hr/2010/10/sto-je-gadget.html>, 17.8.2016.)

Važno je istaknuti da se mediji često dijele na "dobre i loše", no smatram da je to zastarjeli oblik poimanja medijskog utjecaja. U suprotnom, prije bih se opredijelila na termin "nužno zlo", jer bez obzira na mnogobrojna isticanja prednosti i mana, medij je nešto što će uvijek (bar u dogledno vrijeme našeg vijeka) biti prisutno i to zasigurno u velikoj mjeri. Na roditeljima je odabir pokušaja ublaživanja nepotrebnog izlaganja djece medijima. Međutim, roditelji svjesno upuštaju dijete prerano u taj svijet medija, medijske (ne)kulture, naravno i bez saznanja o, sve aktualnijem, medijskom ~~2009~~[2009](#);odgoju. Prerano u smislu da će dijete kad-tad morati doći u doticaj sa izvorom tolike moći, no čemu ih onda požurivati?

Kao što su već mnogi strani i domaći autori, poput Tolić (2009), istaknuli kako su mediji uz utjecaj koji imaju, podvrgnuti dinamičnom rastu, procesima informatizacije i brzom umnožavanju istih te time pojava novih medija koji su svima dostupni je svakodnevna pojava. Upravo te činjenice stavljaju pred odgojno-obrazovni proces brojne složene izazove kojima se treba baviti. Logično je da ako su djeca od najranije dobi izložena svijetu medija, količina izloženosti pri početku odgojno-obrazovnog procesa će se samo povećavati, jer i samo društvo/okolina stavlja taj teret na učenikova leđa. Zapravo, može se reći da se radi o apsurdu u kojem društvo teži suvremenom odgoju koji se dotiče svih aspekata ljudske osobnosti i razvijanju psiho-motoričkih, afektivnih i kognitivnih osobina ljudske ličnosti, dok s druge strane to isto društvo radi sve što zapravo nije u korist razvoju suvremenog društva znanja. Ono što je konstantna prepreka u postizanju takvog društva je slijepo držanje tradicionalnih oblika nastave, u kojima se proces prenošenja znanja najviše temelji na kognitivnom području, dok se ostala dva zanemaruju (Vizek Vidović, 2005).

U odnosu na tradicionalno poimanje odgoja i obrazovanja koje je bilo više usmjereno na učitelja i sam proces poučavanja, suvremeni odgojno-obrazovni proces usmjeren je na učenika i proces kvalitetnog prenošenja znanja na učenika (Previšić, 1998), umjesto stjecanja enciklopedijskog znanja. S tim u svezi, učenik prestaje biti samo pasivni primatelj informacija i postaje subjektom nastavnog procesa, dok bi njegove potrebe trebale biti u središtu procesa. Autori Arar i Rački (2003) navode kako se takvim suvremenim pristupom, u kojem se učeniku stvaraju uvjeti za rad, učenje i samostalno istraživanje, budi kreativnost kod učenika te se formira kritičko mišljenje.

Dakle, jedna od najvažnijih zadaća suvremene nastave koja polazi od potreba djeteta i društva je poticanje kreativnosti. Očito je da je kreativnost nerijetko zanemarena budući da spomenutim načinom odgajanja djeteta kojekakvom suvremenom pomoći zapravo zagušujemo njegov izričaj i razvoj kreativnosti. Ono se u javlja kao oblik novog pristupa školi suvremenog vremena - transformiranoj školi, koja za razliku od tradicionalne, zahtjeva dinamičnije, produktivnije i kvalitetno znanje (Ristić i Mandić, 2014), uz sferu aktivnosti i stvaralaštva ne samo u školi nego i u slobodno vrijeme (Valjan Vukić, 2013).

Stoga ako se djeca od najranije dobi, umjesto privikavanja na izlaganje medijima, potiču na stvaranje kroz otkrivanje novih stvari i aktivnosti za koje pokazuju interes, ako ih se uči prihvaćati različitosti i fleksibilnosti kao i originalnosti, oni će odrastati u aktivne pojedince društva u kojem odrastaju i djeluju (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

Tema je odabrana iz osobnog interesa autora za područje kreativnosti, te je ukomponirana sa lingvističkim aspektom udžbenika kako bi se istražila zastupljenost kreativnosti u pisanim materijalima triju viših razreda osnovne škole. Rad se tako sastoji od teorijskog dijela, te samog istraživanja, odnosno analize zadataka iz tri udžbenika engleskog jezika.

1 KREATIVNOST

1.1 Određenje pojma kreativnosti

Riječ kreativnost vuče korijene iz latinske riječi *creare* što bi značilo stvarati, sazdati djelo. Ujedno, to je i jedan od rijetkih pojmova vezanih uz kreativnost oko kojeg su mišljenja u suglasnosti. Moglo bi se reći da većina autora drži do vlastitih tumačenja pojmovnog određenja značenja kreativnosti. Tome svjedoči i činjenica da se čak pregledom hrvatskih rječnika utvrđuju dva različita pristupa određenju kreativnosti koja se ujedno nalaze i u većini literature o istoj. Primjerice, Klaić (1986) *kreativnost* opisuje kao radnu energiju, tvoračku sposobnost i stvaralaštvo, dok bi *kreacija* (od *creare*³) označavala nečije osobno, originalno stvaranje. Anić (2009:633) pak s druge strane pojam *kreativnosti* opisuje kao „osobinu onoga koji je kreativan, odnosno sposoban za stvaralaštvo i koji ima stvaralačkog duha“. Uz ovu poteškoću veže se problem što se pojam kreativnosti koristi za nekoliko srodnih, ali važno je naglasiti, i različitih fenomena. S jedne strane kreativnost se proučava sa gledišta produkcije, što bi značilo da ona predstavlja procese mišljenja pomoću kojih se dolazi do brojnih novih, originalnih ideja, dok se s druge strane pak na kreativnost gleda kao stvaralaštvo, što bi značilo da kreativnost predstavlja skup ponašanja i emocionalnih karakteristika koji omogućuju razvoj originalnog i novog u mišljenju, te tako jedni uzimaju u obzir samo kognitivne aspekte ličnosti pojedinca dok drugi naglašavaju emocionalne pretpostavke javljanja kreativnosti uz vanjske manifestacije (Čudina-Obradović, 1991).

Međutim, iako u psihologiji nema jedinstvene definicije pojma kreativnosti, većina autora naglašava gotovo iste, ili slične segmente koji obilježavaju kreativnost. Tako se na nju gleda kao sposobnost stvaranja nečega što je originalno, novo i vrijedno, te u isto vrijeme izaziva iznenađenje, nije stereotipno i što izlazi iz uobičajenih načina razmišljanja (Barron, 1988; Čandrlić, 1988; Sternberg, 2006). Dakle, kreativnost je promišljen proces stvaranja novih kombinacija ili modeliranja nekakvih postojećih ideja, grafi, riječi, simbola ili pokreta koji tim uređivanjem omogućavaju da konačni proizvod bude dostupan i drugima (Mail, 1968), time obogaćuju čovjekovu stvarnost. Još neke od karakteristika kreativnosti, uz originalnost, i

³ lat. Stvarati, sazdati djelo

fleksibilnost i osjetljivost prema idejama koje pojedincu dopuštaju da se odvoji od uobičajenog, tzv. "mainstream"⁴ slijeda razmišljanja i da ih zamijeni produktivnijim, novim pazeći pri tom da uradak ili aktivnost, uz originalnost, budu i primjereni problemu koji se stavlja pred osobu (Arar i Rački, 2003). Stvaralaštvo je jedna od ključnih karakteristika kreativnog pojedinca, a Ozimec (1996) je navodi kao opće ljudsku kvalitetu koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitom intenzitetu. Kreativnost nije podjednako zastupljena kod nijednog pojedinca i zapravo je to njezina čar i moć, svatko je od nas sposoban stvarati iste stvari, ali na drugačije načine i takvu prednost je šteta shvaćati na trivijalan način ili ne obraćati pažnju na nju.

Važno je napomenuti kako postoje i teorije kreativnosti koje su u jednu ruku otvorenije, bezgranične jer ističu kako pojam kreativnosti ne podliježe standardima strogih definicija i vođene načelom takvog razmišljanja objašnjavaju kreativnost kao ambivalentan, neodređen i zamršen pojam koji, prema Srića (1992), predstavlja čarobni spoj nesvjesnog i iracionalnog mišljenja s logičkim i kognitivnim aspektom svjesnog mišljenja. U prilog ovoj teoriji ide i činjenica da je kreativnost podložna tumačenju ovisno o vremenskom i prostornom okviru u kojem se proučava. Tako je tijekom godina dolazilo do promjena od kvantitete, kvalitete i načina kreativnog djelovanja gdje su promjene praćene s obzirom na određene kognitivne, konativne i društvene uvjete tog vremena. Sami pregled kreativnosti kroz povijest donosi brojne dokaze koji idu u prilog ovoj teoriji, tako gledajući na sferu umjetnosti, utjecaji kreativnosti su različiti a upravo tom razlikom nastali su različiti pokreti i nove grane/smjerovi. Danas se kreativnost proučava u duhu četiriju znanstveno važnih stajališta koji uključuju kreativne procese, produkte kreativnosti, utjecaj i djelovanje društva i utjecaj i djelovanje pojedinca u stvaralačkom činu (Urban, 1990; de Souza Fleith, 2000.).

O kreativnosti se također može govoriti i kroz dva modela, a to su implicitni i eksplicitni model. Implicitne teorije modela kreativnosti se odnose na kombinacije kognitivnih komponenti i elemenata ličnosti, poput fleksibilnosti, motiviranosti, utvrđivanja sličnosti i razlika, znatiželje te povezivanja ideja. Eksplicitni model na kreativnost gleda kao rezultat intrinzične motivacije, sposobnosti i znanja povezanih sa domenom vještina vezanih za kreativnost (Arar i Rački, 2003).

⁴ eng. *Mainstream* označava pojam glavne struje; glavnog toka; koristi se kao pojam koji označava nešto što ima značajni utjecaj i što se nalazi u svim oblastima života većine ljudi te je tom trenutku iznimno popularno

U drugu ruku, suvremeno teorijsko shvaćanje kreativnosti pretpostavlja kombinaciju različitih modela obilježja kao što su:

- kognitivni kapaciteti (inteligencija, specifični načini mišljenja, znanje)
- obilježja motivacije i ličnosti pojedinca (kapacitet za teški rad, interes za nove ideje)
- drugi fizički uvjeti (okolina pojedinca) (Sternberg, 2006).

Utjecaj okoline također igra ulogu u pobuđivanju, a naposljetku i održavanju kreativnosti kod pojedinca. Kao autor ovog diplomskog rada, tijekom osobnog školovanja uvjerala sam se kako djeca sa poprilično podjednakim temeljima i uvjetima za osobni rast i razvoj, ne slijede istu putanju sazrijevanja niti postizanja razvoja jednakih kvaliteta, uključujući i kreativnost kao jednu takvu. Svaki čovjek je potencijalni stvaralac samo ako su ispunjeni vanjski uvjeti, u kombinaciji sa društvenim poticajima i unutarnjom snagom da se ustraje u toj napornoj djelatnosti stvaranja (Previšić, 1987). Za postizanje kreativnog izričaja potrebno se odmaknuti od granica, osloboditi misao u glavi "uniformizma", odnosno ukalupljenosti načina ponašanja, stereotipnog razmišljanja i reproduktivnog zaključivanja, a kao rezultat oslobađanja javlja se mogućnost nastanka novih ideja i otkrića. Pojedinac treba težiti postizanju harmonije svih karakteristika potrebnih za kreativno razmišljanje i u to ubaciti dio hrabrosti, te istovremeno odbaciti strah od mogućeg neuspjeha jer takav strah u pojedincu izaziva nelagodu i odbijanje pokušaja za nečim drugačijim. Stoga se kreativne ljude opisuje kao one koje odlikuje znatna kognitivna fleksibilnost, intelektualna znatiželja i jednostavnost komuniciranja (MacKinnon, 2005; prema Gomez, 2007), dok se ne bi trebala zanemariti ni sfera hrabrosti i razvijenog kritičkog mišljenja.

Zanimljivost, kao i složenost, fenomena kreativnosti odrazila se i na pokušaje mjerenja kreativnosti, te su tako razvijene različite metode za mjerenje iste čije su karakteristike da se obuhvate donekle različiti aspekti ovog koncepta. Primjerice, Hocevar (1981) te Hocevar i Bachelor (1989) opisuju osam pristupa mjerenja kreativnosti:

- kognitivni testovi
- samoprocjene vlastitih kreativnih ponašanja i postignuća
- procjene kvalitete kreativnih radova

- procjene kreativnog uratka od strane drugih osoba (npr. učitelja, kolega)
- biografske inventare
- eminentnost
- mjere stavova i interesa
- upitnike ličnosti.

Uz mjerenje po ovakvim kriterijima, Lubart (1999) navodi kako su vjerojatno najbolji pokazatelji kreativnosti rezultati, produkti ili djela pojedinca koji su nastali spontano i tijekom dužeg vremenskog razdoblja koja su izvan ispitnih situacija, no problem kod orijentiranja na ovakav način mjerenja je taj da ovaj pristup nije ekonomičan a samim time i vrlo malo primjenjiv.

Međutim, jedan od najčešće korištenih oblika mjerenja, upravo i zbog problema ekonomičnosti, je metoda samoprocjene ili opisa vlastitog ponašanja i produkta. Princip ovog oblika mjerenja i pristupa je taj da osoba koja navodi veći broj ponašanja za koja pretpostavljamo da zahtijevaju kreativnost ima potencijal biti kreativna, iako sami produkti ne moraju biti visoko kreativni (Ljubotina i sur., 2015). O ovome svjedoči i dilema povezanosti inteligencije i kreativnosti, o kojoj će se u radu više govoriti u sljedećim poglavljima. Bitno je napomenuti da se samoprocjene mogu odnositi na mjerenje kreativnog ponašanja u jednoj ili više domena (Kaufman, 2012) ili na opću procjenu kreativnosti (Jaussi, Randel i Dionne, 2007 prema Ljubotina i sur., 2015). Što se tiče rezultata istih, podložni su utjecaju moguće pristranosti i subjektivnosti procjena, varijacijama u točnosti opisa ponašanja (Lubart, 1999), stoga nije loša zamisao i ispitati koje komponente mogu utjecati na procjene. Budući da je kreativnost složeni fenomen koji je sačinjen i od kognitivnih, konativnih i okolinskih čimbenika (Amabile, 1983) može se očekivati djelovanje tih čimbenika i u samoprocjeni kreativnosti. Što se tiče samoprocjene kao općenitog mjernog instrumenta, njena prednost je što je svatko može provoditi te tako raditi na sebi, pa je tako i učenje tehnikama samoprocjene od velike važnosti za učenike i to je nešto na čemu bi učitelji trebali posvetiti bar djelić svog vremena u učionici.

