

KONTEKSTUALNO UČENJE I KREATIVNOST

Ravlić, Leonarda

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:346961>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-30**

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

KONTEKSTUALNO UČENJE I KREATIVNOST

Leonarda Ravlić

SPLIT, 2023.

Odsjek za pedagogiju

Pedagogija

KONTEKSTUALNO UČENJE I KREATIVNOST

Studentica:

Leonarda Ravlić

Mentorica:

prof. dr. sc. Sonja Kovačević

SPLIT, 2023.

Tablica sadržaja

| | |
|--|----|
| Sažetak..... | 1 |
| Summary | 2 |
| 1. Uvod | 3 |
| 2. Konstruktivizam..... | 4 |
| 2.1. Vrste konstruktivizma..... | 5 |
| 2.2. Strategije konstruktivističkog učenja..... | 6 |
| 2.3. Važnost konstruktivističkog pristupa učenju..... | 6 |
| 3. Kontekstualno učenje..... | 7 |
| 3.1. Kontekst..... | 7 |
| 3.2. Kontekstualno učenje i poučavanje | 8 |
| 3.3. Vrste kontekstualnog učenja..... | 9 |
| 3.4. Načela kontekstualnog učenja i metodološki okvir..... | 11 |
| 3.5. Utjecaj kontekstualnog učenja na učenike..... | 12 |
| 3.6. Strategije kontekstualnog učenja i poučavanja..... | 12 |
| 4. Kreativnost | 13 |
| 4.1. Definiranje kreativnosti | 13 |
| 4.2. Kreativnost i društvo | 15 |
| 4.3. Kreativnost i predškolski odgoj | 15 |
| 4.4. Kreativnost i škola | 16 |
| 4.5. Kreativnost i nastava | 18 |
| 4.6. Kreativnost i učitelj | 20 |
| 5. Stavovi učenika o važnosti kontekstualnog učenja i kreativnosti u nastavi..... | 21 |
| 5.1. Cilj i hipoteze istraživanja | 21 |
| 5.2. Metodologija istraživanja | 21 |
| 5.2.1. Uzorak istraživanja | 21 |
| 5.2.2. Metode istraživanja..... | 24 |
| 5.2.3. Obrada podataka | 25 |
| 6. Rezultati istraživanja..... | 25 |
| 6.1. Analiza četrnaest tvrdnji o kontekstualnom učenju i kreativnosti..... | 28 |
| 6.2. Analiza procjene ispitanika o sposobnosti primjene kontekstualnog učenja u radu | 33 |
| 6.3. Rasprava | 37 |
| 7. Zaključak | 38 |
| Literatura..... | 40 |

| | |
|-----------------------|----|
| Popis slika | 44 |
| Popis tablica | 45 |
| Popis priloga 1 | 46 |

Sažetak

Kontekstualno učenje se temelji na konstruktivističkom pristupu učenju i poučavanju. Cilj kontekstualnog učenja je da se učenike osposobljava za korištenje usvojenog znanja i vještina u stvarnim životnim situacijama. Učitelji koji koriste metode kontekstualnog učenja u poučavanju prezentiraju nastavne sadržaje i materijale tako da učenici mogu konstruirati znanje na temelju vlastitog iskustva. Proces učenja je uspješniji kada učenici mogu uočiti korelaciju između nastavnog gradiva i situacija iz stvarnog života u kojima to gradivo mogu primjeniti i koristiti. Kontekstualno učenje motivira učenike, jača njihove vještine rješavanja problema, potiče ih na kritičko i kreativno razmišljanje i rezultira njihovom većom aktivnošću u odgojno-obrazovnom procesu. U ovom diplomskom radu, fokus je važnost implementacije kontekstualnog učenja i poticanja kreativnosti u nastavi. U teorijskom dijelu se kontekstualno učenje i kreativnost istražuju individualno, ukazujući kroz tekst na poveznicu - kontekstualno učenje potiče učenike da u procesu učenja budu kreativni i u kontroli tijekom edukacijskog procesa. Kontekstualnim učenjem je učenik motiviran i razvija svoj kreativni potencijal. U istraživačkom dijelu diplomskog rada, cilj istraživanja je da se provjere hipoteze: studenti nisu dovoljno educirani o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti i studenti smatraju da je važno implementirati kreativne aktivnosti u nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici većinom nisu dovoljno informirani o kontekstualnom učenju te da smatraju da je nužno poticati razvoj kreativnosti učenika u nastavi.

Ključne riječi: konstruktivizam, kontekstualno učenje, kreativnost, učitelj

Summary

Contextual learning is based on the constructivist approach to learning and teaching. The goal of contextual learning is to teach students how to use the acquired knowledge and skills in real-life situations. Teachers who use contextual learning methods in teaching present teaching content and materials so that students can construct knowledge based on their own experience. The learning process is more successful when students can see the correlation between the content they learn in school and real-life situations in which they can apply and use that material. Contextual learning motivates students, strengthens their problem-solving skills, encourages them to think critically and creatively, and results in them being more active during the educational process. In this thesis, the focus is on the importance of implementing contextual learning and encouraging creativity in teaching. In the theoretical part, contextual learning and creativity are explored individually, pointing out the correlation between them throughout the text - contextual learning encourages students to be creative and in control during the learning process. With contextual learning, the student is motivated and develops his creative potential. In the research part of the thesis, the aim is to test the hypotheses: the students are not sufficiently educated about the importance of contextual learning in the development of creativity and the students think it is important to implement creative activities in class. The research shows that most of the respondents are not sufficiently informed about contextual learning and that they believe that it is necessary to encourage the development of students' creativity in class.

Key words: constructivism, contextual learning, creativity, teacher

1. Uvod

Cilj pedagoga u odgojno-obrazovnom procesu je istražiti i analizirati različite pristupe učenju kako bi se poboljšao odgojno-obrazovni proces, a učenicima olakšao proces usvajanja znanja. Veliki problem u današnjem odgojno-obrazovnom procesu je pasivnost učenika. Zadatak učitelja je traženje metoda i strategija kojima se učenike može motivirati da budu aktivni u procesu učenja. Kontekstualnim učenjem se učenike potiče na interakciju s učiteljem i ostalim učenicima. Nastavni sadržaj se povezuje sa svakodnevnim životom učenika te im se pokazuje kako znanje koje usvajaju u školi mogu koristiti u stvarnom životu i budućnosti.

Učenike se u odgojno-obrazovnom procesu može motivirati i implementacijom kreativnih aktivnosti. Poticanjem kreativnosti učenika se stvara potencijal za inovacije u područjima koji ih zanimaju te im se poboljšavaju šanse za zapošljavanje u budućnosti. Nužno je istaknuti da se razvijanje kreativnog potencijala učenika se može dogoditi samo ako je učitelj osposobljen i razvija vlastiti kreativni potencijal.

Različite znanosti proučavaju proces učenja tako da se fokusiraju na pojedine aspekte nastave (Matijević, 2010 prema Jukić, 2013). Pristupi kojima se proučava proces učenja su: bihevioristički, kognitivni i konstruktivistički pristup. Bihevioristički pristup objašnjava procesa učenja pretpostavkom da se može objasniti promatranjem veze između podražaja i reakcije koju neki organizam ima na taj podražaj (Jukić, 2013). Kognitivistički pristup učenje povezuje s obradom informacije te ga „promatra kao proces organiziranja, povezivanja i generiranja informacija“ (Jukić, 2013:242). Jukić (2013) konstruktivistički pristup opisuje kao pedagoški izazov jer učeniku daje odgovornost da sam izgrađuje novo znanje te ga povezuje s već stečenim gradivom.

2. Konstruktivizam

Konstruktivizam je pristup učenju koji stvaranje znanja bazira na aktivnosti učenika u procesu, nužnosti iskustva i spoznaji da se konstruirano znanje razlikuje među učenicima (Purković, 2016). Konstrukcija znanja predstavlja učenje koje je određeno kontekstom i do kojeg dolazi tumačenjem informacija na temelju iskustva (Vrkić Dimić, 2011). Prema Jukić (2013) koncept konstruktivističke nastave se temelji na „pretpostavci da se proces učenja odvija temeljem osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja koje nastaje kao rezultat učeničkih interakcija s prirodnim svijetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamičko posredovanje njihovih prethodnih znanja“ (Jukić, 2013:241).

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) istražuju konstruktivizam u kontekstu modernog inkluzivnog odgoja i obrazovanja te percepciju djeteta kao socijalnog subjekta s određenim potrebama. Kvalitetno učenje uvažava djetetove individualne osobine, mogućnosti, interese u okolini koja aktivno potiče njegov razvoj (Jensen, 2004; Pennington, 2004, prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015). Sami koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja se temelji na ideji da djecu s poteškoćama u razvoju uključujemo u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, ali da se on prilagođava toj djeci, a ne ona njemu. Ovo rezultira socijalnom inkluzijom, budući da učenje podrazumijeva konstantnu socijalnu interakciju, s odraslima (odgojiteljima i učiteljima) te vršnjacima (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

Nužno je naglasiti da se teorija konstruktivizma temelji na ideji da je „potrebno potaknuti dijete da samostalno otkriva načela i zakone u sadržajima koje uče pri čemu informacije koje treba naučiti prethodno transformira u oblik koji je prilagođen razini već usvojenog njegovog znanja“ (Datnow i sur., 2002, prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015:542). Djetetu je potrebna socijalna podrška kako bi se ostvarila viša razina znanja (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) te korištenje različitih metoda i strategija. Djeca lakše usvajaju znanje i percipiraju situacije kroz koje prolaze uz „razne alate, kulturne obrasce, tjelesna iskustva ili mentalne predodžbe“ (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015:542). Uloga učitelja u procesu učenja je važna jer djetetu pomaže u organizaciji, razumijevanju i interpretaciji znanja (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

Babić (2007) konstruktivizam predstavlja kao teoriju koja je predmet različitih znanstvenih disciplina, a koja se koristi u područjima pedagogije i kreiranju obrazovnih politika (217). Naglašava važnost aspekata kompetencija i kompetentnosti učitelja u odgojno-

obrazovnom procesu, gdje treba postojati relacija između aktualnih obrazovnih politika, koje se provode na nacionalnoj i globalnoj razini te suvremenih teorijama učenja koje teže poboljšanju procesa obrazovanja (Babić, 2007). Prema Babić (2007) globalna obrazovna politika se kreira s fokusom na produktivnost i potrebe tržišta rada. Za njezinu realizaciju je potrebna strategija koja se ostvaruje organizacijom cjeloživotnog učenja (Babić, 2007). Kako bi ostvarila željeni ekonomski i socijalni razvoj, Europska Unija prioritizira mogućnost konkuriranja na tržištu, inovativne proizvode i socijalnu koheziju (Babić, 2007).

2.1. Vrste konstruktivizma

Prema Purković (2016) postoje tri vrste konstruktivizma – kognitivni, socijalni i radikalni.

Kognitivni konstruktivizam stavlja fokus na stav da je „znanje prilagodljiv proces te da je spoznaja rezultat aktivnosti učenika“ (Purković, 2016:15). Radikalni konstruktivizam „prihvaća tri epistemološka načela konstruktivizma: znanje kao prilagodljiv proces, spoznaju kao rezultat aktivnosti pojedinog učenika, gradeći pri tom iskustveno zasnovan mentalni model koji ne odražava vanjsku realnu stvarnost“ (Purković, 2016:15). Uz ova tri načela se spominje i četvrto koje se fokusira na stvaranje znanja u socijalizaciji (Purković, 2016). Socijalni konstruktivizam se bazira na teoriji da je za stjecanje znanja nužna socijalna interakcija te postojanje društveno-kulturološkog konteksta (Vygotski, 1978 prema Purković, 2016).

Konstruktivističko poučavanje se smatra pristupom u nastavi koji može jačati učenikovu sposobnost prilagođavanja društvu koje se konstantno mijenja. Prema Bošnjak (2009) postoje dvije vrste konstruktivističkog učenja: društveni i radikalni konstruktivizam. Bošnjak (2009) radikalni konstruktivizam veže uz istraživanja Ernsta von Glasersfelda, na čiji je rad utjecao psiholog Jean Piaget. Glasersfeld smatra da su „društvena interakcija i komunikacija tek od sekundarnog značenja u pojedinačnoj konstrukciji svijeta“ (Bošnjak, 2009:259). Učenik u procesu učenja sam sebi određuje ciljeve, a znanje konstruira tako da se novo znanje asimilira u sustav prethodno usvojenog (Glasersfeld, 1984, 1989 prema Bošnjak, 2009).

Bošnjak (2009) društveni konstruktivizam veže uz rad Lev-a Vygotskog, koji promovira stav da se dijete kognitivno razvija internalizacijom znanja (Sternberg, 2005; Vizek Vidović i dr., 2003 prema Bošnjak, 2009). Ako je dijete izloženo socijalnoj interakciji, brže usvaja sadržaje i razvija vještine (Sternberg, 2005 prema Bošnjak, 2009).

Jukić (2013) razlikuje socijalni i radikalni konstruktivistički pristup. Socijalni konstruktivizam se fokusira na korelaciju između obrazovanja, društvenih promjena i integraciju učenika u socijalna okruženja u kojima se nalaze (Jukić, 2013). Radikalni konstruktivizam se objašnjava „principima individualne konstrukcije stvarnosti, koji se mogu svesti na neurološke i biološke pretpostavke“ (Jukić, 2013:244).

2.2. Strategije konstruktivističkog učenja

Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju nije dovoljno implementiran u današnjem odgojno-obrazovnom procesu (Purković, 2016). Kao problem Purković (2016) navodi da se promjene u obrazovanju „svode na formalizirane diktirane sadržaje i aktivnosti učenika te na tradicionalnu metodologiju i nastavne strategije, kojima se zanemaruju temeljna načela konstruktivističkog pristupa odgoju i obrazovanju“ (Purković, 2016:14).

