

Provjeravanje učinkovitosti Urban-Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture drugog i četvrtog razreda osnovne škole

Butković, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:943755>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-29**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**MARTINA BUTKOVIĆ
DIPLOMSKI RAD**

**PROVJERAVANJE UČINKOVITOSTI URBAN
– JELLENOVOG TESTA KREATIVNOG
MIŠLJENJA U NASTAVI LIKOVNE
KULTURE DRUGOG I ČETVRTOG
RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE**

Zagreb, srpanj 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Petrinja)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Martina Butković

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Provjeravanje učinkovitosti Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture drugog i četvrtog razreda osnovne škole

MENTOR: izv. prof. art Stjepko Rupčić

Zagreb, srpanj 2018.

SADRŽAJ

Sažetak	5
Summary	6
1.UVOD	7
2.ŠTO JE KREATIVNOST?	8
2. 1.Pristupi kreativnosti	11
2. 2.Kategorije kreativnosti	12
2.2.1.Kreativna osoba	12
2.2.2.Kreativan proces	13
2.2.3.Kreativan produkt	14
2.2.4.Kreativna okolina.....	14
2. 3.Kriteriji kreativnosti	15
2. 4.Vrste kreativnog mišljenja	15
2. 5.Odnos kreativnosti i inteligencije.....	16
3.MJERENJE KREATIVNOSTI.....	19
3. 1.Testovi kognitivnih sposobnosti	19
3.1.1.Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja – izrada crteža	20
3.1.2.Torranceov test kreativnog mišljenja.....	22
4.DIJETE I KREATIVNOST	23
4. 1.Kreativni odgoj.....	24
4.1.1.Igra i kreativnost	25
4. 2.Kreativnost i učenje.....	26
4.2.1.Kreativni učitelj	28
4.2.2.Kreativna nastava.....	29
5.LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJETETA	31
5. 1.Razvijanje dječjeg likovnog izražavanja i stvaranja	32
5. 2.Razvijanje dječjeg likovno – stvaralačkog izraza u nastavnom procesu	37

6.DJEČJA LIKOVNA KREATIVNOST	38
6. 1.Elementi kreativnog ponašanja u dječjem stvaralačkom procesu.....	40
7.KREATIVNOST U NASTAVI LIKOVNE KULTURE.....	40
7. 1.Poticanje razvoja likovne kreativnosti	45
7. 2.Ometanje razvoja likovne kreativnosti	49
8.METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA.....	52
8. 1.Cilj istraživanja	52
8.1.1.Problem.....	52
8.1.2.Hipoteze	52
8. 2 Metodologija istraživanja.....	53
8.2.1.Sudionici	53
8.2.2.Instrument	53
8.2.3.Postupak.....	53
8. 3.Rezultati	55
8. 4.Rasprava.....	59
9.ZAKLJUČAK	61
LITERATURA.....	64
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	67

Provjeravanje učinkovitosti Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture drugog i četvrtog razreda osnovne škole

Sažetak

Rad se bavi kreativnošću djece rane školske dobi općenito, a naglasak se stavlja na dječju likovnu kreativnost i načine njenog poticanja i razvijanja (ali i ometanja) u nastavi likovne kulture. Kada se razmišlja o kreativnosti, kao jedno od najvažnijih pitanja nameće se ono kako ju valjano mjeriti. Veliki broj testova kreativnosti ispituje kreativnost općenito, ali za posebna područja kreativnosti, poput likovnog, upotrebljavaju se posebni testovi. Najpoznatiji od njih su Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja – izrada crteža i varijacija Torranceovog testa kreativnog mišljenja.

Cilj istraživanja je provjeriti učinkovitost Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture. U istraživanju je sudjelovalo 85 učenika drugih i četvrtih razreda osnovne škole Garešnica. Test se temelji na crtanju prema zadanim slikovnim poticajima te se njime procjenjuje stupanj likovnog kreativnog mišljenja ispitanika kroz likovno izražavanje. Nakon što su učenici izradili crteže, bodovali su ih stručnjaci s područja likovnosti.

Na temelju rezultata, izdvojeno je 20 najuspješnijih i 20 manje uspješnih crteža učenika. Uz dopuštenje učiteljica, fotografirani su i analizirani likovni radovi tih učenika sa satova likovne kulture i uspoređeni sa rezultatima testa. S obzirom na to da je test osmišljen kako bi mjerio likovno kreativno mišljenje, odnosno odredio osobe sa slabo, visoko i nisko razvijenim likovnim kreativnim mogućnostima, pretpostavka ovog istraživanja je da će rezultati testa (crteža) odgovarati rezultatima koje učenici postižu u likovnim radovima na satu likovne kulture. Na taj način će se provjeriti učinkovitost Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture.

Ključne riječi: kreativnost, dječja likovna kreativnost, test kreativnog mišljenja

Verifying the Effectiveness of Urban – Jellen's Test for Creative Thinking in Art Education of Second and Fourth Grade of Elementary school

Summary

The paper deals with the creativity of young school-age children in general but emphasis is placed on the children's artistic creativity and ways of promoting and developing it (but also interference) in art classes. When thinking about creativity, one of the most important issues is how to accurately measure it. A large number of creativity tests examine creativity in general, but special tests are used for specific areas of creativity like the art. The most famous of them are Urban - Jellen's test for creative thinking –drawing production and variation of Torrance's test of creative thinking.

The aim of the research is to check the effectiveness of Urban - Jellen 's test for creative thinking in the teaching of visual arts. 85 second and fourth grade students of Garešnica primary school participated in the research. The test is based on drawing according to the given pictorial incentives and it assesses the degree of artistic creative thinking of the subject through visual art. After the drawings were made by the students, they were assessed by the experts in the field of art.

Based on the results, 20 most successful and 20 less successful student drawings were identified. With the permission of the teachers, their artwork from art classes were photographed and analyzed and compared with the results of the test. Given that the test was designed to measure visual creative thinking, or to designate people with poor, high, and low creative capabilities, the assumption of this research is that the test results (drawings) will correspond to pupils' artwork from art classes. In this way, the effectiveness of Urban - Jellen 's test of creative thinking in the teaching of visual arts will be checked.

Key words: creativity, children's artistic creativity, Test For Creative Thinking

1. UVOD

Ovaj rad, na temelju recentne literature, pojašnjava, opisuje i istražuje odavno interesantan fenomen kreativnosti.

Poglavlje „*Što je kreativnost?*“ govori općenito o kreativnosti te su u njemu navedena mišljenja brojnih autora o tome što je kreativnost i kako ju prepoznati. Prikazani su i pristupi proučavanju kreativnosti, njene kategorije, kao i kriteriji po kojima se ona uočava. Navode se vrste kreativnog mišljenja i opisuje odnos između kreativnosti i inteligencije. Sljedeće poglavlje „*Mjerenje kreativnosti*“ nudi odgovore na pitanje kako valjano mjeriti kreativnost općenito, ali naročita pažnja je posvećena mjerenju likovne kreativnosti, za što se koristi *Urban – Jellenov* i *Torranceov test kreativnog mišljenja*. Poglavlje „*Dijete i kreativnost*“ govori o tome kako sva djeca posjeduju potencijal kreativnosti, ali ga treba poticati i razvijati od najranije dobi, a razvoj stvaralačke (kreativne) ličnosti smatrati osnovnim polazištem odgoja, ali i obrazovanja. U poglavlju „*Dječje likovno izražavanje*“ piše se o neizmjernej vrijednosti dječjeg spontanog i neometanog likovnog izraza te se nudi njegovo potpunije razumijevanje promatranjem djece u samom procesu izrade likovnog rada i njihovoj likovnoj angažiranosti, a ne samo analizom gotovog likovnog djela. Na ovu tvrdnju se nadovezuje sljedeće poglavlje „*Dječja likovna kreativnost*“ koje govori da se u dječjem likovnom izražavanju i stvaranju više može očekivati kreativni proces nego kreativni produkt. Naglašena je i važnost divergentnog mišljenja, čiji je rezultat upravo likovna kreativnost. Poglavlje „*Kreativnost u nastavi likovne kulture*“ govori o ciljevima nastave likovne kulture, njenoj neadekvatnoj tjednoj satnici te o postupcima kojima se potiče i ometa razvoj likovne kreativnosti.

U okviru praktičnog djela rada, proveden je *Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja - izrada crteža* u 2. i 4. razredu osnovne škole. Analizom učeničkih likovnih radova sa satova likovne kulture i usporedbom istih s rezultatima provedenog testa kreativnog mišljenja, provjerit će se njegova učinkovitost.

2. ŠTO JE KREATIVNOST?

„Zanimljivo je pitanje kako definirati kreativnost kao jedinstven konstrukt koji jednako dobro objašnjava rad Leonarda Da Vincia, Marie Curie, Vincenta van Gogha, Alberta Einsteina, Wolfganga Mozarta, Johna Lenona, i još k tome rad tete Mare koja radi nezamislivo dobre torte.“ (Arar i Rački, 2003, str. 1).

Većina istraživača se slaže da je kreativnost proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno (Sternberg; prema Arar i Rački, 2003). Pod „nešto“ možemo uvrstiti teoriju, ples, kemikaliju, postupak, ručak, simfoniju, pjesmu ili bilo što drugo. Amabile (1983; prema Arar i Rački, 2003) pri objašnjavanju pojma kreativnosti navodi da kreativnost nije samo jedna karakteristika ličnosti ili opća sposobnost, već karakteristika ponašanja koja je rezultat posebne konstelacije karakteristika ličnosti, kognitivnih sposobnosti i socijalnog okruženja.

Kreativnost se, u kojem god da je obliku, može prepoznati onog trena kada ju vidimo, ali kada ju treba pobliže definirati, nailazi se na vrlo različita objašnjenja. Tako neki taj pojam poistovjećuju s originalnošću, drugi s kreativnim mišljenjem, treći s primijenjenom maštom i tako dalje. Govore da ima toliko vrsta kreativnosti, koliko ima kreativnih ljudi. Iz navedenog se vidi da se kreativnost ne može točno definirati, ali se zato može opisati sljedećim primjerom. Može li se čovjeka smatrati kreativnim dok skuplja već gotove estetske tvorevine prirode poput kamenih oblutaka, panjeva u šumi ili zmijolikih oblika vinove loze? Nije lako odgovoriti na to pitanje. Ljudi s tradicionalnim shvaćanjem pojma kreativnosti će odgovoriti da čovjek tu nije kreativan, jer on samo skuplja nešto što je priroda već kreirala. Međutim, ljudi sa suvremenim shvaćanjem kreativnosti će odgovoriti da je čovjek u tom činu ipak kreativan jer je, među predmetima koje je priroda stvorila naslijepo, po svojim kriterijima izabrao ono što je lijepo i praktično. Čovjek je predmete birao promišljajući pa je zato on autor u samom izboru. Izbor predmeta je izvršilo kreativno biće sa vlastitim kreativnim opažanjem. On je u drvenom panju možda vidio obris neke životinje, a u kamenom oblutku ukras, dok bi nekreativan pojedinac pored tih predmeta samo prošetao. (Ozimec, 2003)

Nadalje, Ozimec (2003) kreativnost sažeto određuje kao skup ljudskih osobina i sposobnosti koje u jednom zajedničkom djelovanju omogućavaju pojedincu da uočava,

predviđa, otkriva, doživljava, kombinira i prihvaća stvari i pojave na jedan drugačiji, neuobičajen, nov i originalan način.