1.2 Pristupi istraživanju kreativnosti

Najranija istraživanja pripisuju kreativnost djelovanju više sile, umjesto ljudskom djelovanju, kao što je spomenuto. Ova veza teži potpunom odstupanju od humanog, čineći čovjeka sredstvom, kanalom koji ispunjava viša, apstraktna sila, unoseći stvaralačku misao (Arar i Rački, 2003). Iskorak iz čistog nadnaravnog poimanja ljudske kreativnosti vrši psiho-motorički pristup koji definira nastanak kreativnosti kao proizvod korelacije između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona (Somolanji i Bognar, 2008). Spomenuti autori navode čak nekoliko pristupa proučavanju kreativnosti, počevši od tzv. "mističnog" početka kreativnosti pri kojem se ona pripisuje nadnaravnom utjecaju. Uskoro, takav pristup biva zamijenjen psiho-dinamičkim u kojem se na kreativnost gleda kao posljedicu napetosti između nesvjesnih nagona i svjesne stvarnosti, odnosno realnosti, potom ga slijedi kognitivni pristup koji kreativnost ne tumači kao samostalan proces već kao dio većeg procesa razmišljanja, te socijalno-psihološki i konfluentni pristup.

U središtu istraživanja kreativnosti sredinom 20-tog stoljeća uglavnom su bila istraživanja psihometrijskih instrumenata kojima su istraživane i dokumentirane određene kreativne osobine. Istraživanja su podrazumijevala višegodišnje ispitivanje sa ciljem pronalaženja kreativnog potencijala u djetinjstvu u određenim poljima u kojima bi se odrasla osoba mogla uspješno izražavati (Jukić, 2011). Psihometrijski pristup teži objektivnosti, metrici i pretpostavci kreativnog djelovanja. Ovaj pristup započeo je psiholog Joy Paul Guilford, koji je smatrao da se pored konvergentnog mišljenja, o kojemu će se kasnije u radu govoriti, i memorije, insistira na istraživanju i ispitivanju svih elemenata, kako bi se dobio detaljniji metrički uvid u ljudski kreativni potencijal (Craft, 2001). No kako mjeriti nešto što je svojstveno svakom pojedincu u različitoj mjeri? Čudina-Obradović (1991) ističe kako metričku vrijednost kreativnosti, kao i njen izostanak, nije moguće izmjeriti, unatoč postojanju određenog broja testova kreativnosti i mjernih instrumenata. Naime, ne postoji objektivni standard za mjerenje kreativnosti. Kao ni, primjerice, standard za mjerenje empatije ili solidarnosti. To su ljudski fenomeni koji su u vlasništvu svakog pojedinog čovjeka no zastupljenost istih nije poznata, niti količina zastupljenosti koja bi se mogla doživjeti kao dovoljna ili nedovoljna. Prema tome, socijalni kontekst, odnosno subjektivizam, znatno djeluje na rezultate istraživanja i općenito poimanje kreativne osobe (Craft, 2001).

Kognitivnim, odnosno spoznajnim pristupom proučava se rješavanje problema putem uvida i spoznaje. Razlika između kreativnih i slabije kreativnih pojedinaca leži u proučavanju dijela svojih prethodnika i suvremenika, kako bi napredovali u području kojim se bave (Arar i Rački, 2003).

Socijalno-psihološki pristup prepoznaje značaj motivacije, društvenog okruženja i osobine ličnosti pri kreativnom stvaranju (Somolanji i Bognar, 2008). Oni navode kako se pokazuje izostanak kreativnosti ukoliko izostaje motivacija i usredotočenost ljudi na cilj. Također okruženje, te same osobine ličnosti trebaju biti orijentirani ka novim idejama, prihvaćanju različitog mišljenja i samoinicijativnosti (Sternberg, 2006, 2012).

Konfluentnim pristupom kreativnost je opisana kao set- sačinjen od šest komponenti koje su međusobno povezane, rezultiraju kreativnim procesom i obuhvaćaju:

- inteligenciju
- znanje
- kognitivni stil
- osobine ličnosti
- motivaciju
- i okolinu (Sternberg, 2006, 2012).

1.3 Kategorije kreativnosti

Unutar istraživanja kreativnosti prednost zauzimaju četiri kategorije, a to su:

- kreativna osoba
- kreativna okolina
- kreativni proces
- i na kraju kreativni proizvod (Rhodes, 1961; prema Arar i Rački, 2003).

Uz sve osobine koje se vežu kada se govori o kreativnom pojedincu (otvorenost, preuzimanje inicijative, energičnost, zainteresiranost, nekonvencionalnost i druge), brojni autori, poput primjerice Somolanji i Bognar iz 2008. godine, ističu kako svaki pojedinac zapravo posjeduje određeni kreativni potencijal, međutim njegova aktualizacija ovisi o brojnim činiteljima kreativnosti, kao i vanjskim utjecajima. Kreativna osoba može ostvariti kreativni proces i bez kreativne okoline, međutim taj će proces teći otežano, te na kraju kreativna osoba ne mora nužno ostvariti kreativni proizvod, no i kreativna okolina može pomoći pojedincu i potaknuti kreativni proces koji će naposljetku rezultirati kreativnim proizvodom. Dakle, neposredna okolina može ili poticati ili spoticati razvoj čovjekove kreativnosti. U duhu takvog razmišljanja, kreativnost ponekad može ovisiti i o socijalnom kontekstu u smislu da društvo, kao i potpora društvenog miljea, nameće odluke što je kreativno a što ne, kao i odluke hoće li se određeni kreativni produkt pustiti u realizaciju ili ne.

U korelacijama unutar prethodno navedene četiri kategorije veliku ulogu, ako ne i najvažnije karakteristike kreativnosti osobe su samopouzdanje i samopoštovanje, upornost i motivacija kao glavni pokretač kreativnosti. U idealnim okolnostima, osoba koja posjeduje dovoljno samopouzdanja u sebe i svoje djelovanje spremnija je na izlaganje riziku, tolerantnija je na vlastite i tuđe pogreške, a istovremeno je otvorena ka novim iskustvima. U tom slučaju formula za sigurnu manifestaciju kreativnosti obuhvaća sve četiri kategorije, a glasila bi:

kreativna osoba + kreativna okolina → kreativni proces = kreativni proizvod

Treća kategorija koja označava kreativni proces ubraja kreativnu osobu i okolinu u načinu stvaranja kreativnog proizvoda ili produkta. Takav proces mora dovesti do pojave novih ideja, koje su neobične, drugačije od postojećih i u najmanju ruku moraju nadograđivati već postojeće stanje ili ideje, kombinirajući staro sa novim. Kreativni proces prolazi kroz nekoliko faza, a započinje inicijalnom idejom ili hipotezom kao inspiracijom, zatim slijedi faza ostvarenja, odnosno faza u kojoj proces biva realiziran ili izražen, i proces završava činom samootkrića i komunikacije kroz izlaganje, objavljivanje, nastup ili prezentaciju (Bognar, 2004). Slično Bognarovim fazama kreativnog procesa, Kneller (2005; prema Gomez, 2007) ističe kako kreativni proces sačinjava sposobnost promjene pristupa problemu, kojeg potom slijedi proizvodnja relevantnih, neobičnih ideja i sposobnost gledanja izvan neposredne situacije kako bi se redefinirao problem ili neki njegov aspekt.

Rezultat cjelokupnog kreativnog procesa naziva se kreativnim proizvodom ili produktom. Važno je istaknuti da iako je upotrijebljena riječ *proizvod* prilikom ove kategorizacije, ono ne označava nužno i neku opipljivi, materijalni proizvod. Riječ je naime i o konceptu ideje, zamisli, usmenom djelu ili čak nekoj neverbalnoj gesti – impresiji, kako navode autori Samolanji i Bognar (2008) godine. Ono podrazumijeva nekakvu originalnost i novinu u odnosu na već postojeće stanje, koje se može odlikovati korisnošću i ekonomičnosti za cijelo društvo, a do nekakvog značajnijeg društvenog odjeka kreativnog produkta dolazi se dugotrajnim radom, te se može očitovati kroz tehnička, umjetnička, znanstvena i druga područja. Kreativni proizvod ujedno može biti i nov u odnosu na osobu, a istovremeno star u odnosu na društvo (Arar i Rački, 2003). Ujedno upozoravaju kako su zabilježeni i slučajevi neprepoznavanja određenog produkta kao kreativnog u nekom vremenu, samo da bi nakon određenog vremenskog odmaka, nakon što bi se uočila njihova originalnost i inovativnost, bivali protumačeni kao kreativni. Uz činjenicu kako proizvod treba biti nov, on ujedno mora biti i prikladan, u smislu kvalitetne utemeljenosti i mogućnosti realizacije, a time i iskoristivosti. Bez prikladnosti, proizvod kreativnosti može biti protumačen samo kao neki neobični, čudnovati, bizarni fenomen (Arar i Rački, 2003).

1.4 Kreativnost u sjeni inteligencije

Od kada je definirana kreativnost, toliko je i pitanja njezine poveznice sa inteligencijom čovjeka kojeg krasi osobine kreativnosti. Isto tako, mišljenja se razilaze na dvije strane: onu stranu koja ne povezuje ta dva pojma i onu koja pak povezuje. Međutim, tijekom vremena istraživači su se odvojili od okvira takve podjele i pažnju usmjerili na međusoban utjecaj spomenutih područja.

Jedna od teorija u povijesti, sve do polovice prošlog stoljeća, bila je ta da se kreativnost kao i inteligencija doživljavala kao urođena dispozicija koja većinski ovisi o nasljednim faktorima i genetici pojedinca (Kasof, 1995).

Odmak od takvog mišljenja i poveznicu inteligencije i kreativnosti među prvima uočavaju istraživači s početka prošlog stoljeća, kada su, navode Sternberg i O'Hara, 1999. godine, mjereći inteligenciju svojih ispitanika uočili da pojedinci pružaju drukčije odgovore od onih koji su bili očekivani. Tome svjedoče i Andrić i Čudina (1985) koji upozoravaju da kreativnost nije isto što i inteligencija, a brojni drugi autori poput Likierman i Muter (2006) tu tvrdnju podržavaju. Uz brojne rasprave i istraživanja provedenih na tu temu, o nesrazmjeru inteligencije i kreativnosti svjedoči činjenica kako pojedinci koji zapravo postižu visoke rezultate na testovima inteligencije, često ne stvaraju nikakve značajne kreativne pothvate. Međutim, suprotno očekivanjima, kreativni ispitanici često na testovima mjerenja inteligencije ne ostvaruju značajnije rezultate. Čak štoviše bilo je slučajeva gdje je rezultat testa bio bliži donjoj granici prosječne inteligencije. Dok u stvarnom životu postižu posebne, neočekivane i originalne uratke (Razik, 1978). Može se zaključiti kako su pravi stvaraoči, često, prosječno inteligentni.

Svakako se nameće generalizirano pitanje mjerljivosti nečije kreativnosti i količine mašte, te su istraživači odustajali od standardnih testova inteligencije (Sternberg i O'Hara, 1999), naročito po pitanju glazbenog i likovnog stvaralaštva.

Danas se kreativnost proučava iz perspektive psihologije, dizajna, ekonomije i drugih disciplina, za razliku od prijašnjeg umjetničkog gledišta koje je pratilo kreativnost. Ono je vezalo kreativnost većinski uz umjetnike ili čak ekscentrike. Kao što se do sada moglo uvidjeti iz rada, kreativnost podrazumijeva i mentalne i socijalne procese koji se odvijaju na svjesnoj ili

nesvjesnoj razini (von Hentig, 2007), a oboje su podjednako uključeni u stvaranje novih ideja i/ili koncepata. Stvaranja u društvenim područjima utjecali su na poistovjećivanje kreativnosti sa inovacijom, no izraz inovacija ujedno uključuje i primjenu novih ideja (Armstrong, 2006).

Kao što je inteligencija utjecala na poimanje kreativnosti, tako je i kreativnost ostavila traga i u istraživanjima poimanja inteligencije. Armstrong (2006) navodi kako je teorija višestrukih inteligencija, čiji je utemeljitelj Howard Gardner, značajno promijenila shvaćanja o razvoju i strukturi intelektualnih sposobnosti, a upravo je kreativnost bila jedna od glavnih pokretača za pojavu iste klasifikacije. On definira inteligenciju „kao sposobnost rješavanja problema ili proizvoda koji su važni u određenom kulturnom okruženju ili zajednici“ (Gardner i sur., 1990: 220). S tim u skladu, Gardner (1990), tvrdi kako inteligencija nije jedinstveni konstrukt, kao što je u prošlosti smatrano, te da kreativnost izravno utječe na pojedine inteligencije. Prema njemu, inteligencija nije jednosložan segment nego se zapravo sastoji od prvotnih osam (kasnije uvodi i devet, a ostavlja prostora za moguće povećanje broja) različitih inteligencija koje su relativno neovisne, a on te inteligencije definira i navodi kao:

- lingvistička
- prostorna
- logičko-matematička
- tjelesno-kinestetička
- socijalna ili interpersonalna
- osobna ili intrapersonalna
- glazbena
- prirodna inteligencija
- egzistencijalna.

Nadalje, i u znanosti je podjednako dugo prevladavalo mišljenje kako su kreativnost i inteligencija povezani u dio istog psihičkog procesa, međutim već spomenuti J.P. Guilford sa svojim psihometrijskim proučavanjem odnosa inteligencije i kreativnosti, otkrio je u korelativnim studijima kako su ta dva pojma zapravo nepovezana (Lazarus, 1993). No, unatoč manjkavostima u pokušajima objašnjenja fenomena kreativnosti, Guilfordov pristup u proučavanju ovog problema ostavio je dubok trag, te su svi idući pristupi kreativnosti uzimali u

obzir i shvaćanja o inteligenciji (Stein i Heinze, 1978., Kasof, 1995). Tako je i E. P. Torrance, jedan u nizu autora koji je postavio hipotezu da je inteligencija nužan uvjet za kreativnost, no ne i jedini i dovoljan, što je i logično obzirom na činjenicu kako kratkotrajna memorija također ima veliku ulogu u inteligenciji i kreativnom procesu (Maleković, 2015).

1.5 Kreativnost i suvremena škola

Zahvaljujući spoznajama i rezultatima istraživanja o važnosti kreativnosti, škola je prepoznata kao jedno od važnih mjesta poticanja kreativnosti. Tako su djeca od najranijih početaka svojeg obrazovanja izložena prednostima kreativnog okruženja koje će ujedno biti i poticajna podloga za rast djelića svoje mašte s kojom su se već upoznali... barem bi zato trebala škola služiti. No, je li tako bilo oduvijek?

Tijekom povijesti školstva, kreativnost je makar u minimalnoj mjeri povezivana sa nastavom i odgojno - obrazovnim procesom. Kreativnost je jedna od čovjekovih temeljnih osobina, a humanistička škola koja teži razvoju svih ljudskih potencijala, s jedne strane, je dužna poticati istu, naročito jer je kreativnost jedna od odlika darovitih učenika (Galbraith, 2007).

Međutim, posljedice orijentiranosti na mjerila poput testova inteligencije, pitanja zatvorenog tipa usmjerenih na konvergentno razmišljanje učenika u tradicionalnoj nastavi i danas se još osjećaju dovodeći u pitanje tzv. "suvremenost" škole kao odgojno – obrazovne ustanove. Iako se prevladavajuće stajalište da su kreativne ili nadarene osobe samo one sa vrlo visokim postignutim rezultatima na testovima inteligencije nije održalo, svejedno je ostavilo veliki trag na cjelokupni školski sustav (Razik, 1978). Odlika tradicionalne škole dugi niz godina, uz poticanje isključivo kognitivnog razvoja učenika, bila je i usmjerenost ka poticanju logičko – matematičkih sposobnosti koje su percipirane kao mjerilo akademskog uspjeha (Herskovits i Giarmathy, 1995; Renzulli, 2002).