Postoji pet strategija kojima se može implementirati konstruktivistički pristup u učenju i poučavanju: povezivanje (učenje novog sadržaja s obzirom na predhodno znanje učenika), doživljaj (učenje istraživanjem i otkrićem), primjena (korištenje naučenog znanja i vještine na specifičnom primjeru), suradnja (grupni rad, rad u parovima) i prijenos (upotreba stečenog znanja u novom kontekstu) (Crawford, 2001 prema Purković, 2016).

Strategije poučavanja konstruktivističkog poučavanja također uključuju „simulacije, igranje uloga, bogata nastavna pomagala, multimedijско okruženje, problemsko okruženje, naratino okruženje, studija slučaja, sokratski dijalog, uvježbavanje i vođenje, učenje stvaranjem, učenje izlaganjem, grupno i suradničko učenje te holističke psihotehnologije“ (Wilson, 1997 prema Bošnjak, 2009:260).

2.3. Važnost konstruktivističkog pristupa učenju

Konstruktivistički pristup učenju rezultira poboljšanjem vještina rješavanja problema, poticanjem učenika da istraživanjem rješavaju probleme te jačanjem vještina koje im omogućavaju da kritički razmišljaju o informacijama koje usvajaju (Martin et al., 2002 prema Suryawati i Osman 2017; Parnel, 2001, prema Suryawati i Osman 2017). Jukić (2003) ističe nedostatak povezanosti između gradiva kojeg učenici obrađuju u školi i aktualnih događaja i situacija u kojima se učenici nalaze svaki dan. Taj nedostatak često rezultira negativnom učeničkom percepcijom pojedinih nastavnih predmeta (Jukić, 2013).

3. Kontekstualno učenje

3.1. Kontekst

Purković (2016) definira kontekst te ga naziva ga „psihičkim, odnosno kognitivnim mehanizmom koji generira smisao i značenje sadržaja koji se uči kroz korelaciju s različitim mentalnim sadržajima poput slika, pojmova, vrijednosti, navoda i sl.“ (Purković, 2016:7).

Psihološki kontekst se može analizirati fokusirajući se na strukturni i procesualni aspekt (Purković, 2016). Strukturni aspekt promatra psihološki kontekst kao strukturu koja uključuje sustave međuodnosa između centralnog objekta te predmeta, situacija i sadržaja koji ga okružuju (Bateson, 1972; Verbitsky i Kalashnikov, 2012; Verbitsky i Kashnikov, 2013 prema Purković, 2016). Funkcionalni aspekt se fokusira na razumijevanje informacija koje pojedinac usvaja (Purković, 2016). Razumijevanje se ne može dogoditi bez postojanja konteksta (Purković, 2016).

Kontekst učenja i poučavanja se analizira iz sadržajnog i didaktičkog aspekta (Purković, 2016). Sadržajni aspekt se fokusira na korelaciju između novih materijala i izvornih spoznaja (Purković, 2016), a „najčešće ga čini fizički (opipljivi) dio okoline za učenje koji daje smisao sadržaju koji se uči“ (Purković, 2016:8). Didaktički aspekt uključuje nova znanja u motivirajuća okruženja u kojima se događa učenje i poučavanje (Purković, 2016).

Kontekst je važan dio svake situacije u kojoj se uči budući da utječe na proces učenja. Postoje tri interpretacije konteksta s obzirom na proces konstruiranja znanja (Van Oers, 1998 prema Gordodetsky i sur., 2003 prema Vrkić Dimić, 2011):

- a) Kontekst kao mentalna okolina – konstruiranje znanja ovisi o učenikovim predznanjima i iskustvu, ali i o individualnim karakteristikama koje vežemo uz kognitivno-afektivni kontekst pojedinca
- b) Kontekst kao smisljena situacija učenja – smislenost situacije ovisi o percepciji svakog pojedinca; različito značenje učenja
- c) Kontekst kao aktivnost – socijalne aktivnosti omogućuju uključivanje ljudskog djelovanja u koherentnu cjelinu koja stvara bazu za učenikove smisljene interpretacije.

Radikalni konstruktivizam stavlja fokus na mentalnu okolinu pojedinca te subjektivnu percepciju realnosti, dok socijalni konstruktivizam stavlja naglasak na socijalne čimbenike koji utječu na proces učenja (Vrkić Dimić, 2011).

3.2. Kontekstualno učenje i poučavanje

Kontekstualno učenje i poučavanje se može promatrati kao teorija poučavanja (Verbitsky, 1991 prema Purković, 2016) u kojoj se tradicionalnim i inovativnim metodama i strategijama oblikuju sadržaji (Verbitsky, 2004 prema Purković, 2016). Može se definirati i kao strategija kojom se učenicima podupire u konstrukciji znanja i tumačenja novih sadržaja (Brown, 1998 prema Jurković (2016). Glavna karakteristika kontekstualnog učenja i poučavanja je prepoznavanje značenja materijala koji se usvajaju (Purković, 2016), što u učenicima budi interes za učenje (Johnson, 2002 prema Purković, 2016).

Kontekstualno učenje i poučavanje se može percipirati i kao koncept koji nastavnicima omogućuje povezivanje nastavnih sadržaja sa stvarnim životom (Berns i Erikson, 2001 prema Purković, 2016), te isticanje korelacije između nastavnog sadržaja i konteksta u kojem će se primijeniti (Petrina, 1992, Kelley i Kellam, 2009 prema Purković, 2016).

Promatra se i kao holistički sustav koji učenicima ukazuje sami smisao znanja koje usvajaju te kako ga mogu povezati s vlastitim okruženjem i okolnostima u kojima žive (Johnson, 2002 prema Purković, 2016). Prema Khaefiatunnisa (2015) učenicima daje uvid u mogućnost primjene znanja i materijala koje usvajaju u učionici u stvarnim životnim situacijama.

Brojni istraživači navode J. Deweya kao utemeljitelja kontekstualnog učenja i poučavanja (Kelley i Kellam, 2009; Rogers i Weinbaum, 1995 prema Purković, 2016), ali ga je Verbitsky prvi predstavio kao teoriju obrazovanja 1981. godine (Verbitsky, 2004 prema Purković, 2016). Američki znanstvenici su u ovom razdoblju kontekstualno učenje i poučavanje razvijali kao projekt važan za razvoj obrazovanja te kao metodološki okvir (Brown, 1998; Johnson, 2002; Rogers i Weinbaum, 1995 prema Purković, 2016).

J. Dewey je naglašavao važnost učenja koje se temelji na interesima i iskustvima učenika (Dewey, 2016 prema Purković, 2016). Teorija učenja prema kojoj se učenje bazira na iskustvu i aktivnosti učenika imala je zastupnike kao što su Dewey, Piaget i Vygotsky (Kelley i Kellam, 2009 prema Purković, 2016) te predstavlja filozofsku podlogu za razvoj

konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju (Kelley i Kellam, 2009 prema Purković, 2016).

3.3. Vrste kontekstualnog učenja

Kontekstualni pristup u nastavi podrazumijeva „problemsku nastavu i učenje, suradničko učenje, projektnu nastavu, učenje usluga i radno zasnovano učenje kao nastavne pristupe koji uključuju kontekst kao kritičku komponentu“ (Putnam, 2001; Berns i Erickson, 2001 prema Purković, 2016:31).

Pecko (2015) problemsku nastavu definira kao vrstu nastave u kojoj učenik prepoznaje i određuje problem te dolazi do rješenja i novih spoznaja. Cindrić (2016) ističe važnost jačanja sposobnosti rješavanja problema kod učenika kako bi ih se pripremio za suočavanje s problemima u svakodnevnom životu. Uloga učitelja tijekom problemske nastave je da organizira rad, a ne služi samo kao izvor znanja (Pecko, 2015). Problemska nastava rezultira izbjegavanjem monotonosti u nastavnom procesu i motiviranjem učenika za rad.

Pecko (2019) suradničko učenje definira kao učenje u kojem učenici rade u skupinama s ciljem postizanja obrazovnog postignuća. Suradničko učenje motivira učenike da s maksimalnim trudom odrade svoj dio zadatka (Johnson i Johnson, 1989 prema Pecko, 2019). Rezultira jačanjem socijalnih vještina učenika budući da uspješnost suradničkog učenja ovisi o interakcijama s drugim učenicima, razmjenama ideja i znanja te zajedničkom potragom materijala i sadržaja.

Projektna nastava je vrsta nastave u kojoj se učenici bave određenim projektom (Cindrić, 2006). Učitelji tijekom procesa pružaju potporu učenicima, često im daju mogućnost odabira teme, sugeriraju sadržaje te jačaju njihovu sposobnost samoprocjene (Cindrić, 2006). Projektna nastava učenika čini subjektom odgojno-obrazovnog procesa te potiče njegovu samostalnost u procesu učenja (Cindrić, 2006).

Učenje usluga se smatra vrstom kontekstualnog učenja koje povezuje edukacijski sustav i svijet rada (Purković, 2016), dok radno zasnovano učenje učenicima daje mogućnost razvijanja vještina koje im mogu pomoći u budućoj karijeri.

Brown (1998, prema Purković, 2016) kao vrste kontekstualnog učenja navodi: situacijsko učenje, kognitivno naukovanje, učenje usluga i radno zasnovano učenje.

Situacijsko učenje podrazumijeva usvajanje znanja i vještina koje će učenik moći primjeniti u stvarnom životu i specifičnim situacijama (Purković, 2016). Može definirati i kao vrsta učenja koje se događa u autentičnom okruženju i okolini (Laveand Wenger, 1991 prema Dennen i Burner, 2007). Prema Barton, McKellar i Maharg (2010) situacijsko učenje se fokusira na pragmatičke i socijalne aspekte učenja.

Kognitivno naukovanje je vrsta kontekstualnog učenja u kojem nastavnik „modelira određenu aktivnost, gradi misaonu strukturu, uvježbava učenike, pomaže i potiče rad, traži da učenici artikuliraju svoja postignuća, potiče na razmišljanje te daje dodatne problemske zadatke“ (Purković, 2016:29). Ovim procesom učenici promatraju rad nastavnika, a cilj kognitivnog naukovanja je razvoj kognitivnih i metakognitivnih strategija kod učenika (Brown, Collins i Duguid, 1989 prema Purković, 2016).

Prema Dennen i Burner (2007) koncept kognitivnog naukovanja potječe iz teorija socijalnog učenja. U procesu kognitivnog naukovanja učenici uče proučavanjem osobe koja od njih ima više iskustva u određenom području (Denner i Burner, 2007).

Prema Tsukube i Matsuo (2020) kognitivno naukovanje je vrsta učenja koje rezultira razvijanjem kognitivnih vještina višeg reda. Temelji se na ideji na učitelji mogu stvarati i organizirati razredno okruženje u kojem učenici mogu razvijati vještine stručnjaka iz određenih područja učenjem u kontekstu (Tsukube i Matsuo, 2020).

Učenje usluga kao bazu za učenje koristi probleme stvarnog svijeta (Purković, 2016). Radno zasnovano učenje se odvija putem „aktivnosti koje se mogu opisati kao kontinuum od kraćih uvodnih radnih iskustava do dugoročnijih intenzivnijih, koje uključuju plaćeno radno iskustvo i formalnu izobrazbu“ (Brown, 1998 prema Purković, 2016:30).

Radno zasnovano učenje je učenje koje se događa na radnom mjestu ili je vezano uz posao (Lester i Costley, 2010 prema Simon, 2019). Kao prednost radno zasnovanog učenja u edukacijskom sustavu Simon (2019) navodi refleksiju o učenju koje se događa.

Učenje temeljeno na radu se temelji na strategiji u kojoj se u obrazovni proces uvode aktivnosti materijali koje bi inače susreli na poslu u daljnjoj karijeri (Smith, 2001 prema Khaefiatunnisa, 2015).

3.4. Načela kontekstualnog učenja i metodološki okvir

Kontekstualno učenje se događa organizacijom aktivnosti učenika (Borko i Putnam, 2000 prema Purković, 2016). Temeljna načela na kojima se bazira kontekstualno učenje prema Johnson (2002) su:

- a) načelo međuovisnosti – koje se temelji na stavu da postoji povezanost između sadržaja i nastavnih predmeta; povezanost između učenika i nastavnika koja rezultira suradnjom; partnerstvo škole s institucijama i društvom
- b) načelo diferencijacije – motivacija učenika na kreativnost; poštivanje individualnih razlika
- c) načelo samoorganizacije – učenikovo prepoznavanje vlastitih mogućnosti i potencijala; određivanje ciljeva i procjena vlastitog napredovanja u procesu (Johnson, 2002 prema Purković, 2016).

Johnson (2002) predstavlja metodološki okvir čije su komponente:

1. Izrada smislenih veza - učeniku omogućavaju razumijevanje zašto usvaja određene sadržaje
2. Aktivnosti značajne za učenika – aktivnosti kojima se postižu smislene veze te potiče motivacija učenika
3. Samoregulirajuće učenje – poticanje samostalnosti u učenju; omogućavanje konteksta u kojem učenici mogu obavljati aktivnosti
4. Suradnja - rad s drugim učenicima; poticanje socijalizacije; poticanje učenika da donose odluke te da komuniciraju s drugim učenicima
5. Kritičko i kreativno razmišljanje – poticanje učenika da preispituju stavove, iznose argumente te logički zaključuju
6. Briga o svakom pojedincu – primjena kontekstualnih elemenata u razvoju učenika s obzirom na njegove individualne karakteristike
7. Dostizanje visokih standarda - učenikovo ostvarivanje ciljeva i postignuća je u skladu sa standardima društva i zajednice
8. Autentična procjena postignuća – vrednovanje učenikovog rada, određivanje kompetencija i razine akademskog postignuća (Johnson, 2002 prema Purković, 2016).