Slunjski (2013) u svojoj knjizi također kaže da uz pojam kreativnosti uvijek vežemo nešto novo, neuobičajeno i nekorišteno na dotad poznati način pa ističe stalne odrednice kreativnosti:

- stvaranje ili predlaganje nečeg djelomično ili sasvim novog
- stvaranje postojećeg predmeta s novim svojstvima ili karakteristikama
- zamišljanje novih mogućnosti koje još nitko nije osmislio
- gledanje ili izvođenje nečeg na sasvim drugačiji način od onog načina koji se prije smatrao normalnim ili mogućim i slično.

Kada čovjek kreira, kreativno stvara i proizvodi nešto novo, tada se govori o kreativnom stvaralaštvu ili samo stvaralaštvu. Potrebno je naglasiti da postoji i reproduktivno stvaralaštvo u kojem čovjek također stvara, ali ne na kreativan i nov način. (Ozimec, 2003)

Danica Nola (1987) navodi da su pristupi i pokušaji definiranja kreativnosti složeni koliko i sam njegov proces. Kaže da je samo stvaralaštvo vrlo kompleksno pitanje te predmet proučavanja mnogih znanstvenih disciplina, jer „snagu stvaralaštva, snagu i prisutnost kreativnih ličnosti u sadašnjim sve složenijim i promjenljivim tokovima življenja i društvenog razvoja uočavaju svi.“ (Nola, 1987, str. 10). Stvaralaštvo je opća ljudska osobina te genetska kvaliteta, prirođena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom opsegu, na različitim razinama i u različitoj jačini. Stvaralaštvo pripada svim sferama života i nepobitne je važnosti za sve aspekte života i njegov napredak u cjelini. (prema Kroflin, Posilović, Nola i Supek, 1987)

Cvetković – Lay i Pečjak (2004) navode da stvaralačko mišljenje čini temeljnu razliku između čovjeka i životinje. „Stvaralačko je mišljenje preobrazilo čovjekovo okruženje i svijet, koji su svakim danom sve drukčiji od jučerašnjeg. Kad bismo ljudima oduzeli sposobnost stvaranja zaustavio bi se vlak koji nas vozi u budućnost.“ (Cvetković – Lay i Pečjak, 2004, str. 11). Isti autori (2004) kao jednu od definicija pojma

stvaralaštva navode onu Petza (1992) koja kaže da je to aktivnost koja daje nove, originalne proizvode u materijalnom ili duhovnom području. Slično tvrdi i Isaksen (prema Somolanji i Bognar, 2008), koji kreativnost objašnjava kao prirodenu sposobnost svake osobe da kreira novinu iz već postojanog stanja, materijalne ili duhovne sfere (teorije, ideje, rješenja, proizvodi, umjetnički oblici), a novina mora biti originalna, ekonomična i primjenjiva u određenom socijalnom okruženju te pozitivno usmjerena.

Nadalje, kao sastavnice kreativnosti, Cvetković Lay i Pečjak (2004) navode: originalnost (izvornost), fluentnost (protočnost), fleksibilnost (prilagodljivost) i elaborativnost (izvedivost).

1. *Originalnost/izvornost* (od lat. riječi *origo* = začetak) se očitava kroz jedinstvenost i rijetkost ideja, metoda i proizvoda mišljenja, kroz sposobnost gledanja stvari iz drukčijeg kuta, prepoznavanja problema te pronalaska različitih rješenja i alternativa.
2. *Fluentnost/protočnost* (od lat. riječi *fluere* = teći) spada među primarne mentalne sposobnosti, a iskazuje se u maštovitom i lakom smišljanju odgovora i ideja te brzoj uporabi riječi. Postoji nekoliko vrsta fluentnosti, primjerice tečnost govora, protočnost ideja, tečnost izražavanja općenito.
3. *Fleksibilnost/prilagodljivost* (od lat riječi *flectere* = savijati, pregibati) se očitava kroz brzo nalaženje drugog rješenja, u kombinaciji rješenja, u pokretljivosti ideja. Fleksibilnost može biti perceptivna, kognitivna i/ili socijalna.
4. *Elaborativnost/izvedivost* (od lat. riječi *elaborare* = izraditi); kroz ovu sastavnicu se provjerava uporabljivost, tj. primjenjivost i izvedivost proizvoda stvaralačkog mišljenja.

Ovisno o autoru, kreativnost se može objasniti na različite načine. Antonites (prema Somolanji i Bognar, 2008) tvrdi da postoji više od 100 definicija kreativnosti, ali da sve one ipak imaju neke zajedničke točke.

„Na žalost, unatoč velikom interesu znanosti, unatoč pokušajima mnogih da bolje odrede kreativnost, još smo na prilično nesigurnom tlu, i zato je svaki pokušaj i svako traganje u području ljudske kreativnosti, a posebno kreativnosti djece, vrijedno napora i pažnje društva.“ (Nola, 1987, str. 5).

2. 1. Pristupi kreativnosti

Već je vidljivo iz prethodnih ulomaka da odgovori na važna pitanja o kreativnosti nisu jednoznačni, jer se proučavanju kreativnosti može pristupati na različite načine. Prvi se javlja tzv. *mistični pristup* kreativnosti (Lubart, 1994; prema Arar i Rački, 2003). Najraniji pokušaji definiranja kreativnosti oslanjali su se na božansku intervenciju, pri čemu su kreativne osobe bile „prazna vozila“, kojima je božanska osoba dodijelila inspirativne ideje (Lubart, 1994; prema Arar i Rački, 2003). Mistični pristup (Kunac, 2015) govori o neodgovornosti pojedinca za vlastitu kreativnost, jer se tada kreativnost nije znanstveno istraživala, a kreativne osobe su smatrane nadarenima. Sljedeći, *pragmatični pristup* je važan zbog toga što su njegovi zagovornici osmislili važne tehnike za poticanje kreativnosti, ali zbog svoje orijentiranosti prema praksi, koja čini osnove ovog pristupa, nisu značajno doprinijeli njenom znanstvenom istraživanju. (Kunac, 2015)

Psihoanaliza Sigmunda Freuda i njegovo proučavanje nesvjesnog, dovode do pojave prvog značajnijeg pristupa proučavanju kreativnosti, *psihodinamskog pristupa* (20.st.). Prema ovom pristupu, kreativnost nastaje kao „posljedica tenzija između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona.“ (Arar i Rački, 2003, str. 4). Freud navodi da pisci i pjesnici kreiraju kreativne produkte kako bi svoje nesvjesne želje izrazili na društveno prihvatljive oblike (Arar i Rački, 2003). Sljedeći se pojavljuje *psihometrijski pristup*, a njegovi najveći predstavnici su J.P. Guilford i E.P. Torrance. Oni su divergentno mišljenje smatrali osnovom kreativnosti i na temelju njega izradili testove kreativnosti, koji su mjerili upravo divergentno mišljenje. Zahvaljujući ovom pristupu i psihometrijskim testovima, nejasna teorijska definiranja i neargumentirana praksa kreativnosti, napokon počinje dobivati jasna objašnjenja. (Kunac 2015)

U suprotnosti s psihometrijskim, pojavljuje se *kognitivni pristup*, koji tvrdi da su procesi mišljenja i pamćenja čimbenici koji čine kreativnost te time povezuje naizgled suprotne pojmove kreativnosti i inteligencije (Kunac, 2015). Ta tvrdnja zapravo povezuje kvocijent inteligencije sa stupnjem kreativnosti. Prema ovom pristupu, kreativnost se smatra kognitivnim procesom, s naglaskom na rješavanje problema te je svedena na logički proces traženja odgovora. (Pandža, 2016)

Sljedeći pristup proučavanju kreativnosti je *socijalno - psihološki pristup*, koji istražuje kako na razvoj kreativnosti utječu okolina, društveni kontekst, ekstrinzična i intrinzična motivacija te osobne karakteristike pojedinca. Ovaj pristup naglašava i značaj škole, kao važnog utjecaja za razvoj učeničke kreativnosti. Kreativna školska atmosfera te učitelj koji potiče i razvija kreativnost, postaju važni faktori za odgajanje kreativnih pojedinaca. (Kunac, 2015)

Posljednji pristup je *konfluentna (integrativna) teorija* Sternberga i Lubarta (1991; prema Arar i Rački, 2003), koja važnim sastavnicama kreativnosti smatra znanje, inteligenciju, stilove mišljenja, ličnost, motivaciju i okolinu. Ova teorija tvrdi da je za kreativnost važna sposobnost „prodavanja“ vlastitog rada, tj. sposobnost uvjeravanja drugih u vlastitu kreativnost i vrijednost. Prema konfluentnoj teoriji, da bi se kreativnost uopće pojavila, kognitivne, ličnost-motivacijske i okolinske sastavnice moraju djelovati zajedničkim snagama (Arar i Rački, 2003). Može se primjetiti da integrativna teorija na neki način spaja sve navedene pristupe proučavanja kreativnosti pa se ona smatra najpogodnijom za njeno izučavanje.

2. 2. Kategorije kreativnosti

Razlikujemo 4 osnovne kategorije kreativnosti, a to su: kreativna osoba, kreativni proces, kreativan produkt i kreativna okolina. Unutar ovog pristupa, čiji je začetnik Rhodes (1961; prema Arar i Rački, 2003), se danas istražuje kreativnost. Pojedina istraživanja ove komponente proučavaju izolirano pa su neka usmjerena na osobu, neka na proces, druga na produkte ili okolinu, ali „većina radova ipak vodi računa o tome da su komponente dio cjeline shvaćajući njihovu neodvojivost i isprepletenost.“ (Arar i Rački, 2003, str. 5).

2.2.1. Kreativna osoba

Svaki pojedinac u sebi ima kreativni potencijal, svatko je kreativan na određenoj razini, ali hoće li se taj potencijal ostvariti ovisi o kognitivnim karakteristikama osobe, ličnosti, emocionalnim kvalitetama i iskustvu tijekom razvoja i odrastanja (Somolanji i Bognar, 2008). Carson (1999, prema Arar i Rački, 2004), navodi neke karakteristike kreativnih pojedinaca: otvorenost „unutrašnjim“ i „vanjskim“ iskustvima, sposobnost

mišljenja suprotnog logici, senzitivnost/osjetljivost, ustrajnost, pronalaženje reda u kaosu, često pita: „Zašto?“, relativna odsutnost represije ili supresije, tolerancija na dvosmislenost, spremnost rasti i mijenjati se...