Današnjim školama dodijeljen je epitet *suvremenih*, počevši od temeljnog dokumenta – Nacionalnog okvirnog kurikulumu (2011) u kojem se ističe važnost poticanja kreativnosti kod učenika; ipak su oni budućnost, jer kako izreka kaže: „ Na mladima svijet o(p)staje“.

Pivac (2009) za predmet svoje rasprave uzima sukob tradicionalne i suvremene odgojno – obrazovne paradigme, uz napomenu na suvremenu paradigmu naziva i inovativno – kreativnom, što svjedoči činjenici kako se shvaća važnost kreativnog procesa u odgojno – obrazovnom procesu. Škole u kojima ima mjesta za razvoj i poticanje kreativnosti su one škole u kojima se prvenstveno njeguje istraživanje, razmjenjivanje ideja, pregled postupaka, stvaranje novih ideja, dijalog, rasprava (Ozimec, 1996) ali i demokracija, uvažavanje tuđeg mišljenja te rasuđivanje. Svi učenici imaju potencijal za razvoj kreativnosti, bez obzira o tome jesu li nužno darovita ili nisu, a samim time školska je dužnost osigurati pravovaljane uvjete za ostvarivanje istih. Bilopavlović i sur. (2001) ističu kako je znanje stečeno kreativnim načinom razmišljanja kvalitetnije i naposljetku dugoročnije, a time mu se povećava i sama iskoristivost kapaciteta, u odnosu na znanje koje je stečeno tradicionalnom nastavom. No, zašto onda Bognar (2004) navodi kako škola nije mjesto gdje kreativnost cvate? Poražavajuća je činjenica da je to samo jedna u nizu kritika takvog tipa. „U današnjim školama deklarativno se cijene ideje, pogreške dopuštaju, individualnost je visoko cijenjena vrijednost, a nove ideje su uvijek dobro došle. U stvarnosti, greške se plaćaju i kažnjavaju, konformizam se nagrađuje, a u školskom sustavu gotovo su nepoznati: lateralno mišljenje, osjećaj sigurnosti pri činjenju grešaka i preuzimanju rizika, razbijanje ustaljenih obrazaca razmišljanja.“ (Jukić, 2010: 295). Ujedno, vrijednosti koje prevladavaju u školi i vrijednosti kreativnosti smatrane su kontradiktornim, te se školovanje naziva protu-kreativni proces (Jukić, 2010). Sve ove činjenice otvaraju posebno pitanje mjesta kreativnosti u odgojno – obrazovnom procesu, te se nameće dilema je li suvremena škola ujedno napravljena po mjeri učenika?

1.5.1 Kreativnost u odgojno – obrazovnom procesu

Suvremenost škole komplementarno je dovela do potrebe za suverenošću nastavnog procesa. Danas je osmišljen niz metodičkih postupaka koji služe poticanju kreativnosti u nastavi, kao što su morfološke analize, umne mape, vođena fantazija, likovi iz bajke, kartice slučajnih pitanja, šest šešira i slično (Bognar, 2004). Oluja ideja ili eng. *brainstorming* također se ubraja u jedan od metodičkih postupaka, koji zapravo razvijaju divergentno mišljenje. Tom metodom učenici sami rješavaju problem na kreativan način smišljanjem ideja i novih rješenja, a temelji se na slobodnom izričaju ideja i suprotnost je konvergentnom načinu razmišljanja.

Shvaćanje važnosti poznavanja procesa rješavanja problema, kao i načina mišljenja uopće najuočljivija je zapravo u školskim klupama, gdje učenici podjednake dobi, približnih predznanja, sociokulturnih obilježja, pri susretu s podjednakim nastavnim programom za sve, jednakim zadacima i problemima daju različite odgovore i manifestiraju različiti stupanj napredovanja (Maleković, 2015). Činjenica da postoje različite kompetencije prema kojima se učenici ovisno o svojim postignućima, interesima ističu i razlikuju, problematiku čini dodatno složenijom (Wood, 1995).

Različitosti učeničkih kapaciteta u učionici i odstupanju od doživljavanja učenika kao homogene cjeline doprinosi i činjenica da postoje i određeni afektivni dijelovi ličnosti koji utječu na učenika i njegovu kreativnost. Primjerice, poželjna je primjena humora i igre za poticanje misaonih aktivnosti učenika (Bilopavlović i sur., 2001). Ujedno, i učenikovo raspoloženje tijekom nastave igra određenu ulogu, pa je učenik u situacijama kada je dobrog raspoloženja, u periodu većeg kreativnog "uzleta" nego onda kada je učenik lošijeg raspoloženja (Maleković, 2015). Učitelj mora oslušivati potrebe svojih učenika i zato treba paziti na učenikovo ponašanje. Alice M. Isen (prema Maleković, 2015) utvrdila je tri načina utjecaja pozitivnih afekata na kognitivne sposobnosti. Prvi razlog je taj što pozitivno raspoloženje omogućuje dodatni kognitivni materijal iz sjećanja i okoline. Drugi je taj što pozornost nije usmjerena na trenutni problem nego je raspršena, a treći je spajanje asocijacija iz udaljenih kognitivnih područja koja inače ne bi bila povezana. Suprotno tome, postoje i argumenti koji ukazuju na povezanost lošeg raspoloženja i povećane kreativnosti, ali je to područje još uvijek siromašno znanstvenom literaturom.

Još jedna od stavki koja ne ide u prilog konceptnoj ideji suvremene nastave i kreativnosti, jest činjenica kako postoji inkompatibilnost nastave podijeljene u nastavne sate u trajanju od 45 minuta i suvremenosti (Bognar, 2004). Drugim riječima, poticanje kreativnosti nije u skladu s razredno – predmetno – satnim sustavom po kojem se i dalje vodi nastava u Republici Hrvatskoj. To bi značilo da ako učenik tijekom nastave matematike, dobije izvjesnu inspiraciju za crtanje ili modeliranje nekog projekta koji je prikladniji za nastavu likovne umjetnosti – može jedino pričekati da dođe do sata likovne kulture kako bi mogao iskoristiti ideju i prijeći na realizaciju iste. U principu to je gubitak kvalitetne inicijalne ideje, jer se od učenika očekuje inspiracija za vrijeme glazbene ili likovne kulture, no umjesto da im se dopustilo nešto vremena kako bi se pripremio za tu nastavu, učenik biva ograničen i ukalupljava u vremenske okvire nastave. Vrlo je moguće kako bi učenik da je zadržao "svijetlost" ideje ili laički rečeno, "upaljenu lampicu", postigao puno bolje i značajnije uratke i ostvarenja od onih na koje je bio prisiljen u točno određeno vrijeme. Između ostaloga, kao i u svemu, i ovdje postoji u pravilu iznimka koja se odnosi na alternativne koncepcije obrazovanja. Upravo su takvi oblici nastave pokazali značajno bolja postignuća učenika u razvijanju kreativnosti i dječje/učeničke mašte. Tako primjerice, alternativni koncept Waldorfske pedagogije ističe važnost razvoja i osluškivanja djetetovih osjetila. Zanimljivo je kako se upravo segmenti učenikove ličnosti razvijaju, koji se zanemaruju u tradicionalnim (i.e.⁵ suvremenim) oblicima nastave. Pa se dakle cijeni govorna kultura, govor i slušanje se smjenjuju, učitelji pričaju učenicima bajke, legende, basne, anegdote i to sve uz pratnju crtanja na ploči ili uz razne slike (Bezić, 1999). Samim povećanim pričanjem i komunikacijom učenika, postiže se topliji odnos i ugodnije okruženje koje djeluje poticajno i oslobađajuće, te se učenike ne sputava prilikom pojave novih ideja. Dapače, dozvoljava mu se odstupiti od aktivnosti koju trenutno obavlja kako bi ispunio svoju potrebu i želju za djelovanjem ili ostvarenjem. Ovo se može istaknuti kao jedna od ključnih razlika između alternativnog odgoja i obrazovanja i onog tradicionalno – suvremenog.

Problem se javlja u kontekstu pristupačnosti, budući da se za takve alternativne škole u Republici Hrvatskoj plaćaju toliko veliki iznosi da se na njih gleda kao luksuz. Pitanje koje se nameće, budući da se jednakost obrazovnih šansi konstantno ističe što kroz medije što kroz same ustanove - je li samo učenicima dobrog imovinskog stanja dopušteno razvijati vlastiti kreativni

⁵ lat. *Id est* – to jest

izričaj? Mogući odgovor na ovo pitanje se krije u kvalitetno provedenoj reformi obrazovanja u Hrvatskoj.

1.5.2 Pojam divergentnog mišljenja

Psiholog Joy Paul Guilford, čiji je doprinos promicanju i istraživanju kreativnosti već spomenut u ovom radu, utjecao je na novo shvaćanje pojma kreativnosti. Želeći što preciznije odrediti čimbenike koji utječu na razvoj sposobnosti, konstruirao je model intelektualnih sposobnosti ili komponenti u svrhu organizacije postojećih znanja. No, važno je istaknuti kako je njime također predviđao još one neistražene sposobnosti (Guilford, 1978). Inicijalno, smatrao je kako se kreativnost ne može poistovjetiti s inteligencijom i u skladu s tim je podijelio mišljenje na dva različita tipa, može se reći podjelu na dvije krajnosti:

- divergentno mišljenje
- konvergentno mišljenje.

Logičko zaključivanje i zahtijevanje točnog rješenja karakteristike su konvergentnog mišljenja (Bratanić, 2002), i takav oblik mišljenja prevladava u nastavi (Galbraith, 2007) iako se konstantno napominje više štetnost, nego korisnost takve nastave.

U odnosu na konvergentan obliku razmišljanja, divergentno je ono mišljenje usmjereno na proizvodnju i osmišljavanje velikog broja novih ideja (Gomez, 2007; Runco i Acar, 2012). Andrilović i Čudina (1985) divergentnost definiraju kao stvaranje novih ideja, a pri tom i uživanje u procesu traženja različitih rješenja. Osmišljavanje ideja, kao i novih rješenja sa temeljima slobodnog izražavanja čine sposobnost divergentnog razmišljanja jednom od važnijih komponenti kreativnosti. Guildford (1968; prema Jukić, 2010) navodi kako treba polaziti od stajališta da je osoba kreativnija što je divergentno mišljenje razvijenije. Čimbenicima divergentnog mišljenja navodi:

- fleksibilnost
- fluentnost
- originalnost
- elaboraciju.

Fleksibilnost označava spontanu sposobnost proizvodnje relevantnih ideja (Guilford, 1978). Može biti perceptivna, kognitivna i/ili socijalna.

Fluentnost ili mogućnost simultanog sagledavanja različitih mogućnosti i pronalaženje što više maštovitih rješenja na neki problem ili zahtjev. Prema Petzu (1992), tu spada protočnost ideja, fluentnost govora i diktacije.

Originalnost je definirana kao sposobnost stvaranja neobičnih, novih rješenja kao i jedinstvenih zaključaka, te su ustvari statistički rijetki odgovori pojedinca u određenoj grupi. Često su i duhoviti i dosjetljivi. Prema Ljubotini i sur.(2015) originalnost je aspekt vrednovanja divergentnog mišljenja koji je najuže povezan s pojmom kreativnosti. Ujedno, postoji metodološki problem postavljanja kriterija za utvrđivanje originalnosti. Prema tome, jedan od češćih kriterija je statistika u odnosu na populaciju, kao što je prethodno spomenuto. Neki od drugih pristupa uključuju određivanje asocijacija ili procjenu bistrine odgovora, ali i oni kao takvi dovode do problema subjektivnosti vrednovanja (Runco, 2008). Primjeri zadataka u testovima originalnosti u kojima se propituje sposobnost originalnosti su preformulacija neke izreke, poslovice, osmišljavanje novih značenja poznatih poslovice, izmišljanje simbola za prezentaciju situacija, davanje naslova pročitanim pričama ili ulomcima (Kvašček, 1981). Ovakvi zadaci prisutni su i u udžbenicima engleskog jezika u osnovnim školama.

Elaboracija kao posljednja karakteristika divergentnosti prema Guilfordu (1978) ogleda se kao sposobnost pojedinca (u ovom slučaju – učenika) za ukrašavanje ideja detaljima, preoblikovanje postojećih ideja i prilagodba u odnosu na već poznati problem ili zadatak (George, 2005). Dakle, davanje novog sjaja starim pojavama.

Guilfordov doprinos proučavanju kreativnosti je neprikosnoven te je kao takav poslužio brojnim autorima, istraživačima za daljnja istraživanja i razvoj teorija o kreativnom području.

1.5.3 Poticanje divergentnosti u nastavi engleskog jezika viših razreda

Kreativnost u nastavi stranih jezika je jedna od značajnijih komponenti uspješnosti učenja istih (Dubovicki, 2012). Polazeći od činjenice da su mišljenje i jezik povezani, uviđa se smislenost navedene tvrdnje. Tako se o mišljenju drugih uči kroz čitanje, govorom i pismom se izražava vlastito mišljenje, dok se razgovorom s drugima razmjenjuju ideje (Šabić i sur., 1995). Slično, Češi i Barbaroša-Šikić (2008) navode kako uz jezik kao glavno sredstvo za razvoj mišljenja, pisanje, čitanje, slušanje i govorenje predstavljaju glavne aktivnosti u nastavi jezika kojima se može promovirati kreativnost kod učenika ako se aktivnosti provode na primjeren način.

Očekivano, kreativnost je više prisutna u pisanim oblicima, odnosno u pisanju, no postoje načini kojima se kreativnost može dotaknuti i u čitanju. Konkretno, što se nastave stranog jezika tiče (engleskog jezika u ovom slučaju) nastavnik se može koristiti različitim naglascima prilikom čitanja tekstova ili pjevanja pjesmica. Tako učenike upoznaje sa različitostima u jeziku, poput britanskog ili američkog ili pak škotskog naglaska, a istovremeno ih zainteresira za učenje jer ono postaje dinamičan proces. Učenici uglavnom preferiraju dramatizaciju jer je slična opće prihvaćenoj igri uloga koju većina učenika voli. Iako je ova metoda rada primjerenija upotrebi u nižim razredima osnovne škole, nije potpuno izbačena ni u višim razredima. Oblikovanje vlastitog teksta prilikom čitanja je moguće na način da se tekst proširi i dopuni bilo to novim završetkom ili dodatkom vlastitih likova. Takav rad nastavnika s učenicima je poticajan, te olakšava učenicima ponekad otežano razumijevanje teksta uz potpuno uživanje (Vizek Vidović i sur., 2003).