3.5. Utjecaj kontekstualnog učenja na učenike

Suryawati i Osman (2017) ističu da kontekstualno učenje može imati pozitivan utjecaj na stav koji učenici imaju u procesu učenja, posebice ako gradivo koje uče u nastavnom procesu mogu povezati sa svakodnevnim situacijama. Ako učenici ne mogu povezati gradivo koje uče u školi sa stvarnim životom, počinju učenje u školi percipirati kao nešto što je izolirano i nepovezano s njihovim životima (Suryawati i Osman 2017). Korištenje primjerenih strategija i materijala u poučavanju rezultira omogućavanjem učenika da bolje shvaćaju svijet koji ih okružuje (Suryawati i Osman 2017).

Implementacija kontekstualnog učenja podrazumijeva pristup koji prioritizira učenikove interese i iskustva te povezuje sadržaj određenog predmeta sa situacijom u stvarnom svijetu (Satriani et al., 2012; Vocational and Adult Education, 2001 prema Khaefiatunnisa 2015). Ovakav pristup rezultira većom motivacijom i angažiranosti učenika, koji povezuju znanje koje usvajaju u obrazovnom procesu sa situacijama iz vlastitog života (Khaefiatunnisa, 2015). Kontekstualno učenje se smatra strategijom u učenju koja jača učenikovo kritičko razmišljanje, kreativnost i potiče participaciju učenika u procesu učenja (Toheri, Winarso i Abdul Hagg 2020). Promovira konstrukciju znanja, a ne samo pamćenje informacija koje se usvajaju tijekom učenja (Crawford, 2011 prema Toheri et al. 2020).

3.6. Strategije kontekstualnog učenja i poučavanja

Kontekstualno učenje podrazumijeva pristupe koji motiviraju učenike za rad i imaju kontekst kao ključnu komponentu (Berns i Erickson, 2001 prema Khaefiatunnisa, 2015). Strategije koje se koriste u implementaciji kontekstualnog učenja su povezivanje, doživljaj, primjena, suradnja i prijenos (Crawford, 2001 prema Khaefiatunnisa, 2015). Ove strategije omogućuju situacije u kojima učenici mogu znanje koje usvajaju povezati sa vlastitim iskustvima, primjeniti nove koncepte u rješavanju problema, surađivati s drugim učenicima, jačati komunikacijske vještine te prenositi znanje u druge kontekste (Khaefiatunnisa, 2015).

Crawford (2001) povezivanje opisuje kao strategiju kontekstualnog učenja koja predstavlja učenje u kontekstu nečijeg životnog iskustva ili postojećeg znanja. Učitelji koriste strategiju povezivanja prethodno usvojenog znanja s novim materijalima i sadržajima (Crawford, 2001). Prema Crawford (2001), nužno je da učitelji znaju koje su znanje učenici prethodno usvojili i koliko su informirani o određenim sadržajima.

Crawford (2001) doživljavanje naziva strategijom u kojoj se uči istraživanjem, otkrićem i inovacijom. Povezivanje i doživljaj su strategije koje poboljšavaju učenikovu

sposobnost usvajanja novih znanja i koncepata (Crawford, 2001). Crawford ističe da je bitna edukacija učitelja o aktivnostima koje mogu pomoći učenicima da sami konstruiraju znanje.

Crawford (2001) primjenu opisuje kao strategiju učenja korištenjem koncepata. Prema Crawford (2001) učitelji ukazuju na važnost shvaćanja koncepata kada organiziraju aktivnosti u kojima učenici rješavaju relevantne i realistične zadatke. Primjenom se učeniku pokazuje razlog zašto određeno gradivo uči.

Suradnja je strategija kontekstualnog učenja koja se bazira na suradnji među učenicima (Crawford, 2001). Rezultira situacijama u kojima učenici razmjenjuju ideje i mišljenja, preispituju vlastite ideje te surađuju kako bi postigli zajednički cilj (Crawford, 2001). Uloga učitelja je da određuje grupe, daje zadatke, promatra učenike tijekom aktivnosti, uočava probleme te učenicima daje potrebne informacije i materijale (Crawford, 2001).

Suradničko učenje se bazira na organizaciji studenata u grupe u kojima zajedno dolaze do određenih rješenja i rezultata (Holubec, 2001 prema Khaefiatunnisa, 2015). Interakcijom učenici razmjenjuju ideje te suradnjom dolaze do znanja (Khaefiatunnisa, 2015).

Prijenos je strategija kontekstualnog učenja kojom se znanje koristi u kontekstu koje nije prethodno obrađeno u nastavi (Crawford, 2001).

4. Kreativnost

4.1. Definiranje kreativnosti

Kreativnost se može definirati kao „sposobnost stvaranja nečega što je novo, originalno i vrijedno, odnosno izaziva iznenađenje, što nije stereotipno i što izlazi iz uobičajenih načina razmišljanja“ (Sternberg, 2005 prema Radeljić et al. 2020:162). Ona je mentalni proces koji osobi omogućava kreaciju novih ideja i produkta te ostvaranje vlastitog potencijala (Gallager 1986;Vizek, Vidović i sur., 2003, prema Radeljić et al. 2020). Nužan je aspekt edukacijskog procesa budući da „podrazumijeva upotrebu divergentnog mišljenja, pronalaženje više odgovora na isto pitanje, oslobađanje emocija, humora te potiskivanje straha i dosade“ (Dubovicki, 2016 prema Radeljić et al. 2020:163).

Kreativnost je vještina koja se može opisati i kao „interpersonalni i intrapersonalni proces koim se stvaraju originalni, visokokvalitetni i značajni produkti“ (Perić, 2015:145). Uz određeno znanje, sposobnosti i uvjete rada ljudi mogu razvijati svoju kreativnost te pokazivati karakteristike kreativnog ponašanja kao što su „propitivanje usvojenih pravila i pretpostavki,

stvaranje inventivnih veza i povezivanje stvari koje uobičajeno nisu povezane, zamišljanje onoga što bi moglo biti, testiranje drugačijih, svježih pristupa, kritički osvrt na ideje, akcije i rezultate“ (Perić, 2015:145).

Pri određivanju definicije kreativnosti se fokusiramo na prisutnost imaginativnog razmišljanja, procesa kojim postizemo cilj i njegovog ishoda (Perić, 2015). Imaginativno razmišljanje može biti reproduktivno i stvaralačko (Perić, 2015).

Kreativnost se može definirati i kao „proces koji uključuje određene karakteristike kao što su fleksibilnost, višedimenzionalno razmišljanje, osjetljivost, interes za ljude i okolinu, sposobnost brza razmišljanja i djelovanja, originalnost te mogućnost dolaska do različitih i raznolikih zaključaka“ (Aral 1990; Tuna 2000, Cakmak i Baran 2005, prema Baran, Erdogan i Cakmak, 2011 prema Đuranović i sur. 2020:98).

Može se smatrati i „vrstom maštovita procesa koji rezultira izvornim i vrijednim djelima“ (Robinson, 2011 prema Đuranović i sur. (2020). Herzog (2020) ukazuje na činjenicu da je kreativnost jedna od najvažnijih faktora u razvoju ljudskog bića te tema brojnih modernih istraživanja. Smatra se da je „otpor prema svemu onom što je tradicionalno, uobičajeno i neoriginalno“ (Kadum, 2011:167).

Kreativnost se može opisati i kao „složen fenomen o kojem postoje brojne teorije i definicije, a promatran je s motrišta različitih pristupa: mističnog, pragmatičkog, psihodinamskog, psihometrijskog, kognitivnog, socijalno-psihološkog, u novije vrijeme kroz sve zastupljeniju konfluentnu teoriju te kao dio darovitosti“ (Kunac, 2015:443).

Smatra se procesom u kojem osoba prepoznaje problem te za njega traži rješenja, postavlja hipoteze i dolazi do rezultata (Torrance, 1979 prema Petrović-Sočo, 2000). Prema Petrović-Sočo (2000) postoje dva moguća pristupa rješavanju problema – konvergentno i divergentno mišljenje. Konvergentnim mišljenjem dolazimo do jednog rješenja dok divergentno mišljenje proizvodi više mogućnosti rješavanja problema (Petrović-Sočo, 2000).

Kao dva osnovna pristupa kreativnosti Jukić (2010) navodi kognitivni pristup i pristup temeljen na značajkama ličnosti. Kognitivni pristup kreativnost istražuje kao kognitivni proces, a pristup temeljen na značajkama ličnosti kreativnost percipira kao posjedovanje karakteristika koje rezultiraju inovacijama (Čudina-Obradović, 1991 prema Jukić, 2010).

4.2. Kreativnost i društvo

Petrović-Sočo (2000) ukazuje na važnost kreativnosti kako bi došlo do inovacija i poboljšane kvalitete života. Bognar (2012) ističe da društvo u kojem živimo direktno utječe na prisutnost i razvoj kreativnosti u nastavi. Odgojno-obrazovni sustav treba staviti fokus na proces učenja, ali i na razvoj učenika kao osobe (Bognar, 2012). U određivanju ciljeva odgojno-obrazovnog procesa, „cilj odgoja treba prije svega postaviti tako da proizlazi iz filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića kojega dalje odgojem treba formirati kao samostalnog i prosocijalnog građanina“ (Previšić, 2005:170).

Poticanje kreativnog razmišljanja je nužno kako bi se učenike pripremilo za intergraciju u društvo u kojem je nužno suočavati se sa promjenama (Tan, 2007 prema Simel i Gazibara, 2013). Važno je i razmišljati o zahtjevima tržišta rada i potencijalnom zapošljavanju učenika u budućnosti, budući da se „na tržištu rada prije svega traži kreativnost i domišljatost u rješavanju svakodnevnim poslovnih problema i osmišljavanju novih proizvoda“ (Bognar, 2010 prema Simel i Gazibara, 2013:189). Nedovoljno poticanje razvoja kreativnosti kod učenika rezultira nedostatkom inovacija u društvu (Simel i Gazibara, 2013).

Nužno je kreativnost smatrati važnim aspektom u odgoju i obrazovanju učenika, budući da današnje društvo cijeni i prioritizira inovacije (Kadum, 2011). Škola se može smatrati institucijom koja direktno utječe na razvoj društva (Kadum, 2011). Kreativnim radom učenici sami dolaze do rješenja i otkrića (Kadum, 2011).

Kreativnost se smatra osobinom koju nije jednostavno definirati (Vukšić, 2020), a čije je postignuće inovativan proizvod (Thompson, 2014 prema Vukšić, 2020) koji ima određenu vrijednost (Vukšić, 2020). Brojna istraživanja se fokusiraju na važnost kreativnosti u današnjem društvu te se ističe da „kreativnost je bogatstvo: nema proizvoda ili usluge u kojima originalna ideja ne bi mogla dati vrijednosti i stvoriti konkurentsku prednost“ (Pupavac, 2015:68).

4.3. Kreativnost i predškolski odgoj

Đuranović, Klasnić i Matešić (2020) kreativnost nazivaju osnovom predškolskog kurikuluma te komponentom obrazovanja koju je nužno poticati od ranog djetinjstva. Važno je i da dijete vjeruje da može razvijati svoju kreativnost te da ona nije karakteristika koja je unaprijed determinirana (Dweck, 2007, prema Đuranović i sur., 2020). U predškolskim ustanovama je bitno da odgajatelji podupiru djecu da samostalno istražuju i izgrađuju vlastite sposobnosti (Đuranović i sur., 2020).

Đuranović i sur. (2020) ističu da ne postoji određena formula s kojom možemo poticati kreativnost djece, ali postoje strategije, aktivnosti i materijali kojima možemo dovesti dijete do kreativnog izražavanja. Kreativnost djece se često razvija igrom, budući da ona potiče dijete da istražuje svoje okruženje, a istovremeno se dijete razvija i emocionalno (Kadum, 2011). Dječja kreativnost se može vidjeti u njihovim crtežima, govorom i u situacijama u kojima koriste maštu (Kadum, 2011).

Bitna je i kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja. Ono treba poticati slobodu izbora, razvoj učenika kao odgovorne i samostalne osobe i staviti fokus na jačanje djetetove vještine rješavanja problema (Đuranović i sur., 2020). U procesu razvoja kreativnosti djetetu je potrebna emocionalna potpora, zabava te aktivnosti koje predstavljaju izazov ali nisu preteške za dijete. Poticanje razvoja kreativnosti od najranije dobi ima beneficije za djecu u budućnosti (Craft, 2011, prema Đuranović i sur. (2020), te se smatra „unutarnjom latentnom snagom pojedinca“ (Đuranović i sur., 2020:97).

Jurčević i Tot (2020) ističu važnost istraživanja razvoja dječje kreativnosti u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kreativnost ne prezentiraju kao osobinu male skupine pojedinaca nego kao vještinu svako može jačati i razvijati (Jurčević i Tot, 2020). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje je ključan period u djetetovom životu.

U tom periodu se razvija djetetova osobnost, te se kroz različite aktivnosti potiče razvoj djetetove samostalnosti, fleksibilnosti te jača vještina rješavanja problema (Jurčević i Tot, 2020). Dijete se smatra subjektom u edukacijskom procesu, ali i osobom koja vlastitim istraživanjem usvaja znanje ako se nalazi u okolini koja na to potiče (Jurčević i Tot, 2020). Zadatak odgajatelja je da promatra djetetove potrebe, sposobnosti i napredak u procesu (Jurčević i Tot, 2020).

4.4. Kreativnost i škola

Johnson (2002) kao načela kontekstualnog učenja definira izradu smislenih veza, aktivnosti značajne za učenika, samoregulirajuće učenje, suradnju, kritičko i kreativno razmišljanje, brigu o svakom pojedincu, dostizanje visokih standarda i autentičnu procjenu postignuća (Johnson, 2002 prema Purković, 2016). Ta su načela iznimno značajna i za poticanje učeničke kreativnosti u procesu. Navedena načela se u nastavnom procesu najčešće realiziraju strategijama nastave kao što su suradničko učenje, projektna nastava, problemska nastava i heuristička nastava.