2.2.2. *Kreativan proces*

Kreativan proces podrazumijeva tok misli ili akcija koje vode do kreativnog produkta, odnosno pokazuje kako se kreativni procesi razlikuju od običnih procesa rješavanja problema (Arar i Rački, 2003). On dovodi do neobičnih ideja, nadograđivanja novih ideja na već postojeće te stvaranja različitih kombinacija staroga. Wallas (1926; prema Arar i Rački, 2003) navodi 4 faze od kojih se sastoji kreativan proces:

1. *Preparacija* podrazumijeva analizu problema, prikupljanje informacija i materijala, stjecanje vještina i znanja prije rada, inicijalni svjesni rad na problemu. Stevanović (1997) navodi da ova faza uključuje: pripremu, otkrivanje ideja, uviđanje ideja, uviđanje problema, isticanje zadatka, opći plan rada i model traganja.
2. *Inkubacija* - razmišljanje o problemu. Stevanović (1997) kaže da je to nesvjestan rad, iz podsvijesti koja sudjeluje u aktivnostima rješavanja problema. U ovoj fazi „mirovanja“ se ideje zapravo sređuju, generiraju, sazrijevaju.
3. *Iluminacija* – iznenadno uviđanje, bljesak, „aha doživljaj“. Pojavljuje se kada ideja postane svjesno dostupna, zahvaljujući aktivnosti podsvijesti. Faza iluminacije je osjetljiva, lako ju je omesti vanjskim prekidima te se događa na neobičnim mjestima: dok se tuširamo, vozimo automobilom, spremamo spavati... (Arar i Rački, 2003)
4. *Verifikacija* - Kroz ovu fazu uviđena rješenja i ideje treba ocijeniti, razviti i dotjerati, a ako se uvidi da ideja ne funkcionira, po potrebi se proces vraća inkubaciji ili preparaciji.

2.2.3. *Kreativan produkt*

„Kreativan produkt podrazumijeva određenu novinu u odnosu na već postojeće stanje, originalnost, korisnost i ekonomičnost za cijelo društvo koje se očituje kroz umjetnička, znanstvena i druga područja.“ (Somolanji i Bognar, 2008, str. 89). Kreativni produkti se javljaju u obliku znanstvene teorije, modne revije, svečane večere, poslovnog postignuća, ali i doživljaja nakon uspona na vrh planine (Arar i Rački, 2003). Dakle, neki smatraju da je to nešto opipljivo, a drugi, npr. Guilford, da je kreativnost svaki psihološki produkt, znači ne mora biti riječ o nikakvom opipljivom proizvodu. Važno je da u svemu prisustvuje originalnost, izražena ne samo u materijalnom produktu, već i u misaonom. (Stevanović, 1997)

2.2.4. *Kreativna okolina*

Kreativna okolina podrazumijeva društvo u kojem pojedinac živi, koje svojim ponašanjem prema njemu potiče ili sputava njegov kreativni razvoj. Neki od najvažnijih čimbenika koji utječu na razvijanje ili sputavanje kreativnosti su obitelj, škola, vršnjaci, zajednica. (Somolanji i Bognar, 2008)

Kreativnost ovisi o socijalnom okruženju na 2 načina:

1. Ontološki – kritički segment društva odlučuje što je kreativno ili nije
2. Empirijski – ostvarenje kreativnih ideja ovisi o potpori socijalne zajednice

Da bi kreativni čin bio ostvaren, potrebna je psihička energija pojedinca, ali i pozornost neke značajne društvene grupe. (Arar i Rački, 2003)

Proučavanjem kreativnosti unutar navedene 4 kategorije, razlikujemo primarnu (sposobnost proizvodnje ideja, ali nepostojanje kritičkog mišljenja o njima) i sekundarnu kreativnost (proizvodnja ideja uz postojanje kritičkog mišljenja o njima). Razlikujemo i potencijalnu (kreativnost kao osobina postoji u različitim razinama, ali mora naići na povoljne uvjete da bi se izrazila) i aktualnu kreativnost (kreativnost se očituje bez vanjskih poticaja – spontana kreativnost). (Somolanji i Bognar, 2008)

2. 3. Kriteriji kreativnosti

Guilford i Löwenfeld (1958; prema Kroflin i sur. 1987) postavljaju 8 kriterija po kojima se uočava kreativnost:

1. *Osjetljivost za probleme* – sposobnost da u ljudima i stvarima prepoznamo posebnije crte i osobine, da uočavamo neuobičajene situacije i odnose, da se preispitujemo o stvarima i ljudima kada drugi ne vide neke odnose i veze
2. *Stanje receptivnosti* – sposobnost sačuvanja, lakog primanja i odgovaranja na utiske i ideje koje nam dolaze izvana te mogućnost njihova kombiniranja
3. *Pokretljivost* – sposobnost brze reakcije na vanjske utjecaje i doživljaje; da ih lako slijedimo, prilagođavamo i mijenjamo mišljenje
4. *Originalnost* – sposobnost pronalaženja vlastitog, osobnog odgovora ili izraza na vanjske poticaje
5. *Preoblikovanje* – sposobnost da poznate materijale drukčije upotrebljavamo
6. *Analiza i apstrakcija* – sposobnost raščlambe jedinstvene, prvobitne percepcije ili doživljaja na njegove dijelove te zapažanje finih, gotovo neprimjetnih detalja
7. *Sinteza* – sposobnost povezivanja dijelova u novu cjelinu, novi smisao.
8. *Koherentna organizacija* – sposobnost čovjeka da dovede u sklad svoje misli, osjetljivost i zamjećivanje sa svojom vlastitom ličnošću.

2. 4. Vrste kreativnog mišljenja

Američki psiholog J. P. Guilford je na osnovi eksperimentalnih istraživanja, pronašao razliku između konvergentnog i divergentnog mišljenja, pri čemu bi divergentno mišljenje prevladavalo kod posebno kreativnih osoba. (Supek, 1987)

Konvergentno mišljenje je određeno okvirima, uhodano, ograničeno, stegnuto i usko vodi prema datom cilju, odnosno do jednog točnog rješenja. Ono je rutinsko i oprezno. Primjenjuje se u testovima inteligencije, koji ne uključuje alternative, iznenađenja i originalnost u odgovorima, jer je u njima samo jedan odgovor točan (Supek, 1987). Ozimec (2003) navodi da je konvergentno mišljenje svođenje

mногоstrukog u jedno, što je odlika logičko - znanstvenog mišljenja, tj. logičkog zaključivanja.

Divergentno mišljenje se, pak, kreće u širokim okvirima, sa slobodnim normama, s raznovrsnim mogućnostima odgovora, pri čemu do izražaja dolazi mašta i originalnost. Ono se prepušta avanturi i slučaju, a svojstveno je umjetnicima, znanstvenicima, izumiteljima, ali i predškolskom djetetu i svim slobodnim djelatnostima djeteta koje nije ometano disciplinom učenja. (Supek, 1987)

Ozimec (2003) navodi da su divergentno i konvergentno mišljenje u komplementarnom odnosu, jer da bi se steklo određeno znanje, najprije je potrebno informirati se o stvarima i procesima, što se postiže upravo konvergentnim mišljenjem. Ono služi upoznavanju već postojećeg ljudskog znanja i bogaćenju pamćenja, ali naglašavanjem konvergentnog mišljenja pri učenju, a zanemarivanjem divergentnog, dolazi do ometanja i zastoja kreativnosti kod djeteta, ali i kod odraslih. (Supek, 1987)

2. 5. Odnos kreativnosti i inteligencije

Govoreći o kreativnim sposobnostima, razmišlja se o odnosu opće inteligencije koja se mjeri testovima inteligencije (kvocijentinteligencije – QI) i kreativnosti (Supek, 1987). Ranija mišljenja su poistovjećivala kreativnost i inteligenciju; kreativnost nije bila ništa drugo nego visoki stupanj inteligencije, gdje bi kvocijent inteligencije ujedno bio pokazatelj razine kreativnosti. (Ozimec, 2003)

Plucker i Renzulli (Makel i Plucker, 2008; prema Kunac, 2015) navode da nije pitanje jesu li, već kako su inteligencija i kreativnost povezane pa predlažu 5 mogućih načina povezivanja:

1. kreativnost je dio inteligencije,
2. inteligencija je dio kreativnosti,
3. kreativnost i inteligencija međusobno se prožimaju,
4. kreativnost i inteligencija u svojoj biti su iste,
5. kreativnost i inteligencija nisu uopće povezane.

Svaka od ovih 5 tvrdnji je naišla na odobravanje pa ni danas ne postoji slaganje o odnosu kreativnosti i inteligencije, jer rezultati i vrsta istraživanja ovise o definiciji kreativnosti koju pojedinci zastupaju. (Kunac, 2015)

Jedan od prvih velikih istraživača kreativnosti, Guilford, je zastupao mišljenje da je kreativnost dio inteligencije. Prema njemu, tradicionalni testovi ne mogu uspješno izmjeriti kreativnost i sve njene aspekte pa je inteligenciju opisao kao kocku koju čine operacije (kognicija, pamćenje, divergentno i konvergentno mišljenje te evaluacija), sadržaji i produkti. U svojim istraživanjima se posvetio mjerenju divergentnog mišljenja, jer ga je smatrao vrlo značajnom operacijom za kreativnost. (Makel i Plucker, 2008; prema Kunac 2015)

Gardner (1998; prema Kunac 2015) također zagovara mišljenje da je kreativnost dio inteligencije, ali inteligenciju ne shvaća kao opću, već kao područno – specifičnu sposobnost pa navodi 9 različitih inteligencija: lingvistička inteligencija, logičko - matematička inteligencija, prostorna inteligencija, tjelesno – kinestetička inteligencija, glazbena inteligencija, interpersonalna inteligencija, intrapersonalna inteligencija, prirodoslovna inteligencija te egzistencijalna inteligencija.

Runco (1997; prema Kunac 2015) se priklanja Gardnerovom pristupu višestrukih inteligencija, jer smatra da se mjerenjem opće inteligencije ne može predvidjeti sav kreativni potencijal. Djeca u određenim područjima mogu biti ispod, u nekima prosječna, a u nekima iznad prosjeka. Valja istaknuti i Runcovo mišljenje da treba biti pažljiv sa širenjem broja različitih inteligencija, jer bi se tako svaka različitost mogla tretirati kao neka vrsta inteligencije pa bi se pojedinac samo na osnovu svoje različitosti mogao smatrati talentiranim. (1997; prema Kunac, 2015)

Sternberg i Lubart zastupnici su mišljenja da je inteligencija dio kreativnosti. Da bi se kreativne misli provele u djelo i da bi nastao produkt, kreativnost zahtijeva razvijenost „uspjezne inteligencije“, pojma kojeg razvija Sternberg (prema Kunac 2015), a sastoji se od:

1. Analitičke inteligencije – sposobnost raščlanjivanja i vrednovanja ideja, rješavanja problema i donošenja odluka

2. Kreativne inteligencije – sposobnost nadilaženja postojećeg da bi se stvorile nove i zanimljive zamisli
3. Praktične inteligencije – sposobnost provođenja apstraktnih zamisli u praksu, tj. praktična postignuća.