Prijevod isto spada dijelom u verbalne aktivnosti, ako se pak odvija usmeno. Kreativnost po pitanju prevođenja leži u tumačenju prevedenih koncepata. Adams (2007) navodi kako učenik prvo gleda u neku riječ, nakon čega slijedi proces kodiranja i prevođenja kako bi si stvorio mentalnu sliku te riječi. Verbalno je izražava a sličnost dvaju pojmova ovisi o njima. Kreativnim razmišljanjem, s druge strane, dolazi do svojstvenog mentalnog preoblikovanja u kojem jedan pojam izmjenjuje drugi mentalnim naporom ili spontano. Ova izmjena ovisi o broju pojmova i područja znanja učenika pohranjenih u njegovu pamćenju, te o njegovoj uspješnosti u traženju poveznica (Adams, 2007). Prevođenje stranog jezika slijedi tijekom funkcioniranja općenitog sustava učenja, što bi značilo da se odnosi na usklađivanje novo naučenog materijala s iskustvom

i stvaranje pojma na temeljima nekog drugog i time čine slijed učenja, odnosno čin prijevoda. Tako da uz kreativni izričaj, upoznatost s određenim pojmovima čini preduvjet za učenje drugih.

Po pitanju razvoja kreativnosti u pisanju, najveći značaj zapravo ima oportunitizacija, omogućavanje učenicima što više prilika za samostalno pisanje, od odabira teme do načina izražavanja, jer jedino tako osvješćuju osjećaje i izražavanje istih (Rosandić, 2005). Također, u tom procesu pušteni su mašti na volju. Ujedno, pisanje se uči pisanjem i jedino tako može davati dobre rezultate. Time počinje i učenikovo iskustveno učenje, jer samostalno stvara i uči iz vlastitog iskustva (Rosandić, 2005). Jedan od savjeta koji se navodi nastavnicima prilikom učenikovog pisanja je taj da se nastavnik što manje upliće, te da nije pametno vrednovati baš svaki pismeni uradak ocjenama, jer time umanjujemo bezbrižnost mogućeg razvoja radnje. Učenik je onda frustriran brigom o kvaliteti svojeg rada i mogućnosti dobivanja loše ocjene. Umjesto toga, valjalo bi kada bi nastavnik neprimjetno pratio učenikov rad i poticao ga na pisanje, uz povremeno komentiranje učenikovih ostvarenja. Bilo bi dobro da takvih zadataka bude što više tijekom nastave, međutim to nije sasvim ostvarivo. Učenici ipak moraju imati znanje o sadržaju o kojem pišu, pa je nerijetko slučaj da nastavnik bira tematiku ili pak navodi učenike da dođu do teme (Čudina – Obradović, 1996).

Kreativno razmišljanje u nastavi engleskog jezika može se potaknuti i rješavanjem određenih vrsta problemskih zadataka čije rezultate nastavnik može učiniti zanimljivim i uzbudljivim. Što bi u praksi značilo da se divergentno mišljenje može izraziti, uz kreativno pisanje, i umjetničkim radom, radom na posterima, plakatima, istraživačkim radom, izradom maketa, npr. glavnih gradova engleskog govornog područja ili odabir po učenikovom izboru, a kasnije je moguće istu maketu iskoristiti u učenikovo prezentaciji i tako dotaknuti i sferu usmenog izražavanja.

Nadalje, postoje mnogobrojni programi razvoja tehnika divergentnog mišljenja kojima se teže postići novi, originalni oblici mišljenja korištenjem odgovarajućeg kreativnog stila. Previšić je (1999) samo jedan u nizu autora koji ističu kako je važno upoznati a potom i uvježbavati učenike tehnikama divergentnog mišljenja.

Najpoznatije takve tehnike primjenjive i u nastavi engleskog jezika su:

- oluja ideja
- mreža ideja
- kartice ideja
- igra posljedica i ostale inačice.

Oluja ideja se definira kao skupna metoda za pronalaženje mnogih ideja, prijedloga i rješenja u svezi s postavljenim problemom ili zadatkom (Bilopavlović i sur., 2001). Danas je u nastavi engleskog jezika prisutna brojnost inačica oluje ideja, poput onih pismenih, mreža ideja i kartica ideja.

Pismena oluja ideja je ona u kojoj svaki pojedinac zapisuje vlastite ideje, da bi se one na kraju procesa ispisivanja zajedno komentirale, uspoređivale i raščlanjivale.

Mreža ideja počinje nekim širim pojmom koji se postupno asocijacijama razrađuje u mrežu tema i podtema. Korisnost izvedbe mreže ideja očituje se u odlučivanju o temama i podtemama za istraživanje, a moguće ju je primijeniti i za pronalaženje tema za pisanje (Bilopavlović i sur., 2001).

Kartice ideja u principu spadaju pod pismenu oluju ideja budući da učenici u radu ispisuju vlastitu ideju na kartici, razmjenjuju ih sa kolegama te dopisuju svoju ideju na istu karticu kako bi se postigle različite kombinacije novih prikladnih rješenja. Njima se postiže međusobno sudjelovanje sudionika i kombiniranje ideja u samom nastanku, a faza procjene ideja se također odvija u zajedništvu (Bilopavlović i sur., 2001).

Igra posljedica, kao i njezina inačica *stablo posljedica* metoda je detaljnog prikaza predviđenih posljedica nekog stanja ili situacije. Princip stabla ide na to da se najprije razmišlja o neposrednim posljedicama, zatim o posljedicama tih posljedica i tako redom, s pogledom na budućnost (Bognar, 2004). Prilikom ovih aktivnosti dobro je koristiti boje u smislu različitih boja kartica, flomastera i ostalih materijala.

Bilo bi dobro da se zapisivanje ideja odvija na engleskom jeziku, jer se tako otvaranja više mogućnosti za napredak. Učenici uvježbavaju pisanje, kasnije i usmeno izražavanje a moguće je i pitanje prijevoda.

Vrijedno je spomenuti još neke od mogućnosti poticanja kreativnosti učenika u nastavi engleskog jezika kroz više razrede osnovne škole, koji uključuju i pismeni i usmeni rad. Iako se možda čini na prvu pomisao kao rad koji je prikladniji učenicima nižih razreda – samostalna *tvorba slikovnica* je nešto što može biti izuzetno poticajno ako se učenicima prezentira na pravovaljani način. Nastavnik pojam slikovnice može modificirati i preimenovati u izradu vlastitih priča jednostavnih ili složenijih likova i radnji. Ako se pak radi o učenicima koji su sigurniji raditi uz poticaj konvergentnog mišljenja onda je moguće osmisliti priču čiji se tekst ili dijelovi njega polovično ili potpuno prekriju ili izbrišu. Učenik koji se odluči za takvu aktivnost uz učenje pravopisa i gramatike engleskog jezika, također s jedne strane razvija kreativni izričaj, mada ne u tolikoj mjeri kao oni koji se odluče na potpuno samostalni pothvat. Prilikom takvog rada od učenika se zahtjeva sastaviti za svaku stranicu novi dijalog, tekst i opise koje treba složiti u smislenu cjelinu kako bi prenosili poruku (Bilopavlović i sur., 2001). Puno je lakše nastavnicima provoditi ove druge aktivnosti koje su u okvirima konvergentnog mišljenja, što radi manjka satnice i vremena što pak radi olakšanja evaluacije i vrednovanja takvih radova. Upravo se zato takvi tipovi zadataka često nalaze u udžbenicima jezika. Međutim, bilo bi dobro kada bi se barem jednom u polugodištu dopustilo učeniku da osmisli vlastitu priču ili čak predstavu u vidu dugotrajnijeg projekta. Iz vlastitog iskustva autora ovog diplomskog rada, pozitivno je što ipak postoje nastavnici koji se trude barem jednom tjedno pustiti učenicima na slobodu izbora jednu samostalnu aktivnost u kojoj mogu pustiti mašti na volju.

Kreiranje vlastitih udžbenika je slično prethodno navedenim aktivnostima, ali također sadrži dozu kreativnosti koja se očituje i u pismenom i u umjetničkom izričaju učenika. Primjer takvih udžbenika može se pronaći u alternativnoj koncepciji Waldorfske pedagogije gdje učenici tijekom polugodišta sami osmišljavaju udžbenike iz kojih će učiti. Nažalost, to nije praksa i u suvremenim školskim klupama (Bezić, 1999). No, budući da je učenje engleskog jezika specifično, učenicima se može ponuditi mogućnost osmišljavanja i vođenja hrvatsko – engleskog ili englesko – hrvatskog rječnika, ovisno o preferencijama učenika.

U nastavi engleskog jezika moguće je držati i tzv. *škrinjicu tema* koja označava mjesto u razredu u kojoj učenici, a i nastavnik spremaju svu građu koja bi mogla biti dobar temelj za detaljniju razradu u nekom vidu aktivnosti ili djelovanja.

Nadalje, postoje i one aktivnosti koje potiču divergentnost i u ostalim predmetima razredno – predmetne nastave, te su kao takvi primjenjivi i u nastavi engleskog jezika. To su raznorazne igre uloga, predstave, igre brojalice, pjevanje pjesmica koje učenici sami osmisle, igre koje uključuju nastupe, prezentacije, raznorazne projekte i istraživanja i tako dalje. Jedina komponenta o kojoj ovisi učestalost i raznovrsnost aktivnosti koje se nude učeniku je nastavnik i njegova vlastita kreativnost u podučavanju i stil učenja. Treba napomenuti kako su dobrobiti ovakve nastave puno značajnije od onih koje se provode u okvirima konvergentne nastave. Važnost utjecaja nastavnikovog stila rada očituje se u učenju gramatike engleskog jezika. Brojna istraživanja dovela su do zaključka kako induktivni⁶ pristup ima puno više pozitivnog učinka na učenikov rad, te se gramatička pravila koja učenicima nisu direktno, frontalnim radom, prenesena puno lakše pamte (Čurković-Kalebić, 2008). Drugim riječima, učenicima su kasnije ta znanja dostupnija i razumnija. No o tome detaljnije u idućem poglavlju.

⁶ Način učenja i prenošenja znanja kojim učenici sami dolaze do rješenja ili definicija prateći nastavnikove smjernice (suprotno *deduktivnom pristupu*)

1.6 ULOGA NASTAVNIKA U POTICANJU KREATIVNOSTI

„Dobar učitelj zlata vrijedi!” Narodna izreka

Bez obzira koliko vrijeme današnjice, utjecaj medija, multimedijalne kulture i ostalih vanjskih utjecaja, čine značajan udio u odgojno-obrazovnom procesu, ono bez učitelja (naravno i učenika) nikad neće biti kompletno. Učitelj je smisao prenošenja znanja.

Međutim, važno je istaknuti nenametljivost riječi „smisao“ u odnosu na „središte“. Ono što se ovim želi istaknuti jest činjenica kako i dalje, unatoč zahtjevima suvremene pedagogije, u praksi većinom prevladava oblik tradicionalne nastave. U nastavku slijedi tablica usporedbe tradicionalne nastave usmjerene na učitelja i one modernije, zagovaratelja nastave usmjerene prema učeniku:

Tablica 1. Usporedba tradicionalne nastave i suvremene nastave usmjerene na učenika

(Mirković, 2012, preuzeto s Web-a 1.9.2016)

Tradicionalna nastava	Nastava usmjerena na učenika
Pružanje informacija	Razmjena informacija
Činjenično, zasnovano na znanju	Kritičko mišljenje, informirano donošenje odluka
Učenici primaju informacije	Učenici preispituju i rješavaju probleme
Formalni izgled učionice	Fleksibilno, promjenjivo okruženje
Naglasak na učenju u svrhu pamćenja	Naglasak na razumijevanju/primjeni
Ocjenjivanje uglavnom tradicionalnim ispitivanjem	Raznoliko ocjenjivanje, uključujući rad na projektima
Pasivno učenje	Aktivno učenje zasnovano na istraživanjima
Jedan medij	Multimedija
Stimulacija jednog osjetila	Stimulacija više osjetila

Kao što je prikazano u tablici iznad, razlike su značajne i očito je kako je nastava sa učenicima kao subjektom od puno većeg značaja za dobrobit učenika.

Prema nekim autorima, svaka škola bi trebala raspolagati sa tzv. kreativno-inovativnim pedagoškim stručnjakom, kojeg karakterizira „otvoren profesionalizam“, širok raspon interesa, sposobnosti, ambicija kao i sama odlika kreativnog razmišljanja (Pivac, 2009; u Jukić, 2010). Upravo ovakvo stajalište zauzima pristup suvremene nastave, odnosno nastave usmjerene na učenika. Međutim, stvarnost je često puta drugačija od one prikazane u tablici. Zanimljivo je kako unatoč činjenici da je učenik taj koji bi trebao biti subjekt odgojno-obrazovnog procesa, nastava i dalje orijentirana na učitelja, a ne na nju/njega kao što bi trebao biti slučaj.

Pozitivno je to što je ipak izvjesna promjena uloga prisutna. Tako je učenik iz pasivnog promatrača i slušatelja postao aktivni sudionik nastave i time je učenicima omogućeno biti organizatorima i realizatorima vlastitog učenja (Mirković, 2012). Izmijenjena uloga učenika ima i suprotnu stranu u kojoj je izmijenjena i uloga nastavnika. O toj izmjeni govore i brojni autori (Previšić, 1998, Rosić, 1998, Stevanović, 1986) navodeći kako nastavnik treba biti mentor, voditelj i savjetnik koji će djelovati opuštajuće i kreativno na učenike i time im osigurati povoljne uvjete za stvaralaštvo, samostalnost u djelovanju i demokratskom izražavanju mišljenja i stavova.

Nadalje, Matijević (2009: 17) smatra da je: „*Kreativan učitelj stalno u nekom akcijskom istraživanju. Shvaća svoj rad kao stalno istraživanje i kreiranje novih pedagoških scenarija u kojima će sudjelovati zajedno sa svojim učenicima.*“ Ovaj Matijevićev (2009) citat ukazuje i na važnost dugotrajnog učenja i napredovanja, odnosno usavršavanja. Prema tome, može se reći da zadatak učitelja nije nimalo lagan, a to navode i autori Sabo i Ivančić (2012). Oni objašnjavaju kako se od nastavnika očekuje da prihvati ulogu voditelja i savjetnika, koji se bavi definiranjem ciljeva, odabirom metoda, izbora materijalnih sredstava potrebnih za izvođenje određenih školskih programa. Obogaćivanje školskog programa kvalitetnim izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima doprinosi se razvoju kreativnosti učenika, uz napomenu da tijekom tog vremena nastavnik treba što manje biti dominantan, gotovo nikako niti se služiti naglašenim autoritetom. To bi trebalo biti vrijeme učenika i njegovog izričaja koji će kreativno djelovati na učenike jer će im omogućiti prijeko potrebnu samostalnost u djelovanju (Previšić, 1998, Rosić, 1998, Stevanović, 1986).