Heuristička nastava je tip nastave u kojoj se djecu stavlja u situacije u kojima trebaju prepoznati problem te samostalno doći do zaključka kako ga riješiti (Bognar i Matijević, 1993 prema Jukić, 2010). Popperov pristup (učenje otkrivanjem) ističe važnost učenikovog prepoznavanja problema te važnost njihove emocionalne reakcije kada nisu sposobni riješiti problem (Popper, 1963 prema Jukić, 2010).

Projektni pristup u nastavi predstavlja distanciranje od tradicionalnog načina usvajanja znanja te pomak prema grupnim istraživanjima u kojima se fokusira na određeni projekt (Munjica, 2005 prema Jukić, 2010). Projektnom nastavom se potiče samostalnost učenika, razvoj osjećaja odgovornosti, komunikacijske vještine, sposobnost rješavanja problema itd. (Maleš, 1996 prema Jukić, 2010).

Faze projektne nastave uključuju: određivanje teme, određivanje cilja i zadatka, izrada plana projekta, provođenje projekta i vrednovanje postignuća (Cvetković Lay i Sekulić-Majurec, 1998 prema Jukić, 2010). Projektni rad se može promatrati i kroz tri faze: u prvoj fazi nastavnik i učenici odabiru temu, u drugoj fazi učenici individualno istražuju, a u trećoj prezentiraju rezultate i dolazi se do zaključaka (Katz, 1994 prema Jukić, 2010).

Učenici imaju aktivnu ulogu tijekom procesa projektne nastave budući da „iniciraju projekt, koriste pomoć osoba izvana, poduzimaju raznovrsne aktivnosti poput sakupljanja, istraživanja, promatranja, identificiranja, klasificiranja, bilježenja, objašnjenja i vježbanja komunikacijskih vještina, te osim same uporabe informacija traže njihov izvor i otkrivaju put do njih“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998 prema Jukić, 2010:94).

Problemska nastava je vrsta nastave koja se bazira na situacijama u kojima učenik primjenjuje prethodna znanja i iskustva u rješavanju novih problema (Jukić, 2010). Faze problemske nastave uključuju: određenje problema, rješavanje problema (postavljanje hipoteze), prikupljanje podataka vezanih uz hipotezu i stvaranje zaključaka (Bognar i Matijević, 1993; Jelavić, 1998 prema Jukić, 2010). Prednost problemske nastave je da ne zahtijeva specijalna materijalna sredstva, već se koncentrira na poticanje dječje motivacije i daje im slobodu u izražavanju njihove kreativnosti (Jukić, 2010).

Uvođenje inovativnih promjena i koncentriranje na poticanje kreativnosti učenika rezultira poboljšanjem edukacijskog procesa (Radeljić, Selimović i Mulaosmatović 2020). Kreativnost se može promatrati kao mogućnost osobe da kreira rada koji je originalan, prikladan te se ističe u odnosu na prijašnje kreacije (Barron, 1988 prema Arar i Rački, 2003).

Učenici imaju pozitivne stavove o predmetima koji zahtijevaju razvijanje njihovog kreativnog potencijala (Radeljić et al. 2020). Faktori koji determiniraju uspješnost svakog učenika u ostvarenju tog potencijala su individualne osobine učenika, njihova vlastita želja za napretkom, ali i kreativnost samog učitelja (Zuliani, Matic, Keteleš, 2015 prema Radeljić et al., 2020), koji u nastavi uvodi nove strategije i metode rada.

Petrović-Sočo (2000) naglašava da postoje različiti tipovi kreativnosti te da nijedna osoba nije u potpunosti nekreativna. Nužno je prepoznati da djeca pokazuju kreativnost u različitim područjima te uvažavati njihovu individualnost (Petrović-Sočo, 2000). Petrović-Sočo (2000) navodi neke aktivnosti kojima se može poticati kreativnost kod djece: igranje uloga i pričanje priča, vizualna umjetnost (crtanje, modeliranje), kreativni pokreti i ples, glazba i ritam, izražajni govor, grupne socijalne vještine itd. Kreativne aktivnosti utječu na kognitivni razvoj djeteta, olakšavaju im proces učenja te jačaju njihovo samopouzdanje (Craft, 2008 prema Todorić, 2023).

U kreativnom procesu su „mentalne slike“ uvjet za izvođenje svih mentalnih radnji“ (Svedružić, 2005:107). Reproductivna imaginacija se bazira na percepciji i dosjećanju, a kreativnom imaginacijom se „stvaraju nestereotipne unutarnje kognitivne reprezentacije na kojima se temelje razmišljanja o pojavama“ (Svedružić, 2005:107). Uz kreativnog pojedinca vežemo osobine kao što su divergentno mišljenje (koje rezultira novim idejama) i nekonformizam (Svedružić, 2005).

4.5. Kreativnost i nastava

Jukić (2010) ističe da je suvremena pedagogija obilježena konstruktivističkom paradigmom te ukazuje na važnost razvoja kreativnosti u takvom učenju. Budući da se odgojno-obrazovni proces fokusira na razvoj učenikovog kognitivnog razvoja i reprodukcije znanja, on zanemaruje razvoj učenikove kreativnosti i stvaranje situacija u kojima će moći konstruirati znanje (Jukić, 2010).

Uloga učitelja je da organizira nastavu te osigurava okruženje u kojem učenik može ostvariti odgojno-obrazovne ciljeve. Današnji odgojno-obrazovni sustav zanemaruje razvoj određenih sposobnosti kao što je kreativnost, a stavlja naglasak na reprodukciju znanja i niže razine mišljenja (Jukić, 2010). Razvoj kreativnosti učenika se zapostavlja i zbog stava da je kreativnost nasljedna osobina ličnosti, a ne sposobnost na čiji razvoj utječe okolina u kojoj se učenik nalazi (Jukić, 2010).

Perić (2015) ističe da se u školama nedovoljno pozornosti posvećuje razvoju djetetove vještine kritičkog mišljenja i kreativnosti premda su oboje važni u svakom životnom području. Škola se kao ustanova ne promatra kao pasivni promatrač, već kao aktivni pokretač promjena u današnjem društvu (Hrvatić i Piršl, 2005). Djeca razvijaju vlastitu percepciju o svijetu aktivnim učenjem (Perić, 2015). Uloga učitelja u procesu razvoja dječje kreativnosti je da učenicima egzistira kao pomoć u razumijevanju i kontroliranju procesa (Perić, 2015). Nužno je da kreativno učenje potiče samostalnost učenik te pružanje podrške učeniku (Perić, 2015).

Proces razvoja dječje kreativnosti je olakšan kada se stvori okruženje u kojem se nalazi kompetentna i fleksibilna odrasla osoba koja se može prilagoditi djeci (Bubnić, 2015). Bubnić (2015) ističe važnost organizacije prostora, planiranja i osiguravanja materijala u radu. Intrinzičnu motivaciju djece i njihovu želju za razvojem kreativnosti možemo poticati tek kada u obzir uzimamo individualne karakteristike djece u okolini koja ih potiče da se kreativno izražavaju (Bubnić, 2015).

U današnjem društvu postoji potreba za školama koje predstavljaju humano-socijalne zajednice u kojima se djeci omogućuje razvoj kreativnosti (Jukić, 2010). Postoje tri vrste kurikula: zatvoreni, otvoreni i mještoviti (Previšić, 2007 prema Jukić, 2010). Zatvoreni kurikulum ne dopušta učiteljima mogućnost improviziranja i kreativnosti, a aspekti socijalizacije i komunikacije tijekom obrazovnog procesa se zanemaruju (Previšić, 2007 prema Jukić, 2010). Otvoreni kurikulum se sastoji od okvirnih smjernica i uputa te se učiteljima daje prostor za kreativnost u organizaciji nastave. Mještoviti tip kurikula se bazira na „kurikulskim jezgrama kao radnim cjelinama koje učitelj zajedno s učenicima razrađuje i ostvaruje“ (Previšić, 2007 prema Jukić, 2010:71).

Suvremena pedagogija promovira stav da je čovjek kreativno biće koje treba biti prilagodljivo promjenama u društvu (Milat, 2005 prema Jukić, 2010). Tradicionalni način poučavanja učitelju daje aktivnu ulogu, dok učenik pasivno sluša. Ovakav način poučavanja ne motivira i potiče razvoj kreativnosti učenika (Jukić, 2010).

Kao bi se mogao poticati razvoj kreativnosti učenika, potrebno je okruženje u kojem se to može ostvariti. Okolina u kojoj se uči treba poticati sudionike na interakciju te uzimati u obzir individualnost svakog djeteta (Alexander i Knight, 1993 prema Jukić, 2010). Djeca se mogu kreativno izražavati samo ako nisu u konstantnom strahu zbog potencijalnih pogrešaka i

neuspjeha u procesu učenja (Torrance i Goff, 1990; Edwards i Springate, 1995 prema Jukić, 2010). Učenike se treba poticati na suradnju s drugim učenicima i razmjenu mišljenja.

4.6. Kreativnost i učitelj

Važnu ulogu u razvoju kreativnosti ima osposobljenost učitelja (Kadum, 2011). Prema Somolanji i Bognar (2008) razvijanje kreativnog potencijala učenika se događa ako su učitelji za to osposobljeni te i sami razvijaju svoju kreativnost. Tishler (2007) ističe da se kod profesionalnog razvoja učitelja treba fokusirati ne samo na kompetentnost i metodičku osposobljenost, nego i na kreativnost učitelja.

Kreativnog učitelja opisuje kao osobu koja se „neprestano usavršava i mišljenja u skladu s zahtjevima vremena te stvaralački ostvaruje integraciju činjenica i vrijednosti, suprostavljaajući se onim okolnostima školske prakse kojima se podupiru stereotipi i formalizam na štetu kreativnosti u nastavi“ (Tishler, 2007:295).

Dubovicki (2012) ukazuje na činjenicu da poticanje kreativnosti učenika ovisi o kompetentnosti učitelja, njihovom osobnom stavu o nužnosti poticanja kreativnosti te njihovom snalaženju u promjeni i prilagođavanju tradicionalnih oblika nastavi koji ne pomažu u razvoju kreativnosti. U odgojno-obrazovnom procesu je nužno podupirati svako dijete u njihovom razvoju tako da u obzir uzimamo njihove preference, mogućnosti te individualne karakteristike (Rupčić, 2016).

Kreativnog učitelja se može opisati i kao „središnji čimbenik u stvaranju kreativnih odgojnih situacija koje će omogućavati kreativno učenje...“ (Balažević, 2010:181). Učitelji se mogu usavršavati tako da prepoznaju: svoje kreativne sposobnosti, korelaciju između odgojno-obrazovnog procesa i razvoja kreativnosti, različite vrste kreativnosti te aktivnosti kojima mogu poticati kreativnost učenika (Balažević, 2010).

Učitelju u radu s učenicima treba fleksibilnost, samopouzdanje, spontanost, intuitivnost te sposobnost kreiranja situacija u kojima mogu omogućiti učenicima da razviju svoj potencijal (Balažević, 2010). Kreativnost je sposobnost koju je nužno sustavno razvijati ne samo kod učenika, već i kod učitelja (Somolanji i Bognar, 2008 prema Simel i Gazibara, 2013). U svojem pristupu učenicima, učitelj treba biti otvoren (Simel i Gazibara, 2013).

Prema Jukić (2010) učitelji u djetetu prepoznaju kreativni potencijal, a zatim potiču njegov razvoj. Kako bi u tom procesu bili uspješni, bitno je da se i sami kreativno izražavaju te da razumiju kako kreativni proces funkcionira. Jukić (2010) naglašava važnost poticanja

samostalnosti djeteta u procesu učenja i konstrukciji znanja, do čega se dolazi određenim strategijama. Čimbenici koji utječu na razvoj djetetove kreativnosti su „učiteljev stav prema kreativnosti, društveni odnos između učitelja i učenika, osiguravanje optimalnih sredstava i pomagala i stupanj učiteljeve naobrazbe“ (Angeloska-Galevska, 1996 prema Jukić, 2010:81). Svi učitelji nisu kvalificirani da prepoznaju učenikov kreativni potencijal, što ukazuje na potrebu edukacije učitelja o samom pojmu kreativnosti, njenim razinama i stilovima (Jukić, 2010).

5. Stavovi učenika o važnosti kontekstualnog učenja i kreativnosti u nastavi

5.1. Cilj i hipoteze istraživanja

Za potrebe izrade ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje čiji je cilj ispitati studente pedagogije i učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Splitu o njihovim stavovima vezanim uz kontekstualno učenje i kreativnost. U istraživanju se ispituje informiranost studenata o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti te o njihovom stavu o važnosti implementacije kreativnih aktivnosti u nastavi.