„Sternberg naglašava da je važnije znati kako i kada upotrijebiti te aspekte uspješne inteligencije, nego ih samo posjedovati, jer da bi pojedinac bio inteligentan i uspješno kreativan treba imati dobro razvijena sva tri aspekta inteligencije.“ (Kunac, 2015, str.435)

Prema nekim autorima, povezanost kreativnosti i inteligencije ovisi o kvocijentu inteligencije, a Lubart (1994; prema Arar i Rački, 2003) naglašava da je QI kreativnih osoba često iznad prosjeka. Kreativni ljudi su, u pravilu, natprosječno inteligentni, ali ne znači i da su svi koji su natprosječno inteligentni, ujedno i kreativni. Ljudi s prosječnim kvocijentom inteligencije također mogu biti kreativni, ali u pravilu, njihova dostignuća u stvaralaštvu će biti skromnija (Ozimec, 2003). Kunac (2015) navodi da postoji „prag kreativnosti“, za koji se smatra da je QI 120. Do tog praga inteligencija utječe na kreativnost, a dalje ne. Neka istraživanja potvrđuju tu hipotezu, druga pokazuju malu ili umjerenu pozitivnu korelaciju.

Torrance (1962; prema Supek, 1987) također zaključuje da inteligencija i kreativnost nisu izjednačeni; radi se o dvije dimenzije inteligentnog ponašanja ili mišljenja. Navodi i da bi se testovima inteligencije isključilo oko 70% djece koja pokazuju najveću kreativnost. Torrance (prema Learning creativity) smatra da je visoki stupanj inteligencije potreban, ali ne i dovoljan za visoku kreativnost.

Može se zaključiti da kreativnost ne objašnjava potpuno inteligenciju, ali ni inteligencija kreativnost. Visok QI na kojeg se pomišlja čim se čuje riječ inteligencija, može osobu dovesti do uspjeha, ali nije presudan. Zbog toga je potrebno istaknuti ulogu okoline, a u kontekstu učenika, kao potencijalnih kreativaca, ulogu škole, školskog i obiteljskog okruženja. U stvaranju poticajnog okruženja, u kojem bi se poticala i razvijala kreativnost kod učenika, veliku ulogu imaju učitelji, nastavnici i profesori. (Kunac, 2015)

3. MJERENJE KREATIVNOSTI

Jedno od najvažnijih pitanja o kreativnosti je pitanje: kako ju valjano mjeriti? Hocevar (1989; prema Arar i Rački, 2003) kaže da, sudeći po broju pokušaja mjerenja kreativnosti, to nije nimalo lako. Isti autori (2003) navode da je Dacey pristupe utvrđivanja kreativnosti razvrstao kao (1) testno orijentirane, (2) orijentirane na osobu ili (3) orijentirane na produkt. Većina pokušaja da se izmjeri kreativnost je usmjerena na osobe i njihove kognitivne sposobnosti, osobine ličnosti, motivaciju te prijašnja iskustva.

3.1. Testovi kognitivnih sposobnosti

Kognitivni testovi nastoje mjeriti temeljne procese mišljenja, koji dovode do kreativne produkcije. Guilfordovi testovi divergentnog mišljenja i Torranceovi testovi kreativnog mišljenja su dominantni za mjerenje kreativnosti, a naziva ih se i divergentnim testovima, jer zahtijevaju veći broj odgovora na svaki problem (Arar i Rački, 2003). Isti autori (2003) navode da su se u daljnim istraživanjima razvili raznovrsni mjerni instrumenti, kao modifikacije Guilfordovih testova divergentnog mišljenja.

Za mjerenje kreativnosti se, osim divergentnih testova, koristi i nekoliko drugih, a jedan od najpoznatijih je test udaljenih asocijacija (Remote Associates Test – RAT), prema kojemu „kreativnost proizlazi iz sposobnosti proizvodnje asocijacija između različitih elemenata znanja.“ (Arar i Rački, 2003, str. 14). Autori (2003) dalje navode da je test naišao na sljedeće kritike: nerijetko pokazuje niske korelacije s kreativnim postignućima, mjeri samo jedan dio kreativnosti i previše je povezan s inteligencijom.

Veliki broj testova kreativnosti ispituje kreativnost općenito, a za posebna područja kreativnosti, poput likovnog, upotrebljavaju se posebni testovi. Najpoznatiji od njih su Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja – izrada crteža (TCT – DP³) te varijacija Torranceovog testa kreativnog mišljenja (TTCT²).

3.1.1. Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja – izrada crteža

Klaus Urban i Hans Jellen su kreirali vlastiti test za mjerenje kreativnog mišljenja, a nazvali su ga „Test kreativnog mišljenja – izrada crteža“ (TCT – DP³- Test for Creative Thinking - Drawing Production).

Ovim testom se kreativno mišljenje mjeri kod osoba različite dobi (0 – 95), a pomaže određivati osobe sa slabo, visoko i nisko razvijenim kreativnim sposobnostima. Osim kvantitativnih, test obuhvaća i kvalitativne aspekte: sadržaj, kompoziciju, oblik i elaboraciju. Test je jednostavan u provođenju, bodovanju i interpretaciji te ekonomičan u primjeni. (Urban, 2004)

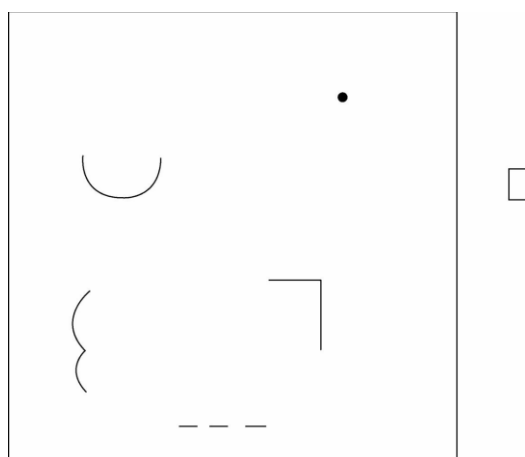
Ispitanici u testu imaju zadatak dovršiti crtež na temelju 6 ponuđenih, različitih slikovnih poticaja, koji im služe kao polazište. Papir za crtanje sadrži veliki kvadrat unutar kojeg je smješteno pet likovnih elemenata, a izvan njega se nalazi maleni „otvoreni pravokutnik“, kao šesti element/poticaj. Ti dijelovi crteža nemaju značenja, kako bi se postigla što veća fleksibilnost kao imperativ kreativnosti (George, 2004). Slikovni poticaji su s ciljem dizajnirani na nepotpun način, kako bi izazvali mnoštvo različitih, originalnih i kreativnih odgovora, a kod osoba s niskim kreativnim mogućnostima oni će bit više stereotipni (Urban, 2004). Kada test provodimo s učenicima, u zadatak ih uvedemo na način da im kažemo da je čuveni slikar započeo crtati crtež, ali ga je iz nepoznatog razloga morao prekinuti i nikada ga nije uspio dovršiti pa im kažemo da ga oni imaju priliku završiti.

Crtež, više ili manje dovršen na temelju 6 zadanih likovnih elemenata, vrednuje se prema 11 kriterija koje su autori postavili, a to su:

1. *Kontinuiranost*: ispitanik koristi i nadograđuje šest likovnih elemenata.
2. *Dovršavanje*: ispitanik dopunjava postojeće likovne elemente osnovnim likovnim elementima kao što su linije ili geometrijski oblici.
3. *Novi elementi*: novi oblici, simboli ili elementi se javljaju uz postojeće likovne elemente.
4. *Poveznice elemenata s linijom*: linija spaja elemente na slici.

5. *Poveznice elemenata čine temu crteža*: elementi su ukomponirani kako bi se ostvarila određena tema.
6. *Crtanje izvan okvira ovisno o likovnom elementu*: likovni element koji se nalazi izvan okvira iskorišten je u crtežu.
7. *Crtanje izvan okvira neovisno o likovnom elementu*
8. *Perspektiva*: ispitanik stvara trodimenzionalni prikaz.
9. *Humor i afektivnost*: crtež izaziva humorističnu reakciju ili emocionalnu reakciju na izraze koje ispitanik koristi.
10. *Nekonvencionalnost*: dijeli se na četiri kriterija: (a) ispitanik manipulira materijalom odnosno papirom, (b) ispitanik koristi apstraktne elemente ili teme, (c) ispitanik koristi bilo kakve likove, znakove i/ili simbole, (d) ispitanik ne pretvara zadane likovne elemente u konvencionalne predmete (npr. krug ne pretvara u Sunce).
11. *Brzina*: vremensko ograničenje se ne daje eksplicitno, ali vrijeme ulazi u ocjenu. (George, 2004)

Ispitanicima se dodjeljuju bodovi za svaki element koji su iskazali, ali ovisno o stupnju u kojem su ga iskazali. Urban (2004) navodi da, statistički gledano, broj bodova koji su ostvareni na jednom elementu, ne govori gotovo ništa o kreativnosti, ali ukupan zbroj bodova postignutih na svih 11 elemenata, odražavaju pravu vrijednost kreativnog produkta.












Slika 1. Test kreativnog mišljenja – izrada crteža (Urban i Jellen, 1993)

Izvor: <http://mathsfree4u.blogspot.com/2013/10/11.html> (1.6.2018.)

3.1.2. Torranceov test kreativnog mišljenja

Često se upotrebljava i test kreativnosti E. Paula Torrancea pod nazivom „Torranceov test kreativnog mišljenja“ (TTCT² – Torrance Test of Creative Thinking). U njegovom standardiziranom obliku, od ispitanika se traži da na temelju ponuđenih jednostavnih oblika dovrše crtež, koristeći i kombinirajući ih. Prema konačnim crtežima se rješenja ispitanika procjenjuju kao manje ili više kreativna.

	Starting Shapes	Completed Drawing	
		More Creative	Less Creative
Use		 Mickey Mouse	 Chain
Combine		 King	 Face
Complete		 A fish on vacation	 Pot

Slika 2. Standardizirani Torranceov test kreativnog mišljenja (1966)

Izvor: <https://think.dasa.ncsu.edu> (1.6.2018.)