Može se pretpostaviti kako je i poticanje nastavničke kreativnosti prvi korak i pretpostavka za odgojno – obrazovni proces koji je poticajan i koji ne guši dar kreativnog duha. Prema L. Bognaru i B. Bognaru (2007) postoje dvije razine; školovanje budućih učitelja i sustav permanentne edukacije učitelja, te ističu kako kreativnost učitelja nije urođena vještina već ju je moguće steći i odgajati. Budući da je to naporan proces koji zahtjeva odmicanje od okvira klasičnih načina poučavanja i nastavnih metoda i ciljeva, predlažu kvalitetno stručno usavršavanje ukoliko se želi mijenjati školski sustav. Bez promjena u sustavu, nema ni promjena ka kreativnijoj nastavi. Takva nastava je ujedno i moderna organizacija, a Senge (u Srića, 1992) navodi:

- primjenu sistemskog mišljenja
- prihvaćanje novih tzv. *mentalnih modela*
- stalnu volju za učenjem i radom
- okrenutost ka budućnosti
- timski rad i rad u grupi, kao pet značajki karakterističnih za modernu organizaciju koja uči.

Danas, u Nacionalnom obrazovnom kurikulumu (2011) postavljeni su sljedeći ciljevi:

- osigurati sustavan način poučavanja učenika
- poticati i unapređivati njihov intelektualni, estetski, tjelesni, moralni, društveni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i skolnostima
- razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnog identiteta
- promicati i razvijati svijest o hrvatskomu jeziku kao bitnomu čimbeniku hrvatskog identiteta
- sustavno njegovati hrvatski standardni (književni) jezik u svim područjima, ciklusima i svim razinama odgojno-obrazovnoga sustava
- odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima i obvezama djece;

- osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštovanje različitosti i snošljivost, za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva
- osposobiti učenike za cijeloživotno učenje
- osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija
- osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća
- poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika.

Dakle, vidljivo je da postoji svjesnost o segmentima koje je nužno njegovati kod učenika. Primjena primjerenih oblika, metoda i sredstava rada rezultira samostalnim učenjem, istraživanjem, zaključivanjem i samostalnošću učenika, što zapravo i jest osnovna zadaća učitelja (Baranović i sur., 2013). Tako i učenici postaju aktivni sudionici nastavnog procesa i sudjeluju u pripremi, ostvarivanju i vrednovanju obrazovnih situacija (Mirković, 2012).

Pozitivno je to što su djeca po prirodi mali istraživači koji u periodu prije školovanja, postavljaju vlastite temelje za razvoj kreativnosti i mašte. Dijete koje odrasta u obitelji koja shvaća razvoj cjelokupne ličnosti djeteta će zasigurno imati veću zainteresiranost i potkovanost za kreativni izričaj.

Kako motivirati dijete? Tim Elmore, osnivač organizacije *Growing Leaders* i autor dvadesetak međunarodnih uspješnica (od kojih je u radu korištena *Generation i Y: Our Last Chance to Save Their Future*, 2010) jedan je od vodećih autora koji se bavi pitanjem motivacije mladih ljudi. Kroz njegov rad, pažnju pridodaje motivaciji mladih ljudi i važnosti o tome da nauče ono što im treba za bolje sutra, kao i za boljitak svijeta. Savjeti koje daje u svom radu odnose se na motivaciju učenika kroz prizmu učenikove okoline, odnosno što to djetetova/učenikova okolina može učiniti za poticanje kreativnosti. Kreativnost je ujedno i odlika dobrih vođa ili lidera, koji su važni za napredak društva (Buzan, 1988).

Elmore (2010) navodi tzv. šest načina (stuba) za motiviranje učenika od kojih svaka počinje sa geslom "daj mu da radi", te se nadovezuju jedna na drugu i usko su povezana. To su:

- Daj mu da radi, zaposli mu um i ruke – važnost primjene znanja
- Daj mu da radi, nešto što ga zanima
- Daj mu da radi, nešto što ga zanima, koristeći darove koje ima
- Daj mu da radi, nešto što ga zanima, koristeći darove koje ima i surađujući s ljudima koji imaju one darove koji njemu nedostaju
- Daj mu da radi, nešto što ga zanima, koristeći darove koje ima i surađujući s ljudima, na rješavanju nekog konkretnog problema
- Daj mu da radi, nešto što ga zanima, koristeći darove koje ima i surađujući s ljudima, na rješavanju nekog konkretnog problema koji se odnosi na nešto do čega mu je uistinu stalo.

Primjetno je da Elmore ove savjete smatra ključnima za razvoj kreativnih pojedinaca na način da učenici bivaju djelom priče o vlastitom odgoju i obrazovanju, a onaj tko je prisiljen sudjelovati u priči koja ga ne nadahnjuje, ostaje vječni statist (Elmore, 2010).

Naravno, motivacija je velika kada svi oni koji okružuju dijete visoko cijene uspjeh u školi, te ga ponekad potkrijepe nagradom. Važna je uključenost roditeljskih figura u cjelokupan proces odgoja i obrazovanja.

Likierman i Muter (2006: 14) navode kako, citiram:

„Roditelj se trudi za što bolju školu jer to podrazumijeva boljeg učitelja. Međutim njihov posao je da pomognu svakom djetetu dosegnuti vlastiti maksimum. Cilj je da svako dijete pokaže ono najbolje u sebi, na obrazovnom, socijalnom i emocionalnom planu. Ideal koji nije lako dosegnuti.“

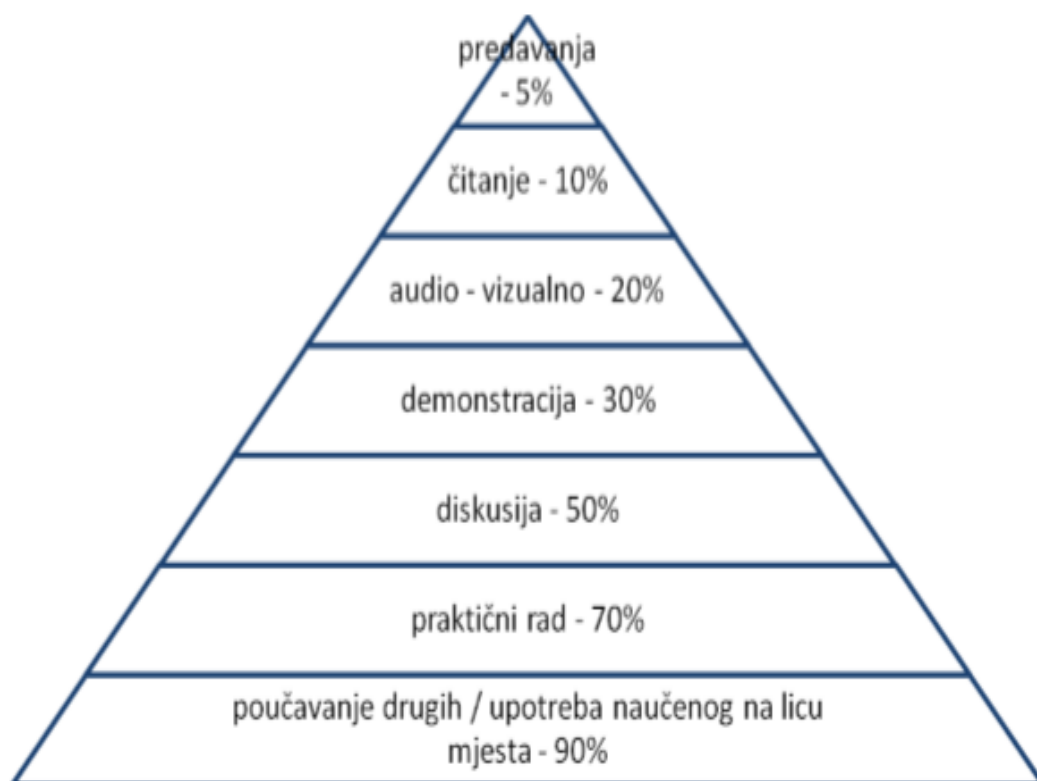
Roditelji se nerijetko okreću elitnim školama, misleći kako tako čine najbolje za svoje dijete, no privatno nije uvijek nužno i bolje. Iz citata je vidljivo kako je za postati učiteljem važno razviti određene kompetencije i osjećaj za podučavanje djeteta. Biti učitelj znači biti i prijatelj učeniku, a ne samo autoritativna figura. Moglo bi se reći da je učitelj učenikov drugi, "kvazi" staratelj jer djeca provode pola budnog vremena dnevno u ustanovama za odgoj i obrazovanje. Stoga je veliki udio razvoja učenikove kreativnosti upravo na teret nastavnika, ali problem postaje sve veća bezvoljnost nastavnčkog kadra. Nastavnici jednostavno bivaju revoltirani činjenicom kako njihovi učenici vrijeme nastave koriste za upotpunjavanje vremena na mobitelima i društvenim stranicama. Medijska manipulacija se uvukla u učionice tiho, ali sigurno i kao sidro učvrstila svoj utjecaj. Utjecaj koji je i više nego štetan, budući da učenici običavaju zaostajati za gradivom ili ostvaruju loše rezultate (Tolić, 2009), a to sve na kraju vodi ka frustracijama obaju strana i uzajamnoj demotiviranosti.

Kako bi se takav ishod izbjegao, humor u nastavi je značajan dio kreativnosti budući da se on postiže u pozitivnom ozračju. Uz to, izvrsna je metoda za ublažavanje stresa kao i izuzetan motivator učenika. Naravno, nastavnik ne smije dopustiti da humor prevlada nastavnim procesom, jer bi učenici takvu situaciju vrlo vjerojatno išli "zlokoristiti". Metoda pomoću koje se može ostvariti kvalitetan humor je isključivanje ili osobni odmak, koji može dovesti do neobičnih rješenja pružajući učenicima širu perspektivu (Simel i Gazibara, 2013). Humor ujedno zahtjeva sposobnost divergentnog mišljenja i utemeljen je na istodobno neočekivanim, apsurdnim i logičkim obratima u razmišljanju (Jukić, 2010).

Da bi se što više ovih segmenata ličnosti i zadaća nastavnika ostvarilo, po pitanju razvoja kreativnosti nužno je i stručno osposobljavanje. Ono predstavlja dio cjeloživotnog obrazovanja koje je nezaobilazno u životima i radu pedagoških djelatnika, te uz osobnu kreativnost i motivaciju čini pokretač za kvalitetno bavljenje kreativnošću učenika. Ujedno se time postiže i

podizanje nastavnikove samosvijesti i samopouzdanja, a takav oblik sigurnosti u svoj rad rezultirat će većom autohtonošću nastavnikova rada.

Jedna od metoda rada kojom se nastavnik može služiti i koja prema Greeneu (1996) zauzima posebno mjesto u razvoju učenikove kreativnosti, je metoda "uključi me". Njome učenik aktivno sudjeluje u radu i tako je u mogućnosti nesmetano izraziti vlastito kreativno stvaranje (Greene, 1996). Grafički prikaz djelotvornosti pojedinih nastavnih metoda učenja (Slika 2) svjedoči kako se istraživačkim radom i primjenom naučenog, teorijskog znanja u praksi postižu optimalni rezultati učenja (George, 2005).



Slika 1. Piramida učenja (prema George, 2005, str. 111)

2 UDŽBENICI U OSNOVNOJ ŠKOLI

Udžbenik u nastavi engleskog jezika, kao i u drugim teorijskim predmetima, glavni je izvor informacija, samim time i najzastupljeniji nastavni medij.

2.1 SADRŽAJNO ODREĐENJE UDŽBENIKA

Komensky je prije više od 350 godina objavio svoju prvu tiskanu knjigu kao komunikacijski medij, „Didactica Magna“ te time dovršio koncept didaktički osmišljenog razredno – predmetno – satnog sustava. Sustava koji je danas, 350 godina nakon, u 21. stoljeću i dalje u opticaju u svim ustanovama suvremenog društva. Suvremenog iz 1632. godine kada je knjiga bila objavljena. Udžbenici kao posebno oblikovane i tiskane knjige u strogo namjenskom obliku pojavile su se tek u drugoj polovici 18.-og stoljeća, kada 1776. godine J. Rochow izdaje prvu školsku knjigu „*Dječje radosti*“ (Mijatović, 2002). Ironično, danas godinama nakon izdavanja prvog primjerka, udžbenik većini učenika predstavlja sve samo ne radost. Turning (2007: 41) ističe da „ako danas na jednak način činite ono što ste prije 10 godina činili, postoji velika vjerojatnost da to činite pogrešno“.

Johnsen (1993, prema Koludrović, 2008) napominje kako se u jednom od istraživanja provedenih na Islandu ispostavilo da se 60% nastave odnosi na upotrebu udžbenika. Uzimajući u obzir kako u školama i dalje dominira nastava orijentirana na učitelja, ne ostavlja se puno mjesta za poticaj kreativnosti. Činjenica da u Republici Hrvatskoj djeca za vrijeme jedne školske godine provedu oko 1000 nastavnih sati vidno pokazuje kako je pritisak na učeniku zaista velik (Matijević, 2004).

Udžbenik se, po nekim autorima, odnosi na knjige koje se rabe u poučavanju, međutim nisu tako usko povezane s pedagoškim oblikovanjem (Johnsen, 1993). Malić (1986) pak određuje udžbenik kao knjigu u kojoj se znanstveni ili stručni sadržaji prerađuju na poseban način, pazeći pri tom na pedagoška, psihološka, didaktičko – metodička načela i koja zbog svoje sadržajnosti tih načela postaje temeljnom knjigom koja pretendira u naziv udžbenika. Nadalje, u praksi često dolazi do poistovjećivanja pojma udžbenika s pojmom školske knjige, iako ta dva

pojma nisu istoznačnice ili sinonimi. Udžbenik odgovara nastavnom programu te je njegova namjena određena za samo jedan razred, dok je školska knjiga upotrebljiva duži niz godina školovanja. Ovim je uočljivo kako nisu sve školske knjige udžbenici, poput primjerice zemljopisnih atlasa, rječnika (Poon Teng Fatt, 2000).

Kvaliteta udžbenika temelji se i na kompetencijama nastavnika, što bi značilo da će se posredovna funkcija (i.e. prijenos znanja u nastavi) udžbenika uspjeti opravdati samo ako nastavnik stvara ozračje predusretljivosti spram onih odgojno obrazovnih ciljeva koji nisu u koliziji s virtualnim realitetom (Bratanić, 2002).

Uz nastavnika, kurikulum je temeljni okvir za izradu udžbenika koji određuje sadržaje. Kurikulum, kao i udžbenik, poštuje terminološku podobnost, traženu razinu usvojenosti znanja, količinu novih i nepoznatih informacija, vremensku dimenziju predviđenu za ostvarivanje ciljeva i standard za evaluaciju. Nadalje, udžbenik bez iznimke mora slijediti naputke kurikulumu za najprikladnije metode rada, optimalnu organizaciju i prikladnu evaluaciju (Mijatović, 2002).

Govoreći o udžbenicima, potrebno je osvrnuti se na kurikulum kao i na društvo koje se mijenja zahvaljujući uvjetima koje postavlja moderna tehnologija (Mijatović, 1999). Stoga, kao i u nastavi udžbeniku se pridodaje epitet suvremenoga, jer kompatibilnost tih dvaju pojmova mora postojati. Učenje je stalan proces koji kao nusprodukt ima nove pristupe, na koje udžbenik mora responderati. Suvremena škola i njezin suvremeni udžbenik utemeljeni su na nekoj pedagoškoj osnovi i sukladni su cjelokupnoj pedagoškoj koncepciji školskog sustava kao i odgojno – obrazovnog sustava. Udžbenik tako predstavlja selektivno znanje kojeg karakterizira sinteza znanja koja pripadaju subjektu učenja i drugim kulturama. (Mijatović, 1999), a tako odgovara i potrebama današnjeg društva. Suvremeni udžbenik je modulnog tipa, što bi značilo da predviđa medijske i multimedijske mogućnosti koje su ostvarive funkcijama suvremene škole, a one doprinose poticanju kreativnosti, poput: rješavanja teorijskih i praktičnih problema, stvaranje karte osobnog sustava znanja, individualizacije odgojne dimenzije, autodidaktičnosti i raznovrsnosti izvora (Muijs i Reynold, 2001).