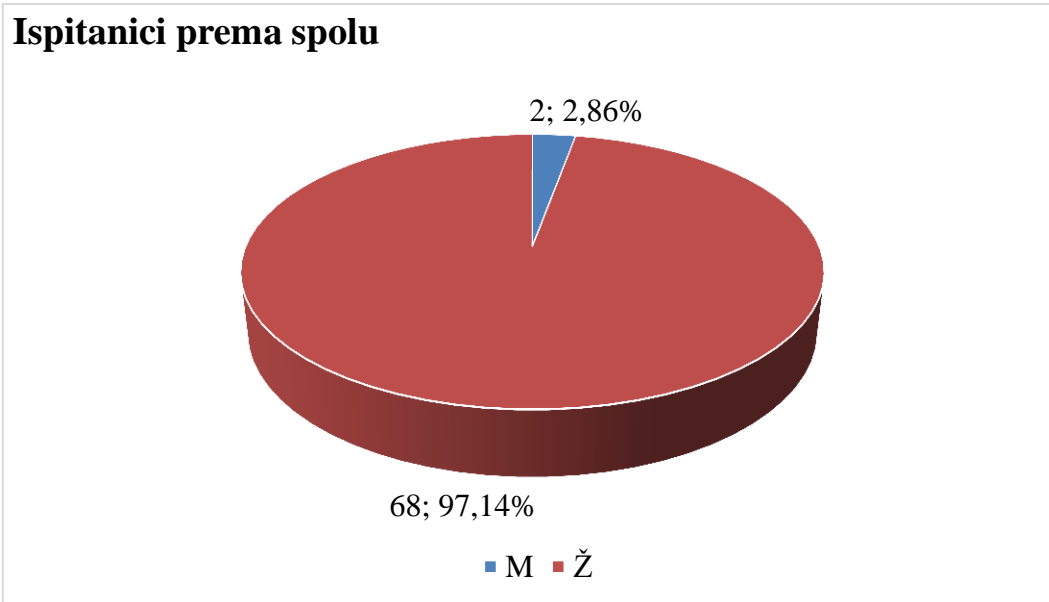
Postavljene su hipoteze:

- I) Studenti nisu dovoljno educirani o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti.
- II) Studenti smatraju da je važno implementirati kreativne aktivnosti u nastavi.

5.2. Metodologija istraživanja

5.2.1. Uzorak istraživanja

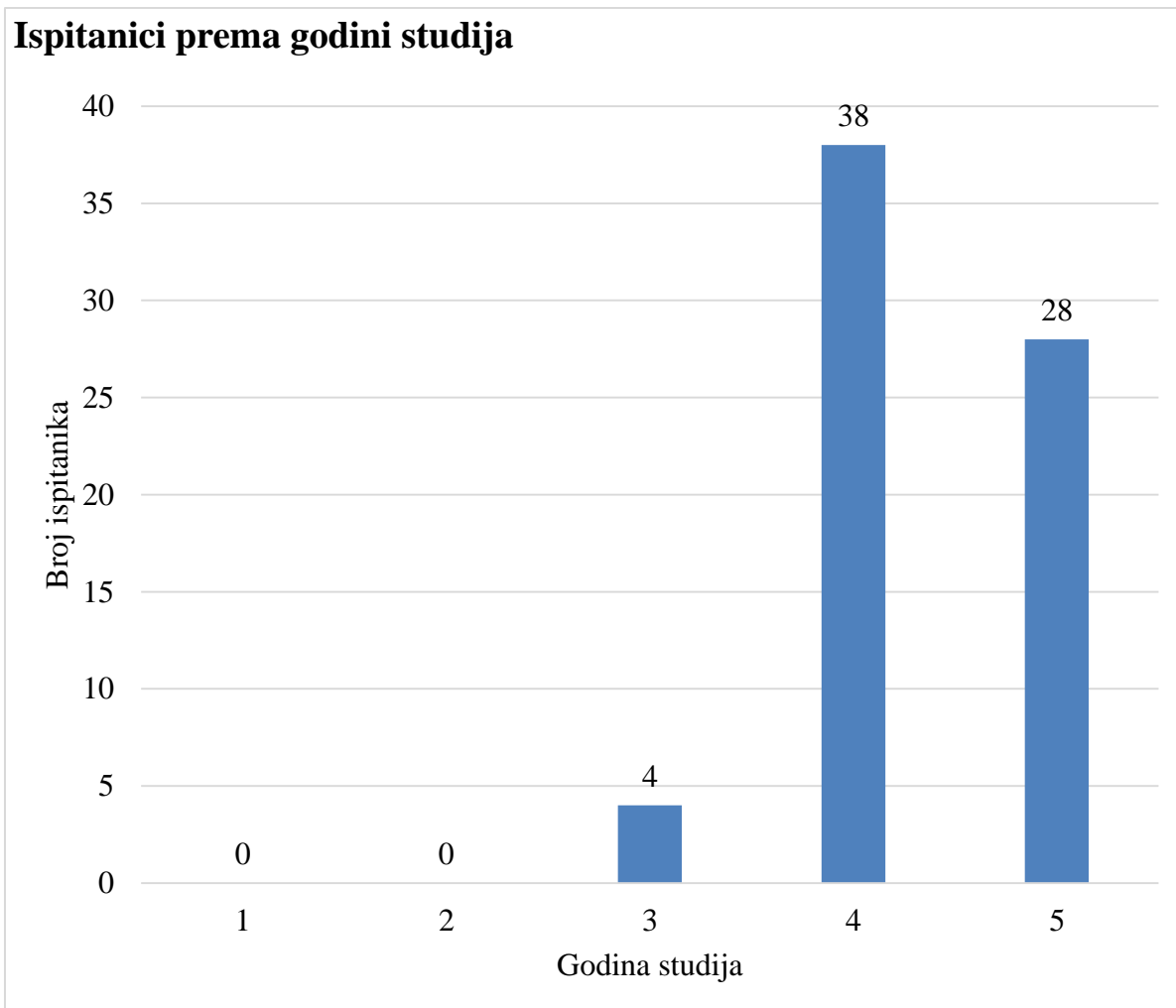
U istraživanju su sudjelovali studenti studija pedagogije i učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Splitu akademske godine 2023./2024. U istraživanju je sudjelovalo 70 studenata od čega 68 studentica i 2 studenta.



Slika 1. Grafički prikaz spola ispitanika

Prema spolu najveći broj je žena kojih je 68, dok su muškarci zastupljeni u uzorku sa 2 ispitanika.

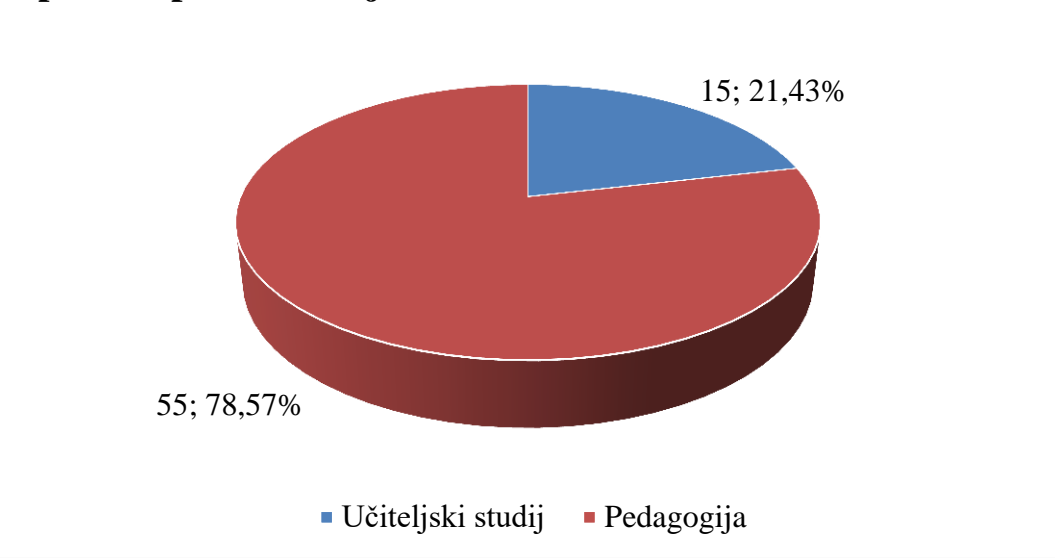
Najveći broj ispitanika je trenutno na 4. godina studija, te su zastupljeni u uzorku sa 38 ispitanika. Nakon čega slijede ispitanici 5. godine studija kojih je 28 te ispitanici 3. godine studija koji su zastupljeni sa 4 ispitanika.



Slika 2. Grafički prikaz godina studija ispitanika

Prema vrsti studija je veći broj ispitanika kojih pohađa studij pedagogije (n=55) u odnosu na zastupljenost ispitanika kojih pohađaju učiteljski studij kojih je 15.

Ispitanici prema studiju



Slika 3. Ispitanici prema vrsti studija

5.2.2. Metode istraživanja

U procesu istraživanja se koristila anketa (Prilog 1) koju su studenti ispunjavali anonimno. U prvom dijelu ankete su studenti zaokruživanjem odgovora davali podatke o spolu, godini studija i vrsti studija koji pohađaju. Sljedeće pitanje je višestrukog izbora, u kojem su odgovarali na način na koji su se upoznali s kontekstualnim učenjem.

Nakon ovog pitanja slijede četiri pitanja u kojima studenti zaokružuju DA ili NE (pitanja zatvorenog tipa), a vezana su uz njihove stavove o tome je li odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi, samoprocjenu o vlastitoj educiranosti o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti, procjenu važnosti poticanja kreativnosti u nastavi i procjenu vlastite kreativnosti.

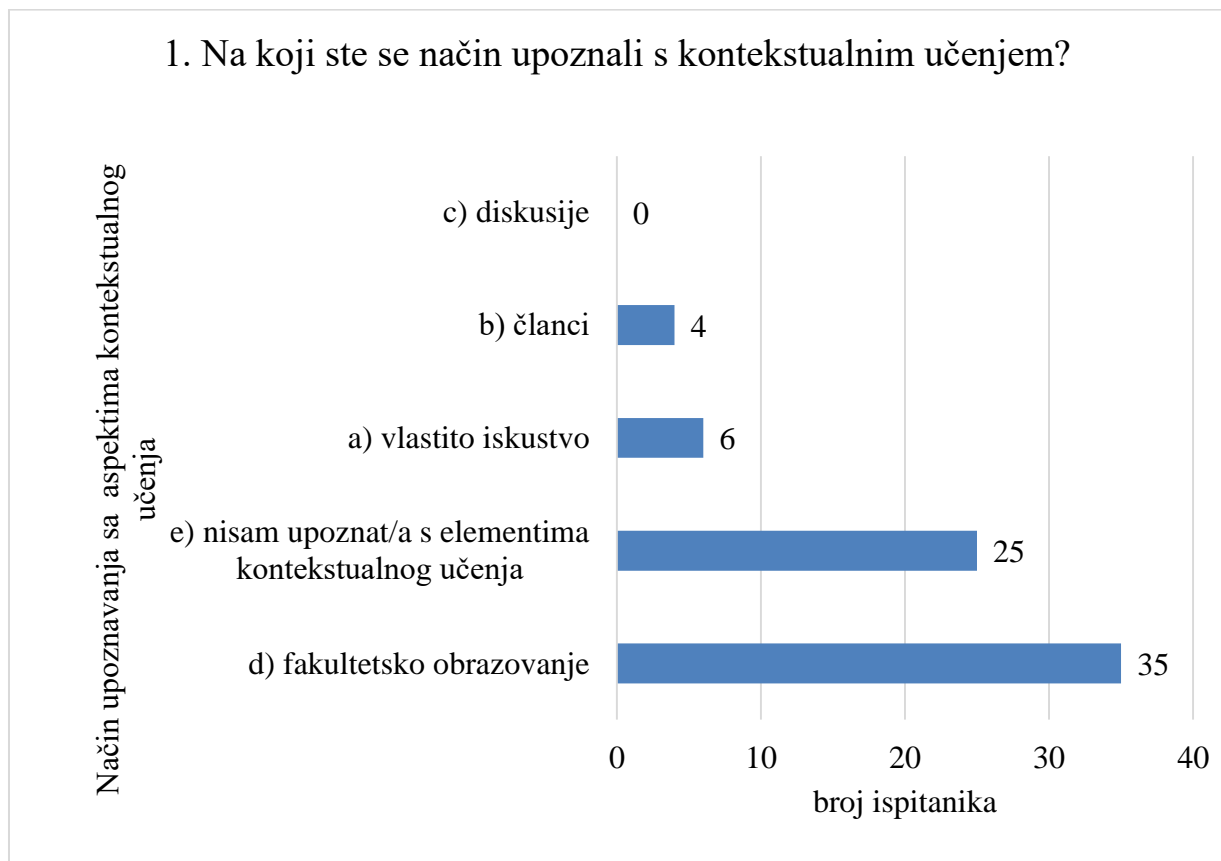
U drugom dijelu istraživanja, studentima se nudi 14 tvrdnji na Likertovoj skali te zaokružuju broj s obzirom na stupanj slaganja s tvrdnjom. Tvrdnje su vezane uz aspekte kontekstualnog učenja i kreativnosti. U trećem dijelu istraživanja se učenicima daje mogućnost slobodnog odgovora na pitanje čiji je cilj da sami procjene da li im je potrebna dodatna edukacija kako bi mogli primjeniti kontekstualno učenje u vlastitom radu.

5.2.3. Obrada podataka

Podatci su obrađeni programom Microsoft Office Excel, te su rezultati prikazani grafički, tablično ili diskriptivno. Tvrdnje iz Likertove skale su obrađene izračunom podataka kao što su aritmetička sredina, standardna devijacija, mod i medijan.