Kognitivni testovi su najrašireniji i najpopularniji oblici mjerenja kreativnosti; čini se da oni uistinu mjere vještine i sposobnosti koje su bitne za kreativnost. Jednostavni su za primjenu i vrednovanje, kratkog su trajanja, a „osiguravaju objektivne, numeričke vrijednosti za usporedbu osoba po kreativnosti, kao i za validaciju programa treninga kreativnosti.“ (Arar i Rački, 2003, str. 14). Međutim, isti autori (2003) se pitaju kako se sposobnost rješavanja hipotetskih problema odražava na stvarni život; ako je ispitanik na testu u zadatku različitih upotreba npr. cigle ostvario dobar rezultat, predviđa li to ikakvo kreativno postignuće u stvarnosti? Neki istraživači pak smatraju da su testovi koji su napravljeni za mjerenje kreativne ličnosti, nerijetko vrlo „prozirni“ za

ispitanike, jer „kako bi ispali kreativni (jer biti kreativan je poželjna osobina), odgovarat će u skladu sa slikom o sebi kao o kreativnoj osobi.“ (Lubart, 1994; prema Arar i Rački, 2003, str. 14)

Buduća istraživanja bi trebala iskoristiti dosadašnja saznanja o manama testova kreativnog mišljenja, korištenih nacrti istraživanja i mjera kreativnosti, jer je jasno da kompleksnost kreativnosti nalaže više nego jedan test za njeno cjelokupno mjerenje (Arar i Rački, 2003). Stoga se možemo složiti s Hocevar i Bachelor (1989; prema Arar i Rački, 2003) da je opravdano raznolikost postupaka za mjerenje kreativnosti svrstati u 8 metoda mjerenja kreativnosti: (1) testovi kognitivnih sposobnosti, (2) upitnici stavova i interesa, (3) inventari ličnosti, (4) biografije/biografski inventari, (5) procjene osobe od strane učitelja, vršnjaka i nadređenih, (6) eminentnost, (7) samoprocjene kreativne aktivnosti i postignuća, (8) procjene uzoraka rada.

4. DIJETE I KREATIVNOST

„Kreativnost djece je ptica u letu koju je teško uhvatiti, a kad je uhvatiš, i nije više ptica, jer je zaustavljen njezin let.“ (Nola, 1987, str. 9)

Iako nekada djeci nisu pripisivali kreativnost, danas se smatra da su „sva djeca kreativna i da svi posjeduju potreban potencijal koji samo moramo probuditi i poticati“. (Cvetković – Lay i Pečjak, 2004, str. 12). Od iznimne je važnosti djeci osigurati i stvoriti okruženje (vrtić, škola, obitelj) koje će poticati i razvijati taj kreativni potencijal. Djeca jesu naša budućnost, ali bez kreativne djece, nestala bi i budućnost čovječanstva. Cjelokupni razvoj i razvoj država bi se zaustavio, a napredovale bi samo one sa stvaralački usmjerenim ljudima. (Cvetković – Lay i Pečjak, 2004)

Kreativnost se može izraziti kroz pisanje, slikanje, govor, glumu, igru, ples ili gradnju, ali potrebna je i kasnije u mnogim poslovima i zanimanjima. Potrebno je dijete ohrabrivati da na različite načine izražava svoje misli i ideje te poštivati njegov izbor. Dijete za ostvarenje svojih zamisli treba vremena i prostora, a Kraft i Semke (2008) navode da je djeci i dosada povremeno potrebna, jer im se jedino u tom slobodnom i opuštenom vremenu otvara mogućnost da razvijaju vlastitu maštu i realiziraju svoje zamisli. Ne bi trebalo vrijeme djeci isplanirati u minutu, jer tad nemaju priliku iskoristiti

svoj kreativni potencijal. Stoga isti autori (2008) savjetuju da se djetetu redovito omogući da neko vrijeme „dangubi“ i provede vrijeme samo sa sobom. Ističu da je bitno i ne zaboraviti sanjariti zajedno s djetetom te dopustiti da nas mašta ponese u svijet u kojem je sve moguće.

Ozimec (2003) maštu smatra vrhunskom sposobnošću, naročito u vidu kreativnosti i stvaralaštva. Isti autor (2003) navodi da se u današnjoj školi potiču matematičke sposobnosti te sposobnosti pamćenja i memoriranja, a skoro pa potpuno zanemaruju eidetsko predočavanje i vizualizacija, a time i mašta, koja se spašava upravo u svijetu snova i sanjarenja. Ono što je razumu nemoguće, u mašti je moguće; njome zamišljamo stvari i pojave koje ne postoje u stvarnosti. Ozimec (2003) pri tom naglašava da treba razlikovati stvaralačku maštu od ispraznog maštanja; maštovito mišljenje inventivnog je karaktera, ono je avanturističko, futurističko i fantastično.

Umjesto riječi mašta, ponekad se upotrebljava i riječ imaginacija. Na latinskom *imago* znači slika pa bi prema tome imaginacija označavala sposobnost mišljenja u slikama, sposobnost kombiniranja slika u vizije, što se očitava npr. u stvaranju umjetničkih djela. (Ozimec, 2003)

4. 1. Kreativni odgoj

Opreznim i pozornim obrazovanjem i odgajanjem djeteta u obitelji, vrtiću i školi pomaže mu se da stvari sagleda iz drukčijeg kuta, da uočava probleme te pronade različita rješenja i alternative. Cvetković – Lay i Pečjak (2004) navode da se u zrelijoj dobi ta svojstva nazivaju pronalazaštvo, domišljatost, inovativnost i kreativnost. Prema istim autorima (2004) dijete treba naučiti da se pita „Čemu sve to koristi? Što bi se dogodilo kad bi...? Što bi se od toga moglo načiniti?“ Dijete bi trebalo gledati na stvari i pojave kao na izazove, a ne ih prihvatiti kao neka djela i aksiome koje je nemoguće promijeniti. S takvim stavom djece se ne moramo bojati budućnosti, već ćemo u nju ući spremni da ju promijenimo. (Cvetković Lay u Pečjak, 2004)

Nola (1987) navodi da je razvoj stvaralačke ličnosti osnovno polazište odgoja mladih, a kreativnost osnovna premisa na kojoj se temelji suvremeni koncept odgoja i obrazovanja. Poznati teoretičar Ben Morris ovako definira kreativni odgoj:

„Kreativni odgoj odnosi se na radosno otkrivanje svijeta od strane djece, otkrivanje svojih ljudskih moći, snage konstrukcije i ekspresije, imaginacije i intelekta. To se događa kada ti procesi nisu pod prinudom neurotičnih pritisaka odraslih i njihove težnje za preuranjenim rezultatima, definiranim unaprijed.“ (Nola, 1987, str. 11)

U Morrisovom citatu otkriva se bit ostvarivanja kreativnog odgoja, a to je stvaranje povjerenja i suradnje između odraslih (roditelja, nastavnika, voditelja) i djece (mladih). U takvom odnosu i okruženju će se dijete moći riješiti prepreka i blokada i u njemu će se potaknuti kreativni proces.

Čudina – Obradović (1997) također naglašava važnost riječi „pričekati“ u razvijanju kreativnosti. Kaže da je važno da dijete počne shvaćati zadatke, da samostalno dođe do rješenja, procijeni valjanost novog te postupno zavoli i usvoji inovativno ponašanje. Djetetu je potrebno ponuditi sadržaj, objasniti ga i pričekati.

Nola (1987) navodi da je teško definirati stvaralaštvo, ali je lako prepoznati stvaralačke procese, pri čemu nastavnicima pomaže i sam njihov poziv, jer su u određenim trenucima svog rada s djecom i sami stvaraoci. Znanje pedagoga o važnosti kreativnog rada s djecom, o nesputavanju, o omogućavanju stvaralačke angažiranosti djece presudno je za vođenje nastave koja će razvijati i poticati kreativnost. Ista autorica (1987) smatra da takvog pedagoga ne zadovoljavaju isti, poznati i utvrđeni oblici i metode rada, već će on tragati, osluškivati, istraživati i osjetiti što se zbiva u djece te pronaći metode koje će pokrenuti stvaralačke procese i put do svakog djeteta.

4.1.1. Igra i kreativnost

Promatraju li se djeca u njihovoj slobodnoj igri, uviđa se kako, neometana, pokazuju svoju stvaralačku moć i sposobnost pa se tu kreativnu igru nikako ne smije ometati. Ne upletati se grubo, kako se ne bi ugasili prvi znakovi stvaralačkog plamsaja. Potrebno je nenametljivo poticati i onaj najtiši kreativni dah kod djeteta, bilo kada oni stvaraju svoje prve šare, kada izgovaraju prve riječi i kombiniraju ih kako bi izrazili misao, kada rukuju stvarima, tresu ih, ispituju, osluškiju zvukove... (Nola, 1987). Djeca upoznaju svijet u sebi i oko sebe kroz vječnu igru i upravo u njoj dolazi do prvih iskri kreativnog procesa. „Treba znati prihvatiti dijete kad njegova mašta počinje pulsirati.“ (Nola, 1987, str. 11)

Winnicott (prema Supek, 1987) iz igre i psihičkih stanja koja uvjetuju igranje izvodi i samu kreativnost. Kaže da „tek kad se igra, i možda samo kada se igra, dijete ili odrasli su slobodni da pokažu svoju kreativnost.“ (prema Supek, 1987, str. 51). Dijete kada je kreativno je sposobno otkriti svoje ja, a kreativno je samo kada se igra. Winnicot nadalje tvrdi da je za kreativnost potreban „kreativan način zamjećivanja koji pojedincu daje osjećaj da život vrijedi da bude življen.“ (prema Supek, 1987, str. 52)

Djetetu treba pomoći kada se pojavi prvi dah stvaralaštva, treba ga poticati u toj neiscrpojnoj igri upoznavanja i otkrivanja svijeta, bilo da je riječ o „stvaralaštvu u svojoj prvoj fazi pojavnosti, kao spontano reagiranje, bilo da je to stvaralaštvo koje se javlja mnogo kasnije, kao rezultat stvaralačke snage, kao i njegova iskustva i znanja.“ (Nola, 1987, str. 12). Sve faze i svi procesi su neizmjerljivo bitni za razvoj mlade, stvaralačke ličnosti.

Moreno (Beck – Dvoržak; prema Kroflin i sur. 1987) naglašava upravo važnost spontanosti, koju smatra preduvjetom kreativnosti. Tvrdi da pri tome ne znači da je svako spontano biće i kreativno, ali, ako je spontanost smanjena, kreativnost ne može doći do svog pravog izražaja. Kreativnost će naći svoj izraz, tek kada se spontanost oslobodi.

Kroz odgoj i socijalizaciju, jasno je da dijete malo po malo gubi nešto od svoje spontanosti. „Poznato je da je predškolsko dijete kreativnije nego školsko, koje je, osim odgojnom pritisku u obitelji, izloženo i intenzivnom pedagoškom utjecaju, a on se ne može mnogo obazirati na individualne osobine i potrebe djeteta.“ (Beck – Dvoržak, prema Kroflin i sur., 1987, str.99). U odgoju predškolskog djeteta, nalazi se posljednja prilika za poticanje i očuvanje njegove kreativnosti.

4. 2. Kreativnost i učenje

Dijete aktivno gradi svoju spoznaju o svijetu, mnoge stvari uči spontano: igrajući se, promatrajući, pitajući, istražujući i osmišljavajući svijet oko sebe, a samo dio učenja se odvija u školi (Perić, 2013). Kada se govori o dječjoj kreativnosti, naglasak mora biti na razvijanju originalnih ideja koje čine temelj kreativnog potencijala. Kreativne sposobnosti se razvijaju stvaranjem glazbe, pisanjem priča, slikanjem, pri

čemu učitelj mora pomoći djeci u razumijevanju i uspostavljanju kontrole nad tim procesima. Kreativnost podrazumijeva bogat fond znanja iz kojega se traže novi načini rješavanja problema. Kreativne aktivnosti poput poigravanja s idejama, isprobavanja različitih rješenja, procjenjivanja uspješnih/neuspješnih ideja, zahtijevaju kritičko mišljenje učenika pa se može zaključiti da kreativno mišljenje uvijek uključuje i kritičko mišljenje. (Perić, 2013)

Razumijevanje odnosa kreativnog i kritičkog mišljenja čini važno uporište kreativnog obrazovanja. Perić (2013) smatra da kreativno učenje potiče autonomiju, autentičnost u inicijativama, otvorenost neobičnim i novim idejama, međusobno poštovanje učitelja i učenika i njihovih ideja te osjećaj zadovoljstva u kreativnom odnosu.