Iako su se prva mišljenja kako će tehnologija zamijeniti ulogu udžbenika pokazala netočnima, jer atraktivnost tehnologije nije nužno najbolje rješenje, važnije je kako mediji oblikuju stvarnost (Koludrović, 2008; Meyer 2002), ne može se zanemariti utjecaj koji tehnološki napredak ostavlja u odnosu na udžbenik.

Međutim, ono što je važno istaknuti je činjenica kako udžbenici imaju značajan utjecaj na nastavnike i njihov stil poučavanja, dok oni uopće ne moraju biti toga svjesni.

2.2 AUTORI UDŽBENIKA

Suvremenost školstva i njegovih komponenti uzrokovala je potrebu za pedagoškim pluralizmom. Otkako je u Hrvatskoj uveden pluralizam izdavača i autora, sve više dobrih autora pronalaze mjesto na tržištu (Dubovicki, 2012). Prednost svakako imaju oni autori koji su stručno kompetentni sa pozitivnom znanstvenom reputacijom na području matične struke. Autorovo poimanje nastave utječe na koncepciju udžbenika, samim time i na nastavnika i učenika te tako postaje ravnopravan čimbenik tog odnosa (Mužić, 1982).

Autor udžbenika potiče učenike na osobni napredak načinom obraćanja i odnosom koji gradi između sebe i učenika. Primjerice, podržavanje razgovornog stila i ostavljanje učenicima slobodu izbora rezultiraju partnerskim odnosom autora udžbenika i nastavnika (Matijević, 2004). To je nešto što bi nastavnik trebao gledati kao prednost i iskoristiti učenikovu zainteresiranost za udžbenik, dok bi autor trebao obratiti pažnju i na poticanje međusobne suradnje, primjerice skupnim istraživačkim radom ili radom na projektu.

Tijekom rada na osmišljavanju udžbenika, autor prolazi kroz raznovrsne uloge poput one uloge voditelja i organizatora pri raspoređivanju udžbeničke građe u cjeline ili one uloge savjetnika i pomagača prilikom upućivanja učenika u rješavanje zadatka. Mužić, (1982) ističe važnost cjelokupnog ozračja stvorenog u udžbeniku, pri čemu je bitno da se autor predstavi kao kompetentna odrasla osoba koja ne sputava, ne naređuje, nego predlaže zanimljive zadatke i pokazuje interes za rad učenika i njegov osobni napredak (Udžbenički standard, 2006).

2.3 VRSTE UDŽBENIKA

Pod konceptom udžbenika više se ne podrazumijeva samo pisani tekst u papirnatom obliku, radna bilježnica ili komplet tiskanih materijala. Kako navode Muijs i Reynold (2001) odmak od tradicionalnih udžbenika se dogodio, te je ono kompenzirano proširenjem gradiva na multimedijalnu dimenziju. Tako se pojavljuju udžbenici na CD – ovima, već zastarjelim i nekorištenim AV trakama, animacijama, on-line mrežama, nosačima slike, zvuka i kombinacijom istih. Dakle, može se reći da uz klasične, tradicionalne oblike udžbenika koje karakterizira dominacija teksta i dostupnost isključivo u papirnatom obliku, nezaobilazno je osvrnuti se na sve veći broj virtualnih udžbenika koji zauzimaju svoje mjesto i kod nas, kao i u svijetu.

Međutim, postoje razne vrste udžbenika koji se razlikuju, primjerice, po kriteriju stupnja integracije ili diferencijacije udžbenika. Imajući u vidu taj kriterij, razlikuje se cjeloviti i razgranati udžbenik. Cjelovitim udžbenikom se u jednoj knjizi obuhvaća nastavni sadržaj za pojedino obrazovno područje (Poljak, 1980).

Razgranati radni udžbenik dijeli se u nekoliko zasebnih knjiga, pa je tako prva podjela prema predmetnim područjima (npr. za književnost, gramatiku), druga podjela osnovana je na tematici, dok treća podjela je podjela prema strukturnim komponentama nastavnog procesa (Poljak, 1980).

Drugi kriterij razlikovanja udžbenika bila bi podjela kvalitete udžbenika, odnosno podjela na tradicionalne i suvremene udžbenike. Tradicionalni udžbenici doživljavaju se kao analogni predavačkoj nastavi, jer većinski sadrže samo znanstveni sadržaj. Suvremeni udžbenici generalizirano su shvaćeni kao bolji te je za takve moderne udžbenike karakteristično njihovo didaktičko oblikovanje sa stajališta suvremene didaktičke teorije (Malić, 1986).

Stupanj školovanja, koji obuhvaća skalu od osnovne, srednje, više i visoke škole, te fakulteta, treći je kriterij u podjeli udžbenika, na način da što je stupanj školovanja učenika niži – to je i stupanj didaktičkog oblikovanja viši i obrnuto (Poljak, 1980).

Konačno, spomenuta multimedijalnost predstavlja četvrtu podjelu. Multimedijalan udžbenik doživljava se kao suvremeni udžbenik, a funkcionalno se integrira s ostalim izvorima znanja i kombinira s ostalim medijima (Matijević, 2004). Prednost im je dostupnost.

2.4 UDŽBENICI ENGLESKOG JEZIKA U VIŠIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

O ulozi udžbenika u kontekstu učenja stranog jezika pisao je 2006. godine, između ostalog, i Jack C. Richards. Naveo je prednosti i nedostatke udžbenika stranih jezika, te je istaknuo ne poštivanje učeničkih potreba kao glavni nedostatak učenja stranog jezika. To se odnosi na činjenicu kako se od udžbenika engleskog jezika očekuje šarenilo i raznovrsnost ideja, tekstovi o prirodnim fenomenima, zatim ilustracije, slagalice i ostale mogućnosti za učenje jezika.

Nastava jezika i jezičnog izražavanja treba dati prednost poticajnim i stvaralačkim zadacima, jer se u jezičnom stvaralaštvu učenika razlikuje po stupnju produkcije i reprodukcije i stupnju stvaralačke primjene jezičnog otkrića (Težak, 1996).

Što se tiče klasifikacije zadatka kao stvaralačkog, ono bi trebalo pokretati misaone procese višeg reda, u najmanju ruku trebalo bi pružiti učeniku subjektivan osjećaj koji stvaralaštvo budi. Pokretanje stvaralačkog mišljenja može se ostvariti preoblikovanjem i slikovitim izražavanjem, situacijom, osobnim odnosom, crtežom, igrom (Matijević, 2004).

Pitanja koja se tiču književnog teksta, nailaze na poteškoće prilikom razvrstavanja pitanja jer su ona zbog višeznačne naravi književnog teksta odnosno djela osjetljivija. No, revidiranom Bloomovom taksonomijom pitanja, učenik ipak može dobiti nekakve okvire susreta s književnim tekstom, kojem postavljena pitanja vode (Nemeth – Jajić, 2007). Ono što taksonomija sagledava zorno je prikazano na sljedećoj slici.



Slika 2 Sažeti prikaz revidirane Bloomove taksonomije (prema Juričić, 2015, Web. 1.9.2016.)

U misaone operacije nižeg reda svrstavaju se operacije koje ne zahtijevaju veliki mentalni napor, poput radnji dosjećanja i razumijevanja. Kreativnost spada u red operacija viših kognitivnih razina budući da se ono ubraja u složeno razmišljanje (Nemeth – Jajić, 2007), uz napomenu da u nastavi engleskog jezika se koristi strani jezik što automatski čini proces dodatno složenijim.

Suvremeni udžbenici engleskog jezika viših razreda osnovne škole, uključuju popratne multimedijalne materijale koji pridonose razvoju audio – vizualnih segmenata učenika. Ovo u velike doprinosi učenju stranog jezika, budući da se u njima većinski nalaze zadaci tipa eng. "Listening" (zadaci slušanja) kojima se učenici upoznaju kulturom, običajima, novim informacijama o nekoj tematici. Doprinos kreativnosti bi bio taj da učenici imaju priliku susresti se sa zvukom govora izvornih govornika te kasnije mogu reproducirati djelić teksta kojeg sami osmisle. Međutim, taj dio ovisi o dosjetljivosti nastavnika, budući da se komparativnom analizom dalje u radu, može uvidjeti problematika ovakvog tipa zadataka.

Slike koje su prikazane u udžbenicima mogu razvijati učenikovu maštu na način da ga potiču o zamišljanju odlaska na to mjesto, ako je riječ primjerice o slikama gradova Londona, New Yorka ili nekog drugog grada. Priča se priča upotrebom engleskog jezika.

2.5 DIDAKTIČKO OBLIKOVANJE UDŽBENIKA ENGLESKOG JEZIKA

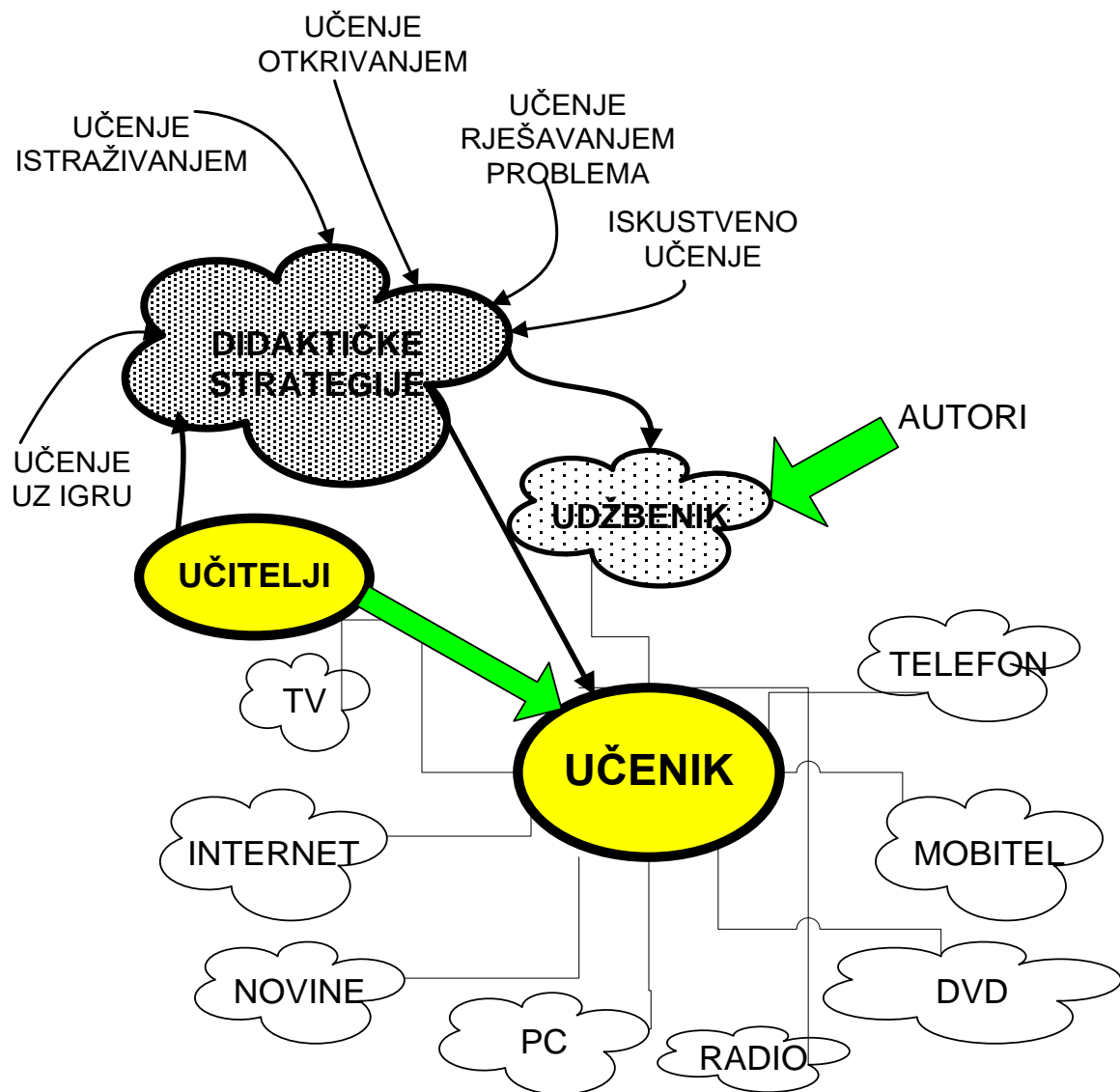
Prilikom didaktičkog oblikovanja udžbenik treba poštivati i biti u skladu s određenim zakonitostima procesa obrazovanja (Malić, 1986). Didaktičko oblikovanje mora pratiti strukturu nastavnog procesa, što bi značilo da mora sadržavati dijelove koje upućuju na predradnje u svezi s pripremama novih tema, izlaganja novih sadržaja s popratnim ilustracijama te nakon toga tekst koji učenike upućuje na vježbanje određene aktivnosti, ponavljanje sadržaja i provjeru ostvarenosti svih tipova zadataka. (Malić, 1986; Poljak, 1980). Nastava je najorganiziraniji proces obrazovanja i sukladno tome treba biti didaktičko oblikovan udžbenik (Poljak, 1980).

Didaktička uloga udžbenika engleskog jezika je i osposobljavanje za metodu čitanja, prevođenja i rada na tekstu, zbog toga se učenici upućuju na određene misaone, izražajne, praktične i senzorne aktivnosti (Peko i sur., 2004).

Neke od drugih etapa didaktičkog oblikovanja udžbenika (prema Poljak, 1980) a koji se odnose na udžbenike stranih jezika u kojima nastavnik ima prostora za promicanje kreativnosti bile bi:

- izlaganje sadržaja nove teme (nastavniku je uglavnom dopušteno samostalno osmišljavanje prezentacije teme)
- uvod učenika u novu temu
- vježbanje aktivnosti (oblici koji razvijaju divergentno mišljenje doprinose kvaliteti, ne kvantiteti)
- ponavljanje nastavnih sadržaja (kreativnost se može postići u načinu ponavljanja, budući da je ipak riječ o reprodukciji ili produkciji, kroz ostvarenje inovativnih, novih načina već poznatih znanja).

Utjecaj medija na didaktičko osmišljavanje udžbenika je također zapažen. Kao i u ostalim područjima školstva, novo medijsko doba uvjetuje i potrebu za osuvremenjivanjem udžbenika jezika. Tako Matijević (2002), u svom radu "Udžbenik u novom medijskom okruženju", zorno prikazuje odnos učitelja/ nastavnika, učitelja, udžbenika i didaktičkih strategija u odnosu na medije u okolini.