6. Rezultati istraživanja

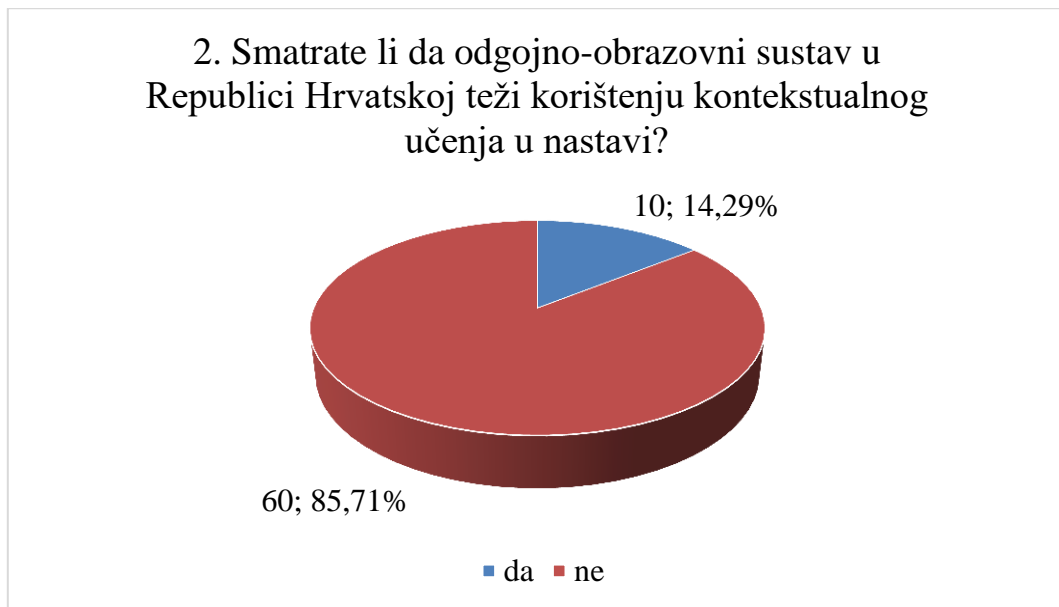
Prvo pitanje nakon prikupljanja osnovnih podataka o ispitanicima je višestrukog izbora, a ispituje način na koji su se studenti upoznali s kontekstualnim učenjem. Najveći broj ispitanika (n=35) su se upoznali sa kontekstualnim učenjem kroz fakultetsko obrazovanje, dok 25 ispitanika nije upoznato s kontekstualnim učenjem. Šest ispitanika se upoznalo sa kontekstualnim učenjem kroz vlastito iskustvo, te 4 ispitanika kroz članke. Niti jedan ispitanik se nije upoznao s kontekstualnim učenjem kroz diskusije.



Slika 4. Grafički prikaz odgovora na prvo pitanje višestrukog izbora

Drugo pitanje ispituje stavove studenta o tome je li odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi. Većina ispitanika smatra da

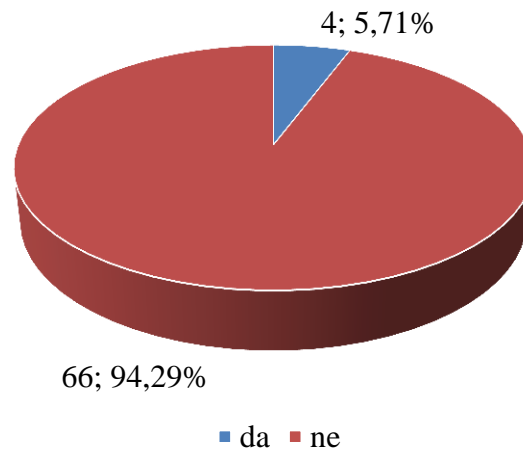
odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj ne teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi (n=60; otprilike 86%), dok 10 ispitanika, otprilike 14% smatra da odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi.



Slika 5. Grafički prikaz odgovora na drugo pitanje

Treće pitanje od studenata zahtijeva procjenu o vlastitoj informiranosti o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti. Veći broj ispitanika, otprilike 94% smatra da nisu dovoljno educirani o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti, dok otprilike 6% ispitanika smatra da su dovoljno educirani o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti.

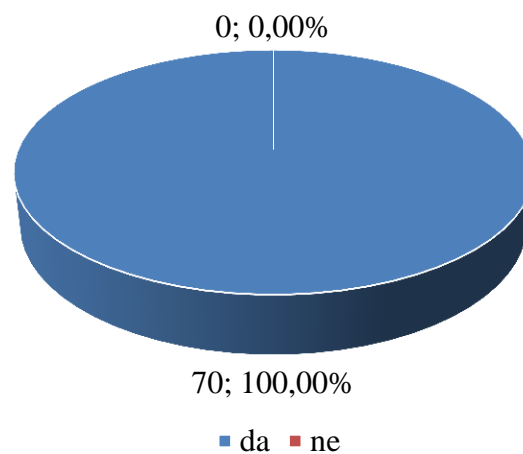
3. Smatrate li da ste dovoljno educirani o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti?



Slika 6. Grafički prikaz odgovora na treće pitanje

Četvrto pitanje ispituje je li studenti smatraju da je bitno poticati kreativnost učenika u radu i svi (n=70) zaokružuju DA.

4. Smatrate li da je bitno poticati kreativnost učenika u radu?



Slika 7. Grafički prikaz odgovora na četvrto pitanje

Peto pitanje od ispitanika zahtijeva procjenu vlastite kreativnosti. Većina ispitanika, otprilike 63% se smatra kreativnom osobom, dok se otprilike 37% ne smatra kreativnom osobom.



Slika 8. Grafički prikaz odgovora na peto pitanje

6.1. Analiza četrnaest tvrdnji o kontekstualnom učenju i kreativnosti

Stavovi o kontekstualnom učenju i kreativnosti su ispitani upotrebom seta od 14 tvrdnji na koje su ispitanici izražavali slaganje upotrebom Likertove mjerne skale.

Poanta Likertove skale je da ispitanik zaokruži stupanj slaganja s određenom tvrdnjom. Likertova skala je najpoznatija i najčešće korištena skala procjene u pedagoškim istraživanjima.

Četrnaest tvrdnji koje se nalaze u anketi su vezane uz: kontekstualno učenje i kreativnosti, generalna mišljenja o nastavnom procesu i olakšavanju procesa učenja za učenika, prisutnost kontekstualnog učenja u odgojno-obrazovnom procesu, prilagodbu procesa učenja učenicima s obzirom na njihove individualne razlike te aspekte različitih vrsta učenja (suradničko učenje, projektna nastava, istraživački pristup).

Tablica 1. Stupanj slaganja s tvrdnjama o kontekstualnom učenju i kreativnosti:

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | AS | SD |
|---|---|------|---|------|----|-------|----|-------|----|-------|------|------|
| | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | | |
| 1. Smatram da je nužno uključiti učenike u proces planiranja nastavnih aktivnosti. | 0 | 0,00 | 2 | 2,86 | 10 | 14,29 | 28 | 40,0 | 30 | 42,86 | 4,23 | 0,80 |
| 2. Učenici lakše usvajaju gradivo koje uče u školi ako ga mogu povezati sa stvarnim životnim situacijama. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 6 | 8,57 | 3 | 4,29 | 61 | 87,14 | 4,79 | 0,58 |
| 3. Kontekstualno učenje nije dovoljno primijenjeno u današnjem odgojno-obrazovnom procesu. | 0 | 0,00 | 5 | 7,14 | 28 | 40,00 | 14 | 20,00 | 23 | 32,86 | 3,79 | 0,98 |
| 4. Kontekstualno učenje potiče učenike na interakciju s učiteljem. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 17 | 24,29 | 27 | 38,57 | 26 | 37,14 | 4,13 | 0,77 |
| 5. Odgojno-obrazovni sustav se treba prilagoditi individualnim mogućnostima i potrebama učenika. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 4,29 | 22 | 31,43 | 45 | 64,29 | 4,60 | 0,57 |
| 6. U procesu organizacije nastavnih aktivnosti je bitno uzeti u obzir interese učenika. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 2,86 | 27 | 38,57 | 41 | 58,57 | 4,56 | 0,55 |
| 7. Današnji odgojno-obrazovni sustav nedovoljno uključuje aspekte suradničkog učenja. | 0 | 0,00 | 3 | 4,29 | 20 | 28,57 | 23 | 32,86 | 24 | 34,29 | 3,97 | 0,89 |
| 8. Projektna nastava je uspješnija ako učenici sami biraju temu projekta. | 0 | 0,00 | 1 | 1,43 | 8 | 11,43 | 32 | 45,71 | 29 | 41,43 | 4,27 | 0,72 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|------|------|
| 9. Istraživački pristup u nastavi kod učenika potiče razvoj pozitivnog stava prema učenju. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 4,29 | 29 | 41,43 | 38 | 54,29 | 4,50 | 0,58 |
| 10. U odgojno-obrazovnom procesu je nužno implementirati kreativne aktivnosti. | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 2 | 2,86 | 16 | 22,86 | 52 | 74,29 | 4,71 | 0,51 |
| 11. Kreativna sposobnost učitelja utječe na razvoj kreativnog potencijala učenika. | 1 | 1,43 | 1 | 1,43 | 3 | 4,29 | 28 | 40,00 | 37 | 52,86 | 4,41 | 0,77 |
| 12. Okruženje u kojem se učenik nalazi utječe na razvoj njegovog kreativnog potencijala. | 0 | 0,00 | 1 | 1,43 | 7 | 10,00 | 17 | 24,29 | 45 | 64,29 | 4,51 | 0,73 |
| 13. Kreativnost je osobina koja je unaprijed određena te se ne može razvijati. | 17 | 24,29 | 38 | 54,29 | 10 | 14,29 | 3 | 4,29 | 2 | 2,86 | 2,07 | 0,90 |
| 14. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova nedovoljno posvećuje pozornost razvoju kreativnosti učenika. | 1 | 1,43 | 0 | 0,00 | 16 | 22,86 | 31 | 44,29 | 22 | 31,43 | 4,04 | 0,82 |

Iz Tablice 1 vidimo da se većina ispitanika, otprilike 43% se u potpunosti slaže da je nužno uključiti učenike u proces planiranja nastavnih aktivnosti, dok se otprilike 3% djelomično ne slaže s tvrdnjom. Uključivanje učenika u proces organizacije aktivnosti često rezultira većom motivacijom učenika za rad.

Većina ispitanika, otprilike 87% se u potpunosti slaže s tvrdnjom da učenici lakše usvajaju gradivo koje uče u školi ako ga mogu povezati sa stvarnim životnim situacijama.

40% ispitanika se niti slaže niti ne slaže sa tvrdnjom da kontekstualno učenje nije dovoljno primjenjeno u današnjem odgojno-obrazovnom procesu, a otprilike 33% se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Otprilike 39% ispitanika se djelomično slaže s tvrdnjom da kontekstualno učenje potiče učenike na interakciju s učiteljem, a otprilike 37% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Interakcije s učiteljem su iznimno bitne u procesu nastave, budući da je pasivnost učenika veliki problem u današnjem odgojno-obrazovnom procesu.

Prilagodba individualnim potrebama i mogućnostima učenika je nužna prema mišljenjima otprilike 64% ispitanika koji se u potpunosti slažu s tvrdnjom, dok se otprilike 59% ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom da je u procesu organizacije nastavnih aktivnosti nužno uzeti u obzir interese učenika.

Otprilike 34% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da današnji edukacijski sustav nedovoljno uključuje aspekte suradničkog učenja, dok se 33% djelomično slaže, a 29% učenika niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom.

Većina ispitanika (n=32) se djelomično slaže s tvrdnjom da je projektna nastava uspješnija ako učenici sami biraju temu projekta. Cilj projektne nastave je motiviranje učenika za rad i poticanje razvoja njihovih organizacijskih vještina, stoga ih samostalnost u biranju teme može dodatno inspirirati u učenju.

U odgojno-obrazovnom procesu je nužno poticati razvoj pozitivnog stava prema učenju, a oko 54% ispitanika smatra da se to može ostvariti istraživačkim pristupom u nastavi.

Samo 1 ispitanik se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom da kreativna sposobnost učitelja utječe na razvoj kreativnog potencijala učenika, dok se otprilike 53% ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom. Okruženje u kojem se učenik nalazi utječe na razvoj kreativnosti pojedinca prema 45 ispitanika koji se u potpunosti slažu s tvrdnjom.

Većina ispitanika, otprilike 54% se djelomično ne slaže s tvrdnjom da je kreativnost unaprijed određena karakteristika koja se ne može razvijati, a otprilike 3% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Većina ispitanika (n=31) ispitanika se djelomično slaže s tvrdnjom da škola kao odgojno-obrazovna ustanova nedovoljno posvećuje pozornost razvoju kreativnosti učenika.

Tablica 2: Deskriptivna statistika

| | AS | SD | Me | Mo |
|---|------|------|------|------|
| 1. Smatram da je nužno uključiti učenike u proces planiranja nastavnih aktivnosti. | 4,23 | 0,80 | 4,00 | 5,00 |
| 2. Učenici lakše usvajaju gradivo koje uče u školi ako ga mogu povezati sa stvarnim životnim situacijama. | 4,79 | 0,58 | 5,00 | 5,00 |
| 3. Kontekstualno učenje nije dovoljno primjenjeno u današnjem odgojno-obrazovnom procesu. | 3,79 | 0,98 | 4,00 | 3,00 |
| 4. Kontekstualno učenje potiče učenike na interakciju s učiteljem. | 4,13 | 0,77 | 4,00 | 4,00 |
| 5. Odgojno-obrazovni sustav se treba prilagoditi individualnim mogućnostima i potrebama učenika. | 4,60 | 0,57 | 5,00 | 5,00 |
| 6. U procesu organizacije nastavnih aktivnosti je bitno uzeti u obzir interese učenika. | 4,56 | 0,55 | 5,00 | 5,00 |
| 7. Današnji odgojno-obrazovni sustav nedovoljno uključuje aspekte suradničkog učenja. | 3,97 | 0,89 | 4,00 | 5,00 |
| 8. Projektna nastava je uspješnija ako učenici sami biraju temu projekta. | 4,27 | 0,72 | 4,00 | 4,00 |
| 9. Istraživački pristup u nastavi kod učenika potiče razvoj pozitivnog stava prema učenju. | 4,50 | 0,58 | 5,00 | 5,00 |
| 10. U odgojno-obrazovnom procesu je nužno implementirati kreativne aktivnosti. | 4,71 | 0,51 | 5,00 | 5,00 |
| 11. Kreativna sposobnost učitelja utječe na razvoj kreativnog potencijala učenika. | 4,41 | 0,77 | 5,00 | 5,00 |
| 12. Okruženje u kojem se učenik nalazi utječe na razvoj njegovog kreativnog potencijala. | 4,51 | 0,73 | 5,00 | 5,00 |
| 13. Kreativnost je osobina koja je unaprijed određena te se ne može razvijati. | 2,07 | 0,90 | 2,00 | 2,00 |
| 14. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova nedovoljno posvećuje pozornost razvoju kreativnosti učenika. | 4,04 | 0,82 | 4,00 | 4,00 |

Rezultati koji su prikazani u Tablici 2 ukazuju na opću podršku uključivanju učenika u planiranje nastavnih aktivnosti, s prosječnom ocjenom od 4,23 i standardnom devijacijom (prosječnim odstupanjem od prosjeka) od 0,80. Također, studenti izražavaju visoku potporu ideji da se gradivo bolje usvaja kada se poveže sa stvarnim životnim situacijama, što je vidljivo u prosječnoj ocjeni od 4,79 s niskom varijacijom od 0,58.