Ista autorica (2013) navodi da djeci u kreativnom učenju pomažu duga razdoblja pažnje kada ih nešto zanima, sposobnost da stvari organiziraju na svoj način i vide ih sa različitih stajališta, istraživanje prije formalnih uputa, želja da stvari bolje upoznaju te korištenje mašte u rješavanju problema. Kreativni učenici su više motivirani unutarnjim nego vanjskim čimbenicima, poput nagrade. „Uz intrinzičnu motivaciju djeca moraju imati dovoljno vremena za istraživanje neke aktivnosti ili materijala kako bi njima ovladali.“ (Perić, 2013, str. 147). Autorica dalje navodi što treba izbjegavati kako se kreativnost ne bi onemogućila, umanjila i oštetila:

- stalni nadzor – preuzimanje rizika i kreativni impulsi se povlače
 - evaluacija – čini djecu stalno zabrinutima je li ono što rade dobro
 - pretjerano nagrađivanje – uskraćuje intrinzično zadovoljstvo koje kreativna aktivnost pruža
 - natjecanje – poništava djetetov napredak njegovim vlastitim tempom
 - pretjerano vođenje – djetetu daje dojam da je njegova originalnost pogrešna, a svako istraživanje je gubitak vremena
 - sužavanje izbora aktivnosti – nametanje aktivnosti umjesto dopuštenja da slijedi svoju znatiželju koja bi mogla voditi do kreativnih otkrića
 - pretjerana očekivanja – često završi nesklonosti prema predmetu ili aktivnosti
- (Perić, 2013, str. 147)

Učitelji i roditelji trebaju vlastitim primjerom zadovoljiti bar dio ovih uvjeta za razvijanje kreativnosti i djetetu stvoriti mogućnosti za otkrića i nova iskustva, aktivnim bavljenjem različitim materijalima i predmetima, poticanjem djetetovih interesa i neovisnog mišljenja. (Cvetković – Lay, 2002; prema Perić, 2013)

Važnost kreativnosti u odgoju i obrazovanju prepoznao je i naš Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, „koji je u posebne odgojno – obrazovne ciljeve, uz ostalo, uključio i razvijanje stvaralačke sposobnosti (kreativnost).“ (Perić, 2013, str. 147)

4.2.1. Kreativni učitelj

Forsth i Nordvik (prema Perić, 2013) pretpostavljaju da samo kreativni učitelji mogu izazvati kreativnost kod učenika pa su osmislili trening kojim su poučavali učitelje kako osmisliti nastavu na što kreativniji način. Oni tvrde da svaki učitelj uči djecu kreativnosti, ali i antikreativnosti. Smatraju da bi učitelji, kako bi djecu učili više kreativnosti, a manje suprotno, trebali biti sposobni uočavati razlike među njima te više raditi na poticanju kreativnosti i smanjivanju onoga što koči njeno razvijanje.

Somolanji i Bognar (2008) smatraju da presudnu ulogu za razvoj i poticanje kreativnosti, uz pozitivnu razrednu klimu, ima učitelj koji kroz vlastitu kreativnost nalazi motivaciju za svoju aktivnost. Isti autori (2008) navode da kao i kod svake osobe, i učiteljeva kreativnost je izložena mnogim utjecajima: svakodnevni međuljudski odnosi s kolegama, učenicima, roditeljima, uvjeti rada, plaća i ostali ekstrinzični motivatori koji u većoj ili manjoj mjeri utječu na pozitivnu ili negativnu motivaciju učitelja, ovisi o poretku vrijednosti svakog učitelja. Autori (2008) dalje kažu da je ipak najvažnija intrinzična motivacija, koja dolazi iz samog pojedinca zbog zadovoljstva učiteljskim pozivom i rada s djecom. Kako bi se učitelju pružila praktična rješenja razvijanja kreativnog rada kroz različite oblike, metode i iskustva, potrebno je dodatno se educirati i usavršavati. S obzirom na to da se škola danas smatra jednom od osnovnih uvjeta za razvoj kreativnosti iz kreativnog potencijala pojedinca, učitelj mora biti svjestan da je nastava u školi neponovljiv i jedinstven proces, a svaki razred i svaki učenik imaju svoje posebnosti i individualne potrebe, kojima se on mora prilagoditi (Somolanji i Bognar,

2008). To će moći učiniti učitelj koji je svjestan pozitivnih rezultata koji slijede i za njega i za učenike te koji zna da, kako bi razvijao nečije sposobnosti i potencijale, najprije mora razviti vlastite.

Jeffrey i Woods (prema Solomanji i Bognar, 2008) navode da i pozitivna atmosfera unutar razreda potiče kreativnost, a njene karakteristike su: predviđanje, iščekivanje i očekivanje (stvaranje situacija motivirajućih za učenike), relevantnost (u nastavu uključiti sve kulturalne, rasne, socijalne i dr. osobnosti pojedinoga razreda, osobna iskustva i osjećaje, potaknuti osjećaje korisnosti), postignuće (imati visoka očekivanja i povjerenje u učenikove sposobnosti) i zadovoljstvo (postignuća rezultiraju osjećajem zadovoljstva učenika).

Torrance (prema Supek, 1987), u skladu sa ispravnim shvaćanjem kreativnosti, upozorava pedagoge kako se moraju ponašati da ne bi ugušili kreativnost djeteta:

- poštovati pitanja djece i dovesti ih do toga da sama pronađu odgovor
- poštovati neobične, originalne ideje i nastojati da dijete otkrije njihovu vrijednost
- pokazati djetetu da njegove ideje imaju neku vrijednost; preuzeti one koje je moguće prihvatiti u čitavom razredu
- dati slobodni rad djeci bez prijetnji ocjenjivanja, sudova vrijednosti i kritike
- nikada ne iznositi sud o ponašanju djeteta, a da se ne objasne uzroci i posljedice

„Kreativnost može razviti samo ona škola u kojoj se njeguje mišljenje, rasuđivanje, istraživanje, dijalog, rasprava, razmjenjivanje ideja i stvaranje novih ideja, pogleda i postupaka. 'Klasične učionice' tada se pretvaraju u 'radionice' znanja i kreativnosti.“ (Ozimec 1987; prema Somolanji i Bognar, 2008, str. 91)

4.2.2. *Kreativna nastava*

Bognar (2010) smatra da dijete mora imati zadovoljena dva bitna psihološka uvjeta kako bi oslobodilo svoje kreativne potencijale, a to su: psihološka sigurnost i psihološka sloboda. Isti autor (2010) objašnjava da je psihološka sigurnost izvanjska i najviše ovisi o sigurnom okruženju. Dijete se osjeća psihološki sigurno kada ostale osobe (učitelji, roditelji...) prihvaćaju da dijete ima bezuvjetnu vrijednost, kada ne

postoji vanjska evaluacija i kada je odnos prema djetetu empatičan. Autor (2010) navodi da se na ovaj način kod djece razvija psihološka sloboda, koja je unutarnja (prozlazi iz djeteta), a odražava se u dječjoj slobodnoj igri simbolima kojima se koristi za samoizražavanje. Neka osoba je kreativnija od druge, jer je naučila igrati se idejama, otvorenija je prema novom iskustvu i novim idejama te više pažnje posvećuje samoevaluaciji, nego evaluaciji drugih osoba. Ilić (2012) navodi obilježja nastave u kojoj se njeguje kreativnost:

- nastavnik se trudi smanjiti stres i anksioznost kod djece i samog sebe
- proces rada se ocjenjuje više od proizvoda
- uklanja se vremensko ograničenje iz aktivnosti u kojima sudjeluju djeca
- uspostavlja se slobodna i otvorena klima, a samoizražavanje se ohrabruje i poštuje
- djeca se ohrabruju da razmjenjuju ideje ne samo sa nastavnikom, već i između sebe

Nola (1987, str. 13) navodi da se stvaralački procesi i rezultati mogu vidjeti u svim školskim predmetima, gdje se provode istraživačke metode rada s djecom, svuda gdje postoji problemska nastava, a ne nastava gole reprodukcije i memoriranja informacija, „svuda gdje se pažnja posvećuje formiranju kreativne ličnosti.“. To naravno ne znači da je, navode Koludrović i Ercegovac (2010), razvijanje konvergentnog mišljenja nepoželjno i nepotrebno u nastavi, jer ako učenik ne posjeduje određeno činjenično znanje o nekom problemu, neće ga moći ni redefinirati, poboljšavati niti stvarati nove produkte.

„Kreativni potencijali u nastavi mogu rezultirati kreativnim uradcima ako poštuju osobitosti elastičnog kurikuluma te omogućimo učenicima da svojim prijedlozima i željama sudjeluju u njezinu kreiranju.“ (Koludrović i Ercegovac, 2010, str. 436)

5. LIKOVNO IZRAŽAVANJE DJETETA

Dječji likovni izraz je stvaralačkog karaktera (Karlavaris, Barat i Kamenov, 1988). Likovno izražavanje djeteta počinje spontano, poticano nekom unutarnjom potrebom i pobudom, na način koji je karakterističan za svu djecu svijeta. Sposobnost likovnog izražavanja im je urođena i čini osnovu razvitka vizualnog i kasnije likovnog mišljenja. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Likovni jezik se javlja kao pogodno sredstvo komunikacije s djetetom, koje dijete nije naučilo ili dobilo od obiteljske ili društvene sredine, već ga donosi sa sobom kao sastavni dio svog bića (Belamarić; prema Kroflin i sur. 1987). Ista autorica navodi da preko likovnog jezika, dijete govori o svom viđenju i iskustvu svijeta; odražava događanja u svojoj svijesti, jer ono oblike vanjskog svijeta opaža drugačije od odraslih.

Grgurić i Jakubin (1996) navode razna mišljenja o tome zašto se dijete voli likovno izražavati: neki kažu da je to urođena sklonost za igru (posebno u ranijoj dobi), drugi da se dijete likovno izražava da zadovolji unutarnju potrebu za izražavanjem, dok treći ističu motoričku aktivnost kao osnovu likovnog izražavanja. Isti autori (1996) pišu da se dijete likovno izražava da bi prikazalo što ga zanima i uzbuđuje, jer su za dijete važni doživljaj i akcija, a oduševljava ga i sam proces rada, neposredna percepcija i pokreti te materijal s kojim radi. Zbog želje za aktivnim spoznavanjem i izražavanjem doživljenog, dijete tijekom razvoja svoje likovnosti ima potrebu neprestano mijenjati sadržaj rada. Želja za spoznavanjem u ranoj fazi likovnog izražavanja nije svjesna i namjerna, ali to ubrzo postaje, npr. kada dijete kaže: „Hoću nacrtati mamu!“.(Grgurić i Jakubin, 1996, str. 27)

Slunjski (2014) navodi važnost likovnog jezika djece jer preko njega dijete može izraziti ono što drugim jezicima ne može. Ponekad je likovni jezik i jedino sredstvo pomoću kojeg dijete može izraziti sebe.