Slika 3. Novo medijsko okruženje i uvjetovanost didaktičkog oblikovanja udžbenika (prema Matijević i Radovanović, 2011)

3 KOMPARATIVNA ANALIZA UDŽBENIKA VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE IZ NASTAVE ENGLESKOG JEZIKA

3.1 PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

Polazeći od pretpostavke kako je udžbenik najzastupljeniji medij u nastavnom procesu i jedan od glavnih izvora učenikovog znanja, u radu se želi proučiti zastupljenost poticanja kreativnosti kroz pitanja i zadatke imajući u vidu određenost kreativnog mišljenja kao paradigmu suvremenog društva. Glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koliko se i kako potiče kreativnost i divergentno mišljenje učenika u udžbenicima viših razreda osnovne škole u nastavi engleskog jezika. Usporednom analizom udžbenici šestog, sedmog i osmog razreda ispitani su kroz povezanost i razlike s obzirom na pitanja i zadatke kojima se potiče kreativnost. Iz navedenog cilja formulirani su sljedeći problemi:

1. analizirati udžbenik šestog razreda osnovne škole iz nastave engleskog jezika prema zastupljenosti pitanja i zadataka kojima se potiče kreativnost
2. analizirati udžbenik sedmog razreda osnovne škole iz nastave engleskog jezika prema zastupljenosti pitanja i zadataka kojima se potiče kreativnost
3. analizirati udžbenik osmog razreda osnovne škole iz nastave engleskog jezika prema zastupljenosti pitanja i zadataka kojima se potiče kreativnost.

3.2 UZORAK ISTRAŽIVANJA

Kao uzorak istraživanja u ovom radu korištena su ukupno tri udžbenika iz engleskog jezika koja se trenutno koriste u nastavi engleskog jezika u šestom, sedmom i osmom razredu osnovne škole. Udžbenici su odobreni od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta.

Analizirani udžbenici su:

- *Way to go 3plus*; udžbenik engleskog jezika za šesti razred osnovne škole, autorice Olinke Breke, u nakladi Školske knjige iz 2015. godine
- *Way to go 4 plus*; udžbenik engleskog jezika za sedmi razred osnovne škole, autorica Olinke Breke i Maje Mardešić, u nakladi Školske knjige iz 2014. godine
- *Way to go 5 plus*; udžbenik engleskog jezika za osmi razred osnovne škole, autorica Biserke Džebe i Maje Mardešić, u nakladi Školske knjige iz 2013. Godine

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 1291 pitanje, od kojih je 965 pitanja i zadataka u kojima su pronađeni elementi kreativnog sadržaja i koji potiču kreativnost i u najmanjoj mjeri. Od ukupnog broja obrađenih pitanja i zadataka u kojima je pronađen trag kreativnosti (965); 254 se odnosi na udžbenik šestog razreda, 363 na udžbenik sedmog razreda, dok se 348 obrađenih zadataka odnosi na udžbenik osmog razreda.

3.3 POSTUPAK I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Glavni metodološki postupak u ovom istraživanju je primjena analize udžbenika (dokumenta) kategoriziranih prema Georgeovoj matrici početaka pitanja i zadataka u kojima se koriste sposobnosti kreativnog mišljenja (George, 2005.: 62/62).

FLUENTNOST (količina zamisli)	Navedi sve... Koji su svi...? Napiši deset... Koliko...? Koje su stvari... ukoliko...? Reci kako si se osjećao kad...
FLEKSIBILNOST (raznolikost zamisli)	Koje su alternative za...? Usporedi...s... Što ime je slično/različito? Koliko je različitih načina za...? Navedi 5 različitih razloga za...?
ORIGINALNOST (nove zamisli)	Isplaniraj... Izumi... Kreiraj... Skladaj pjesmu... Smisli neobične načine za... Upotrijebi sve ovo kako bi napravio...
ELABORACIJA (poboljšanje ideja)	Poboljšaj...na način da... Preoblikuj...tako da... Tko sam ja? Živio sam... Promijeni...tako da... Prilagodi... Zamijeni...
ZNATIZELJA (razmišljanje o zamislama)	Što bi se dogodilo ukoliko...? Gdje bi se... moglo dogoditi? Pretpostavi... Što ako...? Zašto misliš...?
SLOŽENOST (dolaženje do alternativnih zamisli)	Što treba uzeti u obzir ako...? Koja pitanja možeš postaviti kako bi saznao...? Koje su posljedice...?

IZLAGANJE RIZIKU (izlaganje zamisli kritikama)	Rangiraj... Obrazloži... Reci zašto je najbolje/najgore Odluči Navedi razloge za... Bi li radije bio... ili ...
MAŠTA (razmišljanje koje ide dalje od zamisli)	Zamisli da... Razmisli o ... Ti si (pas/konj/drvo). Što misliš o ...? Kako bi to bilo da...? Pretvaraj se da...

Slika 4. Počeci zadataka u kojima se koriste sposobnosti kreativnog mišljenja (prema George, 2005.: 62/63.)

Zbog specifičnosti engleskog jezika, za potrebe ovog istraživanja, stil pisanja i zadataka pojedinih kategorija prikazanih na Slici 5, minimalno su modificirani i tako prilagođeni udžbenicima engleskog jezika, pri čemu se pazilo na smisao pitanja i zadataka.

Isključivost kategorija postignuta je tako da se određeno pitanje ili zadatak priklanja određenoj kategoriji s obzirom na kontekst poruke koju pitanje/zadatak sadrži. Međutim zbog aspekta diferencijacije događa se da pitanje ili zadatak u sebi sadrže više poruka te ih se radi toga može svrstati u više kategorija. U tom se slučaju uzima u obzir značajnija poruka imajući u vidu težinu poruke koju nosi i kontekst koji je određuje. Primjer takvog pitanja koje obuhvaća više kategorija, prevedenog iz udžbenika sedmog razreda, bio bi:

„ Promotri slike (slike prikazuju određene adrenalinske sportove). Što je zajedničko njima svima? Što misliš kako je raditi sve te stvari? Bi li volio raditi neke od njih i ako da, koje bi to bile? Zašto ti se baš one sviđaju?“

Tako se u ovom zadatku prvotno potiče fluentnost, potom slijedi kategorija mašte uz iznošenje vlastitog mišljenja koje upućuje i na izlaganje riziku. Ipak, zadatak pripada kategoriji mašte budući da je prvo pitanje fluentnosti sredstvo uvođenja u zadatak zamišljanja i imaginacije mogućnosti.

4 REZULTATI ANALIZE I INTERPRETACIJA

4.1 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLESKOG JEZIKA ŠESTOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

U Tablici 2. prikazani su postotci pitanja i zadataka kojima se potiču kreativne sposobnosti učenika razvrstane prema analiziranim kategorijama.

Tablica 2. Zastupljenost pojedinih vrsta pitanja i zadataka poticajnih za kreativno mišljenje u udžbenicima engleskog jezika za šesti razred

Vrste pitanja i zadataka	UDŽBENIK WAY TO GO 3+ VI. RAZREDA
	%
FLUENTNOST	31,8
FLEKSIBILNOST	16
ORIGINALNOST	13
ELABORACIJA	4,7
ZNATIŽELJA	6,3
SLOŽENOST	3,1
IZLAGANJE RIZIKU	15,4
MAŠTA	9,5

Analiza pokazuje kako je kategorija fluentnosti kategorija s najvišim postotkom pitanja i zadataka za poticanje kreativnih sposobnosti u udžbeniku za učenje engleskog jezika u šestom razredu osnovne škole.

Pozitivno je to što takvi tipovi zadataka ostavljaju mjesta za daljnje proširivanje, pa je nastavnik u mogućnosti ponuditi alternative kreativnog razmišljanja. Primjeri takvog zadatka u kojem je naglašena fluentnost u ovom udžbeniku bili bi oni koji od učenika zahtijevaju da im nešto ispričaju o nekom događaju ili o sebi (eng. *Talking about yourself*):

„Pričaj o sebi. Reci mi nešto više o sebi.“ (Breka, 2015: 10.str)

Dakle, ovakav tip rada od učenika zahtjeva nabranje i eventualno ispitivanje osjećaja prilikom doživljavanja određene situacije. Nastavnik ovakav zadatak može nadograditi tako što će ponuditi učenicima da komuniciraju sa svojim partnerom i tako kažu nešto o njemu, ili pak o nekakvom izmišljenom liku ili prijatelju izvan škole. Time takav oblik fluentnog zadatka vrlo lako može preći u onaj koji potiče originalnost. Mogućnosti je bezbroj.

Fleksibilnost je druga po redu najzastupljenija kategorija koja potiče kreativne sposobnosti prilikom rada s udžbenikom. To je i za očekivati budući da je to kategorija u koju spada potraga alternativnih rješenja na postavljena pitanja i raznolikost misli. Tako je: „*Draw your own detective badge. What is the difference between your creation and the real one?*“ (str. 84), jedan od zadataka kojeg kategorizira fleksibilnost budući da se od učenika zahtjeva usporedba dva koncepta. Ujedno, prisutna je određena količina mašte, jer je riječ o kreiranju nečeg osobnog, mada u okvirima nečeg prethodno postavljenog.

Prisutnost izlaganja riziku je nužna, a i s jedne strane poželjna jer je riječ o propitkivanju učenikovih stavova, ideja, principa i mišljenja. Važno je pripaziti prilikom vrjednovanja ovakvih pitanja, budući da je riječ o osobnim stajalištima i subjektivnosti. Kritizira li se učenike zbog iznošenja svojeg obrazloženja o nekoj pojavi ili fenomenu, nastavnik izravno utječe na sva daljnja učenikova izlaganja pred razredom te tako to može biti kontraproduktivno. U većini pitanja koja spadaju u kategoriju izlaganja riziku, od učenika se zahtijevalo obrazloženje vlastitog odgovora, više nego odlučivanje ili rangiranje. Kao i u ostalim udžbenicima, tako su i u ovom engleskom udžbeniku to pitanja koja počinju sa „Zašto“ (eng. *Why/Why do you think that is...*).

Postotci pitanja i zadataka koji se odnose na kategorije originalnosti i mašte su sljedeće u nizu učestalosti. Većinom su se odnosile na aspekte pisanja i pismenog izražavanja, poput primjerice zadatka na 42. stranici koji se svrstava u kategoriju originalnosti. Odnosi se na pisanje razglednice iz Egipta prijatelju Billyu. Nastavnik ovakav zadatak može proširiti uvođenjem vizualnog aspekta, odnosno umjetničkog izričaja na način da učenik sam ilustrira čestitku. Naposljetku, moguće je i modificirati zadatak te predložiti učenicima da sami osmisle i kreiraju razglednicu s mjesta kojeg bi željeli posjetiti i kome je žele poslati. Tako bi originalnost i mašta dovele učenika na još veću kognitivnu razinu.

Znatiželja se temelji na predviđanju događaja čije ostvarenje iziskuje samostalnost u razmišljanju, kao i bogatstvo vokabulara. Ono se uglavnom odnosilo na uvodne dijelove sata i na zadatke kojima je svrha privući učenikovu pažnju za daljnji rad. Kod učenika šestog razreda potiče se u svega 16 pitanja, a primjer takvog jednog je:

„Pretpostavi da si ti novinar. Kako bi tekao tvoj intervju s Dennisom.“(str. 16).

Razlog tako niske frekvencije u odnosu na zadatke fluentnosti ili fleksibilnosti je ta što su se učenici šestog razreda, s jedne strane, tek malo više upoznali s engleskim jezikom koji zahtjeva veće misaone razine.

Elaboracija i složenost prate znatiželju kao kategoriju nižih frekvencija. Prema udžbeniku, može se zaključiti kako učenici šestog razreda još nisu u potpunosti sposobni dolaziti do alternativnih zamisli budući da su takvi oblici pitanja najmanje zastupljeni. U ovom slučaju zadaci u kojima se od učenika zahtijevao opsežniji prijevod svrstavana su u kategoriju elaboracije, jer je u konačnici rezultat prijevoda ipak prilagodba između dvaju jezika, materinjeg i stranog. Prijevod uz to zahtjeva i dozu snalažljivosti.

4.2 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLESKOG JEZIKA SEDMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Tablica 3. Zastupljenost pojedinih vrsta pitanja i zadataka poticajnih za kreativno mišljenje u udžbenicima engleskog jezika za sedmi razred

Vrste pitanja i zadataka	UDŽBENIK <i>WAY TO GO 4+</i> VII. RAZREDA
	%
FLUENTNOST	25
FLEKSIBILNOST	16,2
ORIGINALNOST	9
ELABORACIJA	7,1
ZNATIŽELJA	5,2
SLOŽENOST	2,5
IZLAGANJE RIZIKU	21
MAŠTA	15

U sedmom razredu osnovne škole iz engleskog jezika, kategorija sa najvišim postotkom pitanja odnosi se na kategoriju fluentnosti, i obuhvaća 25% pitanja i zadataka od ukupnog broja pitanja i zadataka koji se odnose na poticanje kreativnosti i divergentnog mišljenja. Pretežno su to bila pitanja nabiranja ili navođenja, kao i zadaci povezivanja gdje učenici linijama trebaju povezati dva odgovarajuća pojma. U ovom udžbeniku to su bili tzv. eng. *Vocabox* zadaci, odnosno zadaci u kojima se uči vokabular. Na stranici 53. u udžbeniku tako imamo zadatak povezivanja riječi s lijeve strane s odgovarajućim objašnjenjima na desnoj, izgleda ovako:

„ Match the words to their explanations.

- | | | |
|------------------|--------------------------|------------------------|
| 1. Set off | <input type="checkbox"/> | talk in a friendly way |
| 2. Notice | <input type="checkbox"/> | start |
| 3. Stay in touch | <input type="checkbox"/> | be in contact |
| 4. Chat | <input type="checkbox"/> | see“ |

Fleksibilnost se odnosila na slične zadatke kao i u šestom razredu, uz napomenu da u ovom udžbeniku prevladavaju zadaci u kojima se traži od učenika usporedba odgovora ili tvrdnji, kao i primjerice, usporedba obilježavanja blagdana u Hrvatskoj i nekim drugim europskim zemljama (146. str.).

U zadacima u udžbeniku visok postotak imaju oni koji se tiču iznošenja mišljenja i stavova, dakle kategorija izlaganja riziku. Pozitivno je to što se učenicima nastavlja dati prilika za iznošenje vlastitih ideja i misli, budući da to svakako djeluje na kreativni aspekt ličnosti.

Mašta učenika u sedmom razredu potiče se pitanjima kojima se od učenika traži da iskažu što bi oni htjeli ostvariti kada bi imali mogućnost, što misle kako je to raditi nešto takvo, itd. Zadaci tipa eng. *Writing*, maštu potiču tako što predlažu učenicima da se zamisle u različitim ulogama, na primjer zadatak pisanja na 96. stranici udžbenika u kojem se od učenika očekuje da zamisle kakav je bio život gospođice Ryan, te da opišu jedan dan njenog ostanka u obliku anegdote.

Originalnost je prisutna pisanjem sastavaka u obliku pričica ili poglavlja. Primjer jednog zadataka koji potiče originalnost se nalazi na 87. stranici udžbenika, a glasi: „ Napiši kratki

novinski članak o Dijani.“. Iako je zadan okvir, to je najviši oblik kategorije originalnosti u udžbeniku.