S obzirom na kontekstualni pristup učenju, postoji umjereni konsenzus s prosječnom ocjenom od 3,79 i većom varijacijom od 0,98. Isto tako, većina ispitanika slaže se da odgojno-obrazovni sustav treba prilagoditi individualnim potrebama učenika, što potvrđuje prosječna ocjena od 4,60 uz nisku varijaciju od 0,57.

U pogledu organizacije nastavnih aktivnosti, ocjene pokazuju umjerenu potporu za kontekstualno učenje (AS= 4,13, SD=0,77) i važnost uzimanja u obzir interesa učenika (AS: 4,56, SD: 0,55).

S druge strane, postoji izvjesna varijacija u stavovima o suradničkom učenju (AS: 3,97, SD: 0,89) i istraživačkom pristupu (AS= 4,50, SD=0,58).

Kada je riječ o kreativnosti, većina ispitanika podržava implementaciju kreativnih aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu (AS=4,71, SD=0,51). Također, prepoznaje se važnost kreativne sposobnosti učitelja (AS=4,41, SD=0,77) te utjecaj okoline na razvoj kreativnog potencijala učenika (AS=4,51, SD=0,73).

Međutim, postoji neslaganje oko percepcije kreativnosti kao unaprijed određene osobine koja se ne može razvijati, što je vidljivo u niskoj prosječnoj ocjeni od 2,07 i visokoj standardnoj devijaciji od 0,90. Također, ispitanici ukazuju na nedovoljnu pozornost posvećenu razvoju kreativnosti učenika u školi, što potvrđuje prosječna ocjena od 4,04 uz određenu varijaciju od 0,82.

Kod najvećeg broja tvrdnji vrijednost moda, koji predstavlja dominantnu vrijednost koja se najučestalije pojavljuje u statističkom nizu, je 5,00, što ukazuje da se ispitanici najčešće u potpunosti slažu sa ponuđenim izjavama.

6.2. Analiza procjene ispitanika o sposobnosti primjene kontekstualnog učenja u radu

Zadnje pitanje ankete od ispitanika zahtijeva procjenu vlastite mogućnosti primjene kontekstualnog učenja u radu. 60 ispitanika je ostavilo komentar, a 10 ispitanika nisu odgovorili na pitanje. Odgovori su prezentirani u skupinama zbog preglednosti.

1) 24 ispitanika je ostavilo odgovor „Da“.

2) *Ispitanici koji smatraju da im je potrebno više sadržaja koji se bave problematikom kontekstualnog učenja:*

„Znanja nikad dovoljno, trebali bi se uvijek dodatno informirati i educirati kako bismo bili spremni na budući rad.“

„Smatram da je potrebna dodatna edukacija, ali isto tako da sami, kao budući učitelji i pedagozi možemo razvijati potrebne kompetencije.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija kako bi primjenila kontekstualno učenje u vlastitom radu (dodatna edukacija kao produbljivanje postojećeg znanja stečenog na fakultetu.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija kako bi u budućem radu potaknuli učenike na aktivnost i uključenost u odgojno-obrazovni proces.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija o primjeni kontekstualnog učenja pošto o njemu znam isključivo teoretsku pozadinu koja se uči na fakultetu ali ne i načine provođenja ili implementacije istog. Dodatna edukacija bi također potaknula veći stupanj sigurnosti i samopouzdanja pri provođenju.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija kako bi primjenila kontekstualno učenje u vlastitom radu zato što se ono još uvijek nije implementiralo u nastavničku praksu zbog čega ga i nismo mogli vidjeti u primjeni.“

„Smatram da se kontekstualno učenje treba više uvoditi u škole kako što prije bili upoznati s tim kako bi kasnije to mogli koristiti u vlastitom radu. Definitivno treba dodatne edukacije.“

„Smatram da je potrebna dodatna edukacija, jer se budući pedagog uvijek mora dodatno educirati i unaprijeđivati svoje znanje i vještine. Stoga se kontekstualno učenje uvijek može primjenjivati sve više i više.“

„Da, zato što smatram da se nisam s istom u svom obrazovanju te ne znam kako izgleda u praksi. Nemam neki primjer, odnosno vizualizaciju kako bi to izgledalo. Sve što znam je teorijski i okvirno, nedovoljno da bih se uistinu usudila to napraviti u praksi.“

„Naravno da je potrebna dodatna edukacija za primjenu kontekstualnog učenja u vlastitom radu.“

„Da. Potrebne su dodatne edukacije, ili kroz fakultetsko obrazovanje ili doškoloavanje.“

„Studentima na pedagogiji većinom ne, ali na drugim smjerovima vjerojatno.“

„Da, smatram, nekakva edukacija s konkretnim primjerima.“

3) Studenti koji smatraju da tijekom fakultetskog obrazovanja nisu dovoljno upoznati s kontekstualnim učenjem:

„Smatram da se u fakultetskom obrazovanju nedovoljno spominje kontekstualno učenje.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija jer se ne govori dovoljno o primjeni kontekstualnog učenja u vlastitom radu.“

„Smatram da je potrebno jer se ne uči i ne govori dovoljno o kontekstualnom učenju u radu.“

„Da, jer se i dalje u našem sustavu obrazovanja buduće učitelje podučava o isključivo tradicionalnom pristupu poučavanja učenika.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija jer se tijekom studija nismo dovoljno susreli s temom kontekstualnog učenja.“

„Da. Smatram da je na pedagoškom odsjeku previše pozornosti posvećeno razvoju i teorijama učenja, a premalo konkretnim oblicima učenja npr. kontekstualnom.“

„Smatram da smo na fakultetu dobili samo osnovne informacije o kontekstualnom učenju i sigurna sam da o tome mogu još mnogo naučiti korištenjem dodatnih edukacijskih programa.“

„Potrebna je jer na fakultetu nema dovoljno vremena za posvećivanje ovoj temi.“

„Smatram jer smo je tijekom studija prošli većinom samo teorijski.“

„S obzirom da kontekstualno učenje kao pojam tek sada upoznajem na petoj godini studija smatram da nisam kompetentna koristiti isto u svome radu.“

„Smatram da je, s obzirom na to da se tijekom fakultetskog obrazovanja nedovoljno fokusiramo na to.“

„Smatram da mi je potrebna dodatna edukacija jer sam od kontekstualnog učenja upoznati s definicijom istog te ga nisam iskusila u praksi.“

4) Studenti koji naglašavaju važnost iskustva u stjecanju sposobnosti primjene kontekstualnog učenja

„Smatram da je značajnije vlastito iskustvo nego dodatna edukacija.“

„Smatram da se iskustvom učitelja i poboljšava uporaba kontekstualnog učenja, ali su naravno potrebne edukacije kako bi mogla razvijati i dobivati druge, nove ideje od stručnjaka i drugih kolega.“

„Smatram da smo solidnu količinu dobili, a na nama je koliko ćemo se potruditi to prenijeti u praksu.“

„Smatram da mi je potrebno još iskustva gdje bih primjenila kontekstualno učenje, npr. neke radionice.“

5) Studenti koji nisu upoznati s kontekstualnim učenjem

„Ne znam točno što je kontekstualno učenje, pa ovisno o tome ne bi znala treba li mi dodatna edukacija ili ne.“

„Ne znam što je kontekstualno učenje.“

„Smatram zato što se do sada nisam susrela s tim pojmom i mogu samo pretpostaviti što znači.“

6) Studenti koji nude rješenja problema o nedovoljnoj informiranosti o kontekstualnom učenju

„Smatram da je potrebna dodatna edukacija o kontekstualnom učenju i da kroz kolegije dobijemo više primjera kreativnog učenja van regularnih seminara i radionica.“

„Da. Bilo bi korisno znati gdje se može primjeniti kontekstualno učenje, u kojoj mjeri i na koji način. Izborni semestralni predmet mogao bi pomoći i proširivanju znanja i kompetencija za kontekstualno učenje.“

7) Studenti koji smatraju da dodatna edukacija o kontekstualnom učenju nije potrebna

„Mislim da dovoljno razgovaramo o tome, ali ne radimo na takav način u praksi, tako da dodatna edukacija nije toliko potrebna.“

Nakon analize odgovora ispitanika, vidljivo je da većina studenata nije dovoljno informirana o kontekstualnom učenju i kako ga mogu primijeniti u vlastitom radu. Kao razloge navode nedostatak edukacije o kontekstualnom učenju tijekom fakultetskog obrazovanja, nedostatak prakse i fokus na teorijski dio u studiranju pedagogije te ukazuju na potrebu za dodatnim obrazovanjem i edukacijskim programima nakon fakultetskog obrazovanja. Kao potencijalna rješenja problemu nedovoljne informiranosti o kontekstualnom učenju, ispitanici navode uvođenje dodatnih materijala u kolegije koji su vezani uz temu kontekstualnog učenja te izborni semestralni predmet.

6.3. Rasprava

U ovom diplomskom radu, u istraživanju je fokus na dvije hipoteze. Prva se odnosi na informiranost ispitanika o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti, a druga na važnost poticanja kreativnosti u nastavi. Ispitanici su studenti pedagogije i učiteljskog studija Filozofskog fakulteta u Splitu koji ispunjavaju anketu.

Rezultati ankete pokazuju da se potvrđuju obe hipoteze: ispitanici nisu dovoljno informirani o važnosti implementacije kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti i smatraju da je važno implementirati kreativne aktivnosti u nastavi. Rezultati također pokazuju da većina ispitanika smatra da nisu dovoljno educirani o kontekstualnom učenju te su većinom upoznati s elementima kontekstualnog učenja fakultetskim obrazovanjem, ali ne dovoljno da bi ga sa samopouzdanjem primjenili u vlastitom radu.

Čak 25 ispitanika nije upoznato s kontekstualnim učenjem, a 35 ispitanika je upoznato s kontekstualnim učenjem tijekom fakultetskog obrazovanja. Većina studenata smatra da edukacijski sustav u Republici Hrvatskoj ne teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi te nisu dovoljno educirani o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti.

Većina ispitanika smatra da je bitno uključiti učenike u proces planiranja nastave te da je učenicima olakšano učenje kada nastavno gradivo mogu povezati sa svakodnevnim životom. Crawford (2001) naglašava važnost povezivanja nastavnog materijala s iskustvima i prijašnjim znanjem učenika te svakodnevnim situacijama u kojima mogu iskoristiti novo znanje.

Ispitanici također smatraju da je nužno u obzir uzeti individualne sposobnosti i interese učenika te da kontekstualno učenje potiče interakciju učenika s učiteljima. Crawford (2001) ističe da je proces učenja uspješniji kada se učitelj prilagođava sposobnostima učenika te da se kontekstualnim učenjem učenike motivira na interakciju s učiteljem.

Većina ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da današnji edukacijski sustav nedovoljno uključuje aspekte suradničkog učenja. Prema Crawford (2001) suradničko učenje ima pozitivan utjecaj na učenikovu motivaciju, samopouzdanje i komunikacijske vještine.

Većina ispitanika (n=32) se djelomično slaže s tvrdnjom da je projektna nastava uspješnija ako učenici sami biraju temu projekta. Samostalnost u biranju teme može dodatno inspirirati učenike u procesu projektne nastave. Pri odabiru teme se treba razmišljati o

ciljevima projekta, a „najbolje teme povezuju sadržaje koji se uče u predmetu s aktualnim problemima i potrebama sredine u kojoj učenik živi“ (Cindrić, 2016:37).

Većina ispitanika smatra da kreativnost nije unaprijed određena osobina koja se ne može razvijati, što je u skladu s pedagoškim stavom da se kreativni potencijal razvija tijekom cijelog života. Balažević (2010) ističe da je napušten stav da je kreativnost posljedica genetike i urođene inteligencije te da se istražuje u kontekstu odgoja i obrazovanja.

Studenti također smatraju da škola nedovoljno posvećuje pozornosti razvoju kreativnosti učenika. Svi studenti koji su ispunili anketu smatraju da je bitno poticati kreativnost učenika, ali se otprilike 37% ispitanika ne smatra kreativnom osobom, što je važno istaknuti budući da kreativna sposobnost učitelja direktno utječe na razvoj kreativnog potencijala učenika.

Većina ispitanika, otprilike 53% se u potpunosti slaže s tvrdnjom da kreativna sposobnost učitelja utječe na razvoj kreativnosti učenika. Balažević (2010) učitelja naziva središnjim čimbenikom u organizaciji kreativnih aktivnosti te naglašava da će „obostrano kreativno ponašanje učitelja i učenika, tj. njihova interakcija, utjecat na razvoj kreativnih potencijala kod učenika“ (Balažević, 2010:181).