Kako bi se dobio bolji uvid u prirodu dječjeg likovnog izraza, Grgurić i Jakubin (1996) ističu da je potrebno izravno promatrati djecu angažiranu u likovnoj aktivnosti, a ne analizirati gotovo likovno djelo bez saznanja o procesu kojim je on nastao. Autori

(1996, str. 27) navode nekoliko stvari koje su ih impresionirale pri promatranju djece za vrijeme likovnog procesa:

- djeca otvoreno govore o svojoj likovnoj aktivnosti; nema pokušaja da prikriju prave osjećaje ili da naprave nešto za odrasle; ono je cjeloviti individuum i to se očituje u njegovom pristupu likovnom izražavanju
- neku djecu najviše zanima manipulativni aspekt likovnog izražavanja i užitak u taktilnim osjetima s bojom, glinom, dok je za drugu važniji vizualni aspekt – svladavanje oblika i izbor boja
- za neku djecu je najvažniji simbol – kuća ili majka, izraz postaje reprezentant određenog zbivanja ili serije zbivanja i pokazuje emocijski angažman
- akt likovnog izražavanja događaj je za sebe jer je dijete angažirano procesom samim, a ne pravljenjem prepoznatljiva produkta
- likovni govor se kroz likovno djelo zbiva i traje u prezentu – npr. dijete je nacrtalo sebe i sestru, a na pitanje gdje su ostali članovi obitelji odgovara da su „kod kuće“

Nisu svi dječji likovni produkti likovno – estetičke i originalne vrijednosti, ali većina njih ipak ima „izvoran, neometan dječji likovni izraz i likovno-kreacijsko obilježje.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 28). Isti autori (1996) navode obilježja dječjeg izraza: spontanost, ekspresija, skladnost, ritmičnost, što se očitava u spajanju realnog i fantastičnog.

Belamarić (1987) ističe da vrijednost likovnog izraza nije u tome da dijete na prepoznatljiv način „zna“ prikazati kuću ili drvo tako da sliče vanjskom stvarnom obliku, nego u onome što dijete sâmo vidi, pronade i otkrije o pojavi i življenju u kući, o pojavi drveta – o onome što od opaženog i otkrivenog izrazi.

5. 1. Razvijanje dječjeg likovnog izražavanja i stvaranja

U razvoju djetetovog likovnog izražavanja primjećuje se nekoliko procesa sazrijevanja i učenja koji se odvijaju istodobno:

- razvitak psihomotorike ruke, šake, prstiju i ovladavanje instrumentom rada (olovkom, kistom)
- spoznavanje okoline i razvitak znanja o njoj
- razvitak potreba i sposobnosti prikazivanja okoline i to od simbolizacije, preko prikazivanja onoga što dijete „zna“ o okolini (intelektualni realizam) pa do prikazivanja onoga što stvarno objektivno može vidjeti u okolini (vizualni realizam) (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 30)

Ova tri procesa se međusobno isprepliću, a njihova naglašenost ovisi o djetetovu uzrastu. U opisivanju dječjeg likovnog izražavanja se nailazi na mnoge periodizacije, ali one se ne razlikuju bitno, osim u dobnim granicama. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Read (1945; prema Grgurić i Jakubin, 1996) navodi 3 razvojna stupnja u likovnom izražavanju djeteta koji su usko povezani s njegovim općim razvojem:

1. Do 7. godine dijete upoznaje stvarnost oko sebe; njegov likovni izraz je slobodan i pomoću njega izražava svoje doživljaje i komunicira s okolinom.
2. Od 7. – 14. godine dijete stječe sve složenije likovne spoznaje jer sa zanimanjem promatra svijet oko sebe.
3. Od 14. – 20. godine traje vrijeme shvaćanja likovnih vrijednosti, sustava, pravaca u umjetnosti te svjesne primjene likovnog jezika.

Munro (1956; prema Grgurić i Jakubin, 1996) također naglašava važnost poštivanja etapa postepenog razvitka čovjeka i prema tome važnost primjerenosti metoda razvojnom stupnju svakog učenika. Kaže da u likovnim aktivnostima djece treba krenuti od stvaralačke igre, slobodnog izražavanja, postepenog stjecanja djetetovog znanja (spoznaja o svijetu) pa preko stjecanja sposobnosti i upoznavanja stilova do raznih oblika likovnog izražavanja. (prema Grgurić i Jakubin, 1996)

Kroz većinu periodizacija dječjeg likovnog izražavanja, uočava se osnovni Linquetov model (prema Grgurić i Jakubin, 1996, str. 30), u kojem su navedene 3 osnovne faze:

- faza šaranja – početak likovnog izražavanja

- faza dječjeg, odnosno intelektualnog realizma, kao početak namjernog prikazivanja
- faza vizualnog realizma – napuštanje dječjeg realizma, propadanje dječjeg crteža

Na temelju istraživanja i analiziranja različitih shvaćanja razvojnih faza likovnog dječjeg izraza, Grgurić i Jakubin (1996, str. 31) su sistematizirali faze likovnog razvoja djece:

1. *Faza izražavanja primarnim simbolima* (1. – 3. godine)

Vizualno - likovno izražavanje u najranijoj dobi sastoji se od nekoliko razdoblja. *Prvo razdoblje* primarnih simbola karakterizira nesređen ili slučajni likovni izraz, načinjen od crta jednostavnim pokretima, pri čemu dijete olovku drži grčevito među prstima, a zglob se ne miče. Karakteristike ove rane faze su udarno, titrajno i kružno risanje. *Drugo razdoblje* je kontrolirano risanje, koje se postiže okretanjem ruke oko ramenog zgloba, dok se finiji pokreti vrše iz lakta i prstiju, što vodi i do pojave prvih kružnica kao pokazatelja razvitka motorike. Ovdje se prvi put javlja i prikaz ljudskog lika načinjenog od krugova, ovala i ravnih linija. U prvoj fazi primarnih simbola, dijete ne razlikuje boju od olovke, a prvo izražavanje bojom kreće od obojene crte prema obojenoj plohi (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 34 – 40). Napredovanje djeteta u fazi primarnih simbola je veliko, jer se na njenom kraju „spajaju razum i oko, ruka i predmet; dosad je oko slijedilo ruku, sada ono počinje upravljati, misao počima obuzdavati motoriku.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 44)

2. *Faza izražavanja složenim simbolima* (4. – 6. godine)

Grgurić i Jakubin (1996) navode da djeca u ovoj fazi uočavaju sličnost svojeg crteža sa predmetom pa počinju davati i imena svojim crtežima, a samim time i značenja, što znači da uz crtanje nastaje i misao. Isti autori (1996) razlikuju dvije faze izražavanja složenim simbolima:

- 1. faza: likovna aktivnost – likovno djelo – misaone operacije
- 2. faza: misaone operacije – likovna aktivnost – likovno djelo

Vidljivo je da su u prvoj fazi misaone operacije posljedice praktičnog rada, a u drugoj su misaone operacije uzrok nastajanju likovnog djela. U prvoj fazi likovna aktivnost pokreće misao, a u drugoj misao pokreće aktivnost. Ovo je važna spoznaja jer kada misao pokreće aktivnost, tada dijete crta na temelju određenog plana, a simboli postaju sredstvo komunikacije, ne toliko sa vršnjacima i odraslima, koliko sa samim sobom. Najveće promjene se vide u prikazu ljudskog lika (pojavljuje se tijelo iz kojeg izlaze ruke) te u složenijem načinu izražavanja bojom. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Isti autori (1996) naglašavaju kako je ovoj fazi važna dječja vizualna memorija. Dijete je sada sposobno dozvati u sjećanje vizualne predodžbe te, kada zaželi, reproducirati simbol za neki objekt pa se događa i da razvije negativne fiksacije koje su okarakterizirane kao *šablone*. Najčešće se javljaju šablone kuće, sunca, bora, cvijeta, a u likovnom smislu su nepoželjne jer koče stvaralački čin dopuštajući ponavljanje oblika. Pedagog bi pravilnim vođenjem djeteta, koliko može, trebao izbjegavati šablonizaciju.

3. *Faza intelektualnog realizma (7. – 10. godine)*

U ovoj fazi se javlja početak apstraktnog mišljenja, sposobnosti likovnog izražavanja postaju sve veće, ali mašta je još uvijek snažna i ostavlja tragove u djetetovoj predodžbi, emocijama i postupcima. Grgurić i Jakubin (1996) navode da dijete likovno – spontano, postupno usvaja likovne i kompozicijske lemente u svom radu. U ljudskom liku se pojavljuje profil, pokret te veća vizualna objektivnost, a i sposobnost rada sa likovno – tehničkim sredstvima je sve veća. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Isti autori (1996, str. 61 - 73) ističu da se u ovoj fazi u dječjem likovnom izrazu javljaju sljedeći načini likovnog izražavanja:

- 1) *Transparentni prikaz* – viđenje koje je rezultat znanja i predodžbe (dok dijete crta kuću, ne prikazuje samo fasadu kuće, nego i enterijer sa predmetima koje voli)
- 2) *Prikaz akcije u fazama kretanja* – dijete akciju prikazuje u određenom vremenskom slijedu (crtajući igru s loptom, prikazat će kako uzima loptu, kako je udara i kako ona pada)

- 3) *Emotivna proporcija* – one likove i predmete koji su mu važni, dijete znatno povećava, a ostale smanjuje bez obzira na njihovu stvarnu veličinu
- 4) *Prevaljivanje oblika* – dijete ne mari za liniju tla, već dok crta okreće papir kao da svaka figura ima svoje tlo
- 5) *Rasklapanje oblika* – nalazimo u prikazu kuće, koju dijete sagledava s prednje, zadnje i bočnih strana
- 6) *Vertikalna perspektiva* – dijete oblike okomito niže jedan iza drugoga; ono što je u prvom planu se nalazi u donjem dijelu slike, a ono što je prostorno dalje nalazi se iznad
- 7) *Obrnuta perspektiva* – ono što je prostorno dalje dijete prikazuje kao veće, a ono što je prostorno bliže kao manje
- 8) *Poliperspektiva* – dijete istodobno promatra objekt s raznih strana, kutova gledišta i stajališta pa se u crtežu pojavljuju likovi i predmeti gledani odozgo, frontalno ili sa strane.