Elaboriranje ideja je prisutno kroz rad u parovima, pa tako je ono zastupljeno u 7% zadataka u kojima se učeniku pruža prilika za elaboracijom ideja i prilagođavanjem.

Složenost je najmanje zastupljena kategorija u sedmom razredu, a primjer jednog složenog zadatka može se pronaći na 118. stranici udžbenika u kojem se od učenika očekuje da u radu s partnerom prouči moguće posljedice o drugačijim ishodima spomenutog piščevog života.

4.3 POTICANJE SPOSOBNOSTI KREATIVNOG MIŠLJENJA PREMA VRSTAMA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENIKU ENGLESKOG JEZIKA OSMOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Tablica 4. Zastupljenost pojedinih vrsta pitanja i zadataka poticajnih za kreativno mišljenje u udžbenicima engleskog jezika za osmi razred

Vrste pitanja i zadataka	UDŽBENIK WAY TO GO 5+ VIII. RAZREDA
	%
FLUENTNOST	25
FLEKSIBILNOST	16,4
ORIGINALNOST	7
ELABORACIJA	4
ZNATIŽELJA	5,7
SLOŽENOST	2,3
IZLAGANJE RIZIKU	18
MAŠTA	22,4

Iz Tablice 4 vidljiv je prikaz fluentnosti kao kategorije s najvišom zastupljenošću u uzorku istraživanja. U ovom razredu logično je da se mogu očekivati procesi većih kognitivnih napora. Međutim, zadaci fluentnosti i dalje ostaju na istim razinama kao u prethodna dva

razreda. Prijedlog je da se poveća učestalost pitanja koja od učenika zahtijevaju fluentnost, ali se može poraditi na njihovoj složenosti tako da se prošire na preispitivanje učenikova slaganja s nekom tvrdnjom i zbog čega je to tako.

Fleksibilnost je ostvarena u 57 pitanja, najviše u zadacima eng. *Speaking*, odnosno pričanja i nabiranja, primjerice, fotografija prepoznatljivih logoa na 45. stranici udžbenika. Slike je potrebno povezati sa nazivom tvrtke koja stoji iza logoa.

Očekivano je i zanimljivo kako su zadaci izlaganja riziku i razvijanja mašte također vrlo visokog postotka. Pozitivnost toga je što su u osmom razredu učenici sposobni razmišljati na višim kognitivnim razinama, tako da je postotak od 18% pitanja u kategoriji izlaganja riziku uistinu pohvalna. Prvo jer su učenici zreliji i sposobniji, drugo jer ih se time potiče na veći kognitivni napor.

Pitanja elaboracije i složenosti su i u osmom razredu jedni od onih sa najmanjim postotkom i obuhvaćaju tek 4% i 2% u slučaju složenosti.

Bilo bi za očekivati da će pitanja biti manje strukturirana po pitanju fluentnosti. Nameće se pitanje je li razlog tome namjerno i ciljano poticanje učenika na širenje engleskog vokabulara uz pomoć tako strukturiranih pitanja i potpitanja što je tema za daljnja istraživanja

4.4 USPOREDBA TRI UDŽBENIKA ENGLSKOG JEZIKA IZ VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Kategorija s najvišim postotcima pitanja i zadataka za poticanje kreativnih sposobnosti je fluentnost, koja zauzima najviši rang u sva tri udžbenika engleskog jezika koja se koriste u osnovnoj školi. Štoviše, postotci su dosta podjednake te su u sva tri razreda na bliskom nivou, pa je tako odnos fluentnosti i fleksibilnosti:

- u šestom razredu 31,8% – 16%
- u sedmom razredu 25% – 16,2%
- u osmom razredu 25% – 16,4%.

Vidljivo je kako fleksibilnost zauzima drugo mjesto u šestom razredu, dok izlaganje riziku u iduća dva razreda bilježi porast frekvencije. Što se tiče fluentnosti kao najzastupljenije kategorije, ona se odnosi na strukturu gradiva i specifičnosti oblikovanja pitanja poput „navedi nekoliko“, „reci nešto o sebi po pitanju...“, itd. Kod ovakvih pitanja gdje se ispituje učenikovo mišljenje o sebi samom ili nekoj pojavi, postoji problematika pripadanja pitanja/zadataka u više kategorija, kao primjer zadataka koji je ranije naveden u radu. Učenik u nastavi engleskog jezika što se tiče takvih pitanja učeniku se omogućuje određena primjesa mašte i slobodne volje, no kako je riječ o izlaganju vlastitog mišljenja izlaže se i riziku.

Naposljetku, učeniku su u većini slučajeva zadane smjernice za pomoć, odnosno zadan je okvir zadatka. Takvi zadaci se svode na trivijalno nabranje činjenica. Pozitivno je to što u udžbenicima sva tri razreda osnovne škole na kojima je provedeno istraživanje zapravo ima dovoljno mjesta za malo izraženije poticanje kreativnosti. Bilo bi dobro da nastavnici ponude dodatne zadatke kojima bi se poticala kreativnosti i divergentno mišljenje ili daju neke od alternativa na postavljene zadatke, kao što je navedeno u nekoliko primjera prikazanih u analizi udžbenika po razredima.

Što se tiče sedmog i osmog razreda, očekivana bi bila veća sloboda kod iskazivanja zamisli, odnosno fluentnosti. Iako, unatoč postavljenim okvirima i dalje ostaje mjesta za poboljšanje i uključivanje kreativnosti i mašte učenika produbljivanjem pitanjima „zašto?“, „što ti misliš?“, „kako bi ti poboljšao...“, u onim pitanjima gdje to nije predloženo od strane autora.

Još jedna od zajedničkih pretpostavki triju udžbenika je niska zastupljenost kategorije složenosti, jer je u sva tri razreda ta kategorija uvijek pokazivala najmanji postotak učestalosti. Mogući razlog tome je činjenica kako složenost od učenika zahtjeva konstruiranje alternativnih koncepcija i zamisli koje su uzročno – posljedično povezane idejama. Neovladanost vještinama sinteze i analize u kreativnoj produkciji doprinosi ovako lošijim brojkama, ali važno je napomenuti kako je ovo istraživanje obuhvaćalo udžbenike engleskog jezika a ono je pak specifično budući da je riječ o usvajanju stranog jezika.

5 ZAKLJUČAK

Von Hentig (2007, 57) ističe kako se: „Današnji dobar pedagog odlikuje prije svega osobinom da opaža i ozbiljno uzima u obzir razlike – posebnosti koje ne dira, tvrdoglavost koju ne smije slomiti, govoriti protiv nje ili terapijski djelovati na nju, vlastitu volju koja je dio individualnosti u svijetu u kojem vladaju sustavi, aparati i organizacije sve je to dragocjeno i ugroženo.“

To bi značilo kako je uz kvalitetne nastavnike, uloga pojedinca središnja uloga u nastavnom procesu. Karakteristike pojedinog učenika su prva karika u proučavanju kreativnosti i nastavnik treba uzimati u obzir kako različiti čimbenici utječu na emotivne i kognitivne značajke njegova stvaralaštva (Dubovicki, 2012). Osobnost i iskustvo u dodiru s okruženjem u kojem učenik živi i djeluje su također stavke od kojih treba polaziti pri pokušaju poticanja kreativnosti (Treffinger, 2002).

Ovim radom želio se uvidjeti značaj kreativnosti i njezino poticanje u nastavi engleskog jezika kroz udžbenike, budući da je ujedno u radu utvrđena i važnost kreativnog aspekta ličnosti za ljudski život i opstanak u društvu. Kako bi se to s lakoćom ostvarilo, škola mora biti u korak sa modernim zahtjevima suvremenog društva. Koludrović i Reić Ercegovac (2010) ističu kako je suvremena škola napravljena po mjeri učenika ključna u razvoju društva koje promiče stvaralaštvo, slobodu mišljenja uz originalnost i inovativnost. Zbog toga se na kreativnost, ističu, mora promatrati kao sposobnost koja reproduktivnu, klasičnu nastavu promiče u stvaralačku i otvorenu nastavu. Iz tih razloga u radu je ustanovljena i važnost pojave novih udžbenika, s naglaskom na engleski jezik. Upravo oni doprinose audio – vizualnom poticanju kreativnosti otvarajući brojne mogućnosti nastavniku za kvalitetan rad s učenicima koji će naposljetku učenike podučiti i razviti im divergentno mišljenje kao jednu od glavnih osobina kreativnih učenika.

LITERATURA:

Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme* 12(1), 3-22.

Armstrong, T. (2006). *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.

Baranović, B., Domović, V. Vizek Vidović, V. (2013). Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju, U: Milanović, D. Bežen, A. Domović, V. (ur.), *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu*, Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti, 7–25.

Bezić, Ž (1999). *Waldorfska pedagogija*. Pula: Istarska naklada

Bilopavlović, T., Čudina – Obradović, M., Ladika, Z., Šušković Stipanović, R. (2001). *Dosadno mi je – što da radim. Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145 (3), 269 –283.

Bognar, L., Somolanji, I. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19), 87-94.

Bognar, L., Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, , 421-428.

Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

Buzan, T. (1988). *Super-Creativity. An Interactive Guidebook*. New York:St. Martin's Press.

Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Čudina – Obradović, M. (1991), *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Čurković – Kalebić, S. (2008). *Monografija: Teacher Talk in Foreign Language Teaching*. Split: Redak

De Souza Fleith (2000). *Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Enviroment*. *Roeper Review*, 22 (3), 148 – 153.

Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. U *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 205 – 221

Elmore, T. (2010). *Generation Iy: Our Last Chance to Save Their Future*. Gardener Publishing

Galbraith, J. (2007). Kako prepoznati darovito dijete – savjeti roditeljima da prepoznaju i potaknu darovitost svog djeteta. Zagreb: Veble Commerce

George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.

Gomez, J. G. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 7 (1), 31-43.

Irena Ristić, Tijana Mandić, (2014). *Psihologija kreativnosti.*, Beograd: Fakultet dramskih umetnosti u Beogradu

Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 291-305

Juričić, D. (2015). Edukacijske inovacije. *Naučite djecu razmišljati*. Web.

<https://dinkajuricicblog.wordpress.com/category/edukacijske-inovacije/page/2/>

Kasof, J. (1995). Explaining Creativity: The Attributional Perspective. *Creativity Research Journal*, 8 (4), 311 – 366.

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Third Edition*. New York: The Guilford Press.

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.

Kvašček, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Likierman, H., Muter, V. (2006). *Pripremite dijete za školu*. Buševac, : Ostvarenje

Lubart, T. I. (1999). Creativity Across Culture. U: Sternberg, R. J. (ur.), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 339 – 35

- Ljubotina, D.; Juničić, N.; Vlahović – Štetić, V. (2015). Struktura i prediktori samoprocjene kreativnosti kod srednjoškolaca. U: Psihologijske teme, 24, 2015 (3). Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Mail, A. (1968). Kreativnost u nastavi. Sarajevo: Svjetlost
- Maleković, H. (2015). Priča o kreativnosti. Web. <http://planb.hr/prica-o-kreativnosti/>
- Malić, J. (1986). Konceptija suvremenog udžbenika. Zagreb: Školska knjiga.
- Matijević, M. (2004). Udžbenik u novom medijskom okruženju. U: Halačev, S. (ur.), Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga, 73 - 83.
- Matijević, M.; Radovanović, D. (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine
- Meyer, H. (2002). Didaktika razredne kvake: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (2004), Treća generacija udžbenika. U: Halačev, S. (ur.), Udžbenik i virtualno okruženje. Zagreb: Školska knjiga, 11 – 23
- Miliša, Z; Tolić, M; Vertovšek, N. (2009.). Mediji i mladi- prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji, Zagreb: Sveučilišna knjižara, ICEJ
- Mirković, M. (2012). Nastava usmjerena na učenika. *Pogled kroz prozor*. Web. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/>
- Mužić, V. (1982), Udžbenik – faktor samorealizacije učenika kao subjekta odgojno – obrazovnog rada. U: Ničković, R. (ur.), Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 385 – 398.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) Web. <http://public.mzos.hr/>
- Nemeth – Jajić, J. (2007). Udžbenici hrvatskog jezika u razrednoj nastavi. Split: Redak
- Parkinson, D. (2006). Oxford Learners Pocket Dictionary of Business English. Zagreb: Algoritam
- Petz, B. (1992). Psihologijski rječnik. Zagreb: Prosvjeta.
- Poon Teng Fatt, J. (2000). Fostering creativity in education. Education, 120 (4), 744 – 758

- Previšić, V. (1998). Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.). *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 148-154.
- Previšić, V. (1998). Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: zbornik radova*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 148-154.
- Razik, T. A. (1978). Psychometric Measurement of Creativity. U: Vernon, P. E. (ur.), *Creativity*. New York: Penguin Books Ltd, 155 – 167.
- Runco, M. A., Acar, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 66-75.
- Sabo, J., Ivančić, I. (2012). Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. *Ekvilibrij: časopis studenata pedagogije Hrvatske* (1). Web.
<http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/izvannastavne-aktivnosti-i-njihov-utjecaj-na-ucenikovo-slobodno-vrijeme.html>
- Simel, S., Gazibara, S. (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika. *Život i škola*, 59 (29), 188-204.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 19, 87-94.
- Srića, V. (1992). Upravljanje kreativnošću. Zagreb. Tisak.
- Stein, M. I., Heinze, S. J. (1978). A Summary of Galton's hereditary Genius. U: Vernon, P. E. (ur.), *Creativity*. New York: Penguin Books Ltd, 19 – 25.
- Sternberg, R. J., Lubart, I. T. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677 – 687.
- Sternberg, S. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87–98.
- Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi*. Pula: Istarska naklada
- Težak, S. (1996). Teorija i praksa nastave jezika. Zagreb: Školska knjiga
- Tolić, M. Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. U: *Život i škola*, br. 22 (2/2009.), god. 55., str. od 97. do 103

Treffinger, Donald J. (i sur.) (2002). *Assessing creativity: A Guide for Educators*. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.

Turing, H. (2007). Kreativni čovjek. *GEO*, 6/07.

Udžbenički standard (2006), Narodne novine, broj 36/06., www.nn.hr

Urban, K. K. (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal For High Ability*, 1 (0), 99 – 114.

Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti učenika. *Magistra Ladertina*, 8(1), 59-73.

Vizek Vidović, V. (ur.) (2005.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Von Hentig, H. (2007). *Kakav odgoj želimo?* Zagreb: Educa

Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa

Zgrabljik, R. (1999.). *Život s medijima*. Zagreb: Doron Ranfl

PRILOZI

Izvor slike 1: George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.

Slika 2: Juričić, D. (2015). *Edukacijske inovacije. Naučite djecu razmišljati*. Web.
<https://dinkajuricicblog.wordpress.com/category/edukacijske-inovacije/page/2>

Slika 3: Matijević, M.; Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine

Slika 4: George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa

Tablica 1: Mirković, M. (2012). *Nastava usmjerena na učenika. Pogled kroz prozor*. Web.
<https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/>

Tablica 2: Rezultat istraživanja rada

Tablica 3: Rezultat istraživanja rada

Tablica 4: Rezultat istraživanja rada