Odgovori na zadnje pitanje ankete, koje je vezano uz procjenu sposobnosti ispitanika da sami primjene kontekstualno učenje u radu pokazuju da ispitanici prepoznaju važnost dodatne edukacije i vlastiti nedostatak znanja o kontekstualnom učenju. Iz slobodnih odgovora je vidljivo da studenti većinom nisu dovoljno informirani o kontekstualnom učenju, ali i pokazuju da znaju načine na koji mogu dobiti dodatnu edukaciju (dodatno obrazovanje, edukacijski programi, radionice, seminari). Većina studenata kao problem navodi nedovoljnu edukaciju o samom kontekstualnom učenju tijekom fakultetskog obrazovanja.

Prema Crawford (2001) edukacijske metode i strategije koje su korištene u prijašnjim generacijama ne rezultiraju uspjehom u današnjem odgojno-obrazovnom sustavu te su nužne promjene i edukacija učitelja o različitim pristupima učenju kao što je kontekstualno učenje.

7. Zaključak

Konstruktivizam je teorija učenja koja se bazira na ideji da učenici konstruiraju znanje koristeći prethodno usvojeno znanje kao temelj. Postoje tri vrste konstruktivizma: kognitivni, socijalni i radikalni. Kognitivni konstruktivizam proizlazi iz rada Jeana Piageta i njegovih

istraživanja kognitivnog razvoja kod djece te se fokusira na ideju da je učenje povezano s kognitivnim razvojem učenika. Socijalni konstruktivizam proizlazi iz rada Leva Vygotskog te se fokusira na suradničku prirodu učenja. Radikalni konstruktivizam se veže uz rad Ernst von Glasersfeld-a te predstavlja ideju da se znanje stvara, a ne otkriva. Strategije implementacije konstruktivističkog pristupa su: povezivanje, doživljaj, primjena, suradnja i prijenos (Crawford, 2001 prema Purković, 2016).

Kontekstualno učenje se bazira na konstruktivističkoj teoriji učenja. Učenje u kontekstu učenika pokazuje korelaciju između nastavnog gradiva i stvarnog života. Rezultira povećanom aktivnošću i motivacijom učenika. Kontekstualno učenje kao pristup priorizira učenikove interese i iskustva, jača njegovo kritičko razmišljanje i razvija kreativnost.

Kreativnost se smatra vještinom koja omogućava kreiranje novih ideje ili produkta. Današnje društvo cijeni i priorizira inovacije, stoga je kreativnost nužno razvijati kod učenika od najranije dobi. Razvoj kreativnosti ovisi o brojnim faktorima koji uključuju okruženje u kojem se učenik nalazi te kreativni potencijal učitelja.

Nastava kojom se uvažavaju metodološki okviri prema Johnson (2002 prema Purković) čije su komponente izrada smislenih veza, aktivnosti značajne za učenika, samoregulirajuće učenje, suradnja, kritičko i kreativno razmišljanje, briga o svakom pojedincu, dostizanje visokih standarda i autentična procjena dostignuća ujedno potiču i razvoj dječje kreativnosti. Realiziraju se strategijama nastave kao što su suradničko učenje, projektna nastava, problemska nastava i heuristička nastava.

Iz rezultata istraživanja koje je provedeno u svhu izrade diplomskog rada se može zaključiti da su hipoteze potvrđene: studenti nisu dovoljno educirani o važnosti kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti i smatraju da je važno implementirati kreativne aktivnosti u nastavi.

Literatura

1. Arar, Lj. i Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12 (1), 3-22. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/12733>
2. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 217-227. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11831>.
3. Balažević, E. (2010). Kreativnost u nastavi: učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi glazbene kulture. *Život i škola*, LVI (23), 181-184.

Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/54027>
4. Barton, K., McKellar P., i Maharg, P. (2010). Situated learning and the management of learning: A case study. Preuzeto s <https://doi.org/10.1080/03069400.2000.9993052>
5. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153 (1), 9-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82857>
6. Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot-istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40[39] (3-4), 257-277. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/48991>
7. Bubnić, H. (2015). Podržavanje prirodne kreativnosti djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 29-31. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169963>
8. Cindrić, M. (2006). Projektna nastava i njezine primjene u nastavi fizike u osnovnoj školi. *Magistra Iadertina*, 1 (1.), 33-47. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14011>
9. Cindrić, M. (2016). Problemska nastava i dječje strategije u nižim razredima osnovne škole. *Poučak*, 17 (65), 52-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169560>
10. Crawford, M. L. (2001). Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science. Waco, TX: CCI Publishing, Inc.
11. Dennen, V. i Burner, K.J. (2007). The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice. Preuzeto s

https://www.researchgate.net/publication/312341574_The_cognitive_apprenticeship_model_in_educational_practice

12. Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 205-219. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/113457>

13. Đuranović, M., Klasnić, I. i Matešić, I. (2020). Poticanje dječje kreativnosti u predškolskim ustanovama. *Školski vjesnik*, 69 (1), 89-110. Preuzeto s <https://doi.org/10.38003/sv.69.1.3>

14. Herzog, J. (2020). Analiza kreativnih sposobnosti u različitim srednjoškolskim programima u Sloveniji. *Croatian Journal of Education*, 22 (Sp.Ed.1), 53-67. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/247847>

15. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-265. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139325>

16. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671>

17. Jukić, T. (2010). Učiteljevo poimanje i poticanje kreativnosti u primarnom odgoju i obrazovanju. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

18. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (4), 541-560. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152911>

19. Jurčević Lozančić, A. i Tot, D. (2020) Creativity and Creation in Early Childhood and Preschool Education Curriculum. *Croatian Journal of Education*, 22 (Sp.Ed.1), 25-34. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/247845>

20. Kadum, V. (2011). Kreativnost u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 6 (13), 165 -174. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/71617>

21. Khaefiatunnisa, K. (2015). The Effectiveness of Contextual Teaching and Learning in Improving Students' Reading Skill in Procedural Text (a Quasi-experimental Study of the Second Grade Students at One Vocational School in Bandung). *UPI Journal of English and*

Education, 3 (1), 80-95. Preuzeto s <https://www.neliti.com/publications/192088/the-effectiveness-of-contextual-teaching-and-learning-in-improving-students-read>

22. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156 (4), 423-446. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166211>

23. Pecko, L. (2015). Utjecaj problemske nastave na aktivnost učenika u nastavi prirode.. *Metodički obzori*, 10(2015)2 (22), 69-88. <https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.06>

24. Pecko, L. (2019). Suradničko učenje u nastavi primarnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 14 (1 (26), 73-94. <https://doi.org/10.32728/mo.14.1.2019.05>

26. Perić, B. (2015). Kreativnost u nastavi. *Život i škola*, LXI (1), 145-150. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152321>

27. Petrović-Sočo, B. (2000). Kreativnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 6 (23-24), 3-9. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/181993>

28. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165-172. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139327>

29. Pupavac, D. (2015). Kreativnost kao temelj poduzetništva. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 6 (1), 67-72. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/140615>

30. Purković, D. (2016). Elementi kontekstualnog pristupa učenju i poučavanju kao čimbenici uspješnosti nastave Tehničke kulture (Disertacija). Split: Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:166:199495>

31. Radeljić, M., Selimović, H., Opić, S., Mulaosmanović, N. i Selimović, Z. (2020). The Impact of Creative Teaching Approach on Reducing Boredom in Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 22 (1), 143-173. Preuzeto s <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3553>

32. Rupčić, S. (2016). Contribution to Teaching Strategies of Primary School Teachers in Encouraging Artistic and Creative Skills as Impetus for the Development of Wisdom. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.2), 255-267. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2125>

33. Simel, S. i Gazibara, S. (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskog jezika. *Život i škola*, LIX (29), 188-204. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/121404>

34. Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola, LIV* (19), 87-94. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/24067>
35. Suryawati, E., & Osman, K. (2018). Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 61-76. Preuzeto s <https://doi.org/10.12973/ejmste/79329>
36. Svedružić, A. (2005). Kreativnost i divergentno mišljenje u nastavi prirodoslovlja. *Metodički ogledi*, 12 (2), 103-118. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2340>
37. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 293-298. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/118291>
38. Todorčić, G. (2023). Kreativnost djece predškolske dobi. *Varaždinski učitelj*, 6 (12), 365-369. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/303446>
39. Toheri, Winarso, W., & Abdul Haqq, A. (2020). Where exactly for enhance critical and creative thinking: The use of problem posing or contextual learning. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 877-887. Preuzeto s <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.877>
40. Tsukube, T. i Matsuo, M. (2020). A review on cognitive apprenticeship in educational research: Application for management education. *The International Journal of Management Education*, Vol 18 (3). Preuzeto s <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811720301841?via%3Dihub>
41. Simon, C.A. (2019). Work-based learning. *A Student's Guide to Education Studies*, 235-245. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/338697330_Work-based_learning
42. Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190093>
43. Vukšić, N. (2020). Kreativnost i mentalno zdravlje. *Psychē*, 3 (1), 36-45. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/267810>

Popis slika

Slika 1. Grafički prikaz spola ispitanika

Slika 2. Grafički prikaz godina studija ispitanika

Slika 3. Ispitanici prema vrsti studija

Slika 4. Grafički prikaz odgovora na prvo pitanje višestrukog izbora

Slika 5. Grafički prikaz odgovora na drugo pitanje

Slika 6. Grafički prikaz odgovora na treće pitanje

Slika 7. Grafički prikaz odgovora na četvrto pitanje

Slika 8. Grafički prikaz odgovora na peto pitanje

Popis tablica

Tablica 1. Stupanj slaganja s tvrdnjama o kontekstualnom učenju i kreativnosti

Tablica 2: Deskriptivna statistika

Popis priloga 1.

ANKETA

Poštovani studenti,

u ovoj anketi se ispituje Vaše mišljenje o važnosti implementacije kontekstualnog učenja i kreativnih aktivnosti u nastavi. Pred Vama se nalazi upitnik u kojem možete procijeniti vlastitu informiranost o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti te izraziti stavove o primjeni kontekstualnog učenja i kreativnih aktivnosti u učenju i poučavanju. Upitnik je anonimna i rezultati će se koristiti za potrebe istraživanja u izradi diplomskog rada pod nazivom „Kontekstualno učenje i kreativnost“.

Zahvaljujem na suradnji!

Spol: M Ž

Godina studija: 1 2 3 4 5

Studij: Učiteljski studij Pedagogija

1. Na koji ste se način upoznali s kontekstualnim učenjem?

a) vlastito iskustvo

b) članci

c) diskusije

d) fakultetsko obrazovanje

e) nisam upoznat/a s elementima kontekstualnog učenja

2. Smatrate li da odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj teži korištenju kontekstualnog učenja u nastavi?

a) DA

b) NE

3. Smatrate li da ste dovoljno educirani o značaju kontekstualnog učenja u razvoju kreativnosti?

a) DA

b) NE

4. Smatrate li da je bitno poticati kreativnost učenika u radu?

a) DA

b) NE

5. Smatrate li se kreativnom osobom?

a) DA

b) NE

U sljedećim tvrdnjama odaberi broj s obzirom na stupanj slaganja s tvrdnjom:

1- U potpunosti se ne slažem

2- Djelomično se ne slažem

3- Niti se slažem niti se ne slažem

4- Djelomično se slažem

5- U potpunosti se slažem

1. Smatram da je nužno uključiti učenike u proces planiranja nastavnih aktivnosti.

1 2 3 4 5

2. Učenici lakše usvajaju gradivo koje uče u školi ako ga mogu povezati sa stvarnim životnim situacijama.

1 2 3 4 5

3. Kontekstualno učenje nije dovoljno primjenjeno u današnjem odgojno-obrazovnom procesu.

1 2 3 4 5

4. Kontekstualno učenje potiče učenike na interakciju s učiteljem.

1 2 3 4 5

5. Odgojno-obrazovni sustav se treba prilagoditi individualnim mogućnostima i potrebama učenika.

1 2 3 4 5

6. U procesu organizacije nastavnih aktivnosti je bitno uzeti u obzir interese učenika.

1 2 3 4 5

7. Današnji odgojno-obrazovni sustav nedovoljno uključuje aspekte suradničkog učenja.

1 2 3 4 5

8. Projektna nastava je uspješnija ako učenici sami biraju temu projekta.

1 2 3 4 5

9. Istraživački pristup u nastavi kod učenika potiče razvoj pozitivnog stava prema učenju.

1 2 3 4 5

10. U odgojno-obrazovnom procesu je nužno implementirati kreativne aktivnosti.

1 2 3 4 5

11. Kreativna sposobnost učitelja utječe na razvoj kreativnog potencijala učenika.

1 2 3 4 5

12. Okruženje u kojem se učenik nalazi utječe na razvoj njegovog kreativnog potencijala.

1 2 3 4 5

13. Kreativnost je osobina koja je unaprijed određena te se ne može razvijati.

1 2 3 4 5

14. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova nedovoljno posvećuje pozornost razvoju kreativnosti učenika.

1 2 3 4 5

Odgovorite na sljedeće pitanje:

1. Smatrate li da Vam je potrebna dodatna edukacija kako biste primjenili kontekstualno učenje u vlastitom radu?

Slobodan odgovor:

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: LEONARDA RAVLIĆ

Naslov rada: KONTEKSTUALNO UČENJE I KREATIVNOST

Znanstveno područje i polje: PEDAGOGIJA / DIDAKTIKA

Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
prof. dr. sc. SONJA KOVAČEVIĆ

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
mr. sc. JOŠKO BARBIK

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
IZV. PIS. / MES BLAŽIĆ
mr. sc. JOŠKO BARBIK
prof. dr. sc. SONJA KOVAČEVIĆ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 27.11.2023.

Potpis studenta/studentice: LR.

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskoga fakulteta u Splitu.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Split, 27.11.2023.

Potpis LR