4. *Vizualni realizam* (11. – 15. godine)

Ovo razdoblje karakterizira realističnije izražavanje objekata; bogatije je detaljima, skladnijih proporcija kako kod figura, tako i kod prostornih odnosa (Grgurić i Jakubin, 1996). U ovoj fazi su prevladani elementi prethodnih faza: sada dijete sliku gradi kao cjelinu, napušta prijašnje načine prikazivanja prostora, a „postupno svjesno usvaja geometrijsku, zračnu i kolorističku perspektivu.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 75)

5. *Likovni pojmovni sustavi* (16+ godina)

Na kraju autori (1996) ističu da ne dolaze sva djeca u iste faze istodobno; nasljedni faktori ili okolina mogu dovesti do odstupanja, a isto tako djeca koja uživaju u likovnim aktivnostima rade mnogo bolje od onih koja u tome ne uživaju. Pri proučavanju razvojnih stupnjeva, treba u obzir uzeti činjenicu da je djetetov način mišljenja, drugačiji od mišljenja odraslih, a razvojne faze pokazuju da dijete shvaća stvarnost i odnosi se prema njoj na poseban način.

5. 2. Razvijanje dječjeg likovno – stvaralačkog izraza u nastavnom procesu

Razvoj likovno – stvaralačkog izraza učenika jedan je od osnovnih zadataka suvremenog odgoja i obrazovanja, a u sustavu osnovnoga obrazovanja se za to stvaraju veće ili manje mogućnosti. Bude li pravilno vođena, nastava Likovne kulture omogućit će učenicima cjelovito razvijanje likovno – stvaralačkih sposobnosti, koje se temelje na kreativnim aktivnostima. (Brešan, 2008, prema Martan, 2016)

Brešan (2008; prema Martan, 2016) navodi da je kod djece školske dobi očita povezanost između psihofizičkog razvojnog stupnja i načina likovnog izražavanja:

- Učenici 1. razreda

U ovoj dobi djeca stječu samopouzdanje i odvažnost i razvijaju kreativnost. Premda se po prvi puta susreću sa novim oblicima učenja i ponašanja, u svojim likovnim radovima pretežno prikazuju svoje interese. Nekada nije lako odrediti što je dijete u svom radu prikazalo, ali se u njemu mogu uočiti kreativni elementi i prema tome zaključiti je li dijete usvojilo likovni problem i tehnike.

- Učenici 2. razreda

U ovoj dobi djeca pri rješavanju složenijih likovnih problema koriste svoje sve potpunije spoznaje. Motorička koordinacija im je još više usavršena što im omogućava izraziti različite pojmove maštovitim likovnim radovima.

- Učenici 3. razreda

Motorička koordinacija djece je još razvijenija, a razvija se i sposobnost složenog mišljenja. Motivi u radovima su prikazani realističnije, a do izražaja dolaze i detalji i proporcije. Dječje likovno izražavanje postaje slobodnije i raznovrsnije pa tako i kreativnije.

- Učenici 4. razreda

U ovoj dobi djeca razvijaju unutrašnju sliku sebe, njihovi pokreti su snažniji, vješte su koordinacije te slobodno izmišljaju oblike koji odgovaraju nekom imaginativnom krugu.

6. DJEČJA LIKOVNA KREATIVNOST

Likovna kreativnost je proces razvijanja senzornih, izražajnih, praktičkih i intelektualnih sposobnosti, a naglasak je na razvijanju divergentnog mišljenja. Bitno je naglasiti da likovna kreativnost nije vezana samo za nadarenost ili talent, ona se potiče, razvija i njeguje kroz različite aktivnosti kod svakog djeteta, sukladno njegovim mogućnostima, znanju i sposobnostima.

Grgurić i Jakubin (1996) navode da je likovna kreativnost zapravo rezultat operacija koje nazivamo divergentnim mišljenjem. Odlike divergentnog mišljenja su:

- Redefinicija – nova upotreba likovnih sadržaja, promijeni boju, promijeni ritam, poredaj dijelove drugačije, dodaj ili oduzmi, promijeni materijal, promijeni veličinu, promijeni strukturu...
- Osjetljivost za probleme – sposobnost otkrivanja likovnih problema
- Fluentnost – raspolaganje bogatstvom ideja
- Originalnost - sposobnost da se otkriju potpuno nove ideje
- Elaboracija – razrađivanje originalne ideje u detalje
- Fleksibilnost – lako napuštanje uhodanih putova.

Da bi osoba bila kreativna, mora posjedovati bogat fond znanja, iz kojeg mora crpiti hipoteze za rješavanje likovnih problema te ih povezivati u novu kompoziciju. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Isti autori (1996) navode da kreativnost obuhvaća dva pojma koja su usko povezana: proces i produkt. Divergentnim mišljenjem se dolazi do novog likovnog djela, a za proizvodnju istoga potrebno je iskustvo, znanje i mogućnost povezivanja oprečnih i međusobno udaljenih dijelova iskustva. „Što je taj fond dublji, što više sadrži raznorodnih, različitih, udaljenih cjelina, to će veća biti mogućnost izvornoga novog

spoja, kreativnog djela.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 80).Umjetnik, s druge strane, mora biti i slobodan od iskustva, zanemariti ograničenja oblika njegove ranije pojavnosti te imati neopterećen, spontani pogled. (Grgurić i Jakubin, 1996)

U dječjem likovnom izražavanju i stvaranju više se može očekivati kreativni proces, a manje kreativno odrađen likovni produkt, ali ako je proces kreativno vođen i likovni produkt će biti kreativan. S obzirom na to da dijete prvi put uočava, otkriva i izražava otkriveno i „to je kreativnost prvi put viđenog i izraženog“, na početku njegovog likovnog izražavanja nema povezivanja starog iskustva u bogate nove kombinacije. (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 80)

Taylor govori o obilježjima razvojnih stupnjeva kreativnosti (prema Grgurić i Jakubin, 1996, str. 97) te ih svrstava u pet stupnjeva prema doprinosu originalnosti:

1. kreativnost spontane aktivnosti (1 – 6) – samostalno izražavanje, spontan djetetov izraz
2. kreativnost usmjerene aktivnosti (7 – 10) – spontano izražavanje uz svjesno nastojanje za poboljšanjem, postizanjem „sličnosti“ s realnim objektom
3. kreativnost invencije (11 – 15) – opažanje i izražavanje novih likovnih odnosa
4. kreativnost inovacije (16 – 17) – donošenje značajnih promjena u likovnom izrazu unošenjem složenijih likovno – jezičnih i tehničkih mogućnosti
5. kreativnost stvaranja (18+) – stvaranje potpuno novih likovno – pojmovnih sustava – stilova

Kako bi se pojam kreativnosti bolje objasnio, načinjena je podjela na kreativnost s „*velikim K*“ i s „*malim k*“. Prva četiri stupnja se svrstavaju pod „*malo k*“ što bi označavalo samostalno otkrivanje pravila i tehničkih vještina u rješavanju i izmišljanju neobičnih strategija za rješavanje istih. Kreativnost s „*velikim K*“ označava istežanje, mijenjanje ili transformiranje područja. (Winner, 2005; prema Huzjak, 2006)

Dječja kreativnost i kreativnost odraslih ne može se procjenjivati istim kriterijima, jer one ne proizlaze iz istih misaonih i iskustvenih pretpostavki; kreativnost odraslih se procjenjuje prema konačnom produktu, dok je najvažniji aspekt dječje kreativnosti proces kojim produkt nastaje (Grgurić i Jakubin, 1996). Isti autori (1996) ističu da kreativnost nije znanje niti fond činjenica koji se u dijete može staviti

prenošenjem znanja, obrazovanjem, već je kreativnost pristup problemu, način rada, stvaralački proces. „Uvođenje programa vizualno – likovnog odgoja temeljena na razvijanju kreativnosti neće biti od nikakve koristi ako se iz temelja ne izmijeni atmosfera u školi, način razmišljanja te didaktičko – metodički pristup.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 97)

6. 1. Elementi kreativnog ponašanja u dječjem stvaralačkom procesu

Eisner (1965) navodi 4 vrste kreativnosti u likovnoj umjetnosti:

1. Pomicanje granica – proširenje, redefiniranje uobičajenih predmeta; sposobnost da se iz danoga izvuče i napravi što je najviše moguće (npr. ako dijete koristi gumicu za brisanje kao pečat)
2. Invencija – proces korištenja poznatog da bi se kreirao novi predmet koji se može koristiti zasebno ili može biti objekt pomicanja granica
3. Prelazak granice – proces odbijanja ili preokretanja prihvaćenih pretpostavki, teorija, u kojima dijete vidi nedostatke i ograničenja te razvija nove; ovo je kreativnost najviše razine spoznaje te ju je najteže steći
4. Estetska organizacija – označava ju visok stupanj povezanosti i sklada među predmetima te njihovom smještaju; kreativne osobe vole složene, asimetrične i naizgled neorganizirane dizajne za razliku od nekreativnih.

7. KREATIVNOST U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Program likovne kulture u osnovnoj školi temeljen je na procesu istraživačkog učenja i stvaranja, a njegova struktura prati i uvažava razvojne faze učenikova likovnog izražavanja i stvaranja. Učiteljjev pristup mora biti kreativan, fleksibilan i temeljen na poznavanju likovne problematike te likovnog i psihofizičkog razvoja djece. Programski sadržaji nastave likovne kulture potiču vizualnu znatiželju, otvorenost prema stjecanju novih iskustava, osjetljivost za probleme i originalnost u njihovom rješavanju tehničkim sredstvima te razvoj svih stupnjeva divergentnog mišljenja na području likovnog odgoja i obrazovanja. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006)

Ciljevi nastave likovne kulture:

- stjecanje trajnih i uporabljivih znanja te razvijanje sposobnosti i vještina u likovnom izražavanju odnosno vizualnoj komunikaciji
- razvijanje vizualne percepcije i spoznajnih vrijednosti kroz likovno stvaralaštvo
- proširivanje kompetencije vizualnog mišljenja
- rješavanjem likovnih problema učenici razvijaju sposobnosti praktičnoga oblikovanja i donošenja estetskih prosudba i odluka te na taj način oblikuju likovni govor (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006)

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu navodi se da izražavanje putem kreativnog procesa pridonosi cjelovitom djetetovom razvoju: višestrukoj inteligenciji, kreativnom i simboličkom mišljenju, izražajnim i praktičnim oblikovnim sposobnostima te osobnosti. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011)

Kroz umjetnost učenici pronalaze nove ideje i rješenja. Aktivnosti vezane za umjetnost nikad ne zahtijevaju jedan točan odgovor, jer se može dobiti mnogo dobrih rješenja tako da se kreativno razmišljanje provlači kroz cijeli umjetnički proces (Ilić, 2012). Za svaki učeniku kreativno postavljen problem se može dobiti mnogo rješenja, a takav način rješavanja problema postaje odlična podloga za daljnji život i rad koji će zahtijevati različite načine kreativnog mišljenja. Ilić (2012, str. 8) navodi da je u centru umjetničkog procesa pronalazak do kojeg se dolazi upravo kreativnim mišljenjem, a sam umjetnički proces (između ostalog) učenicima pomaže i u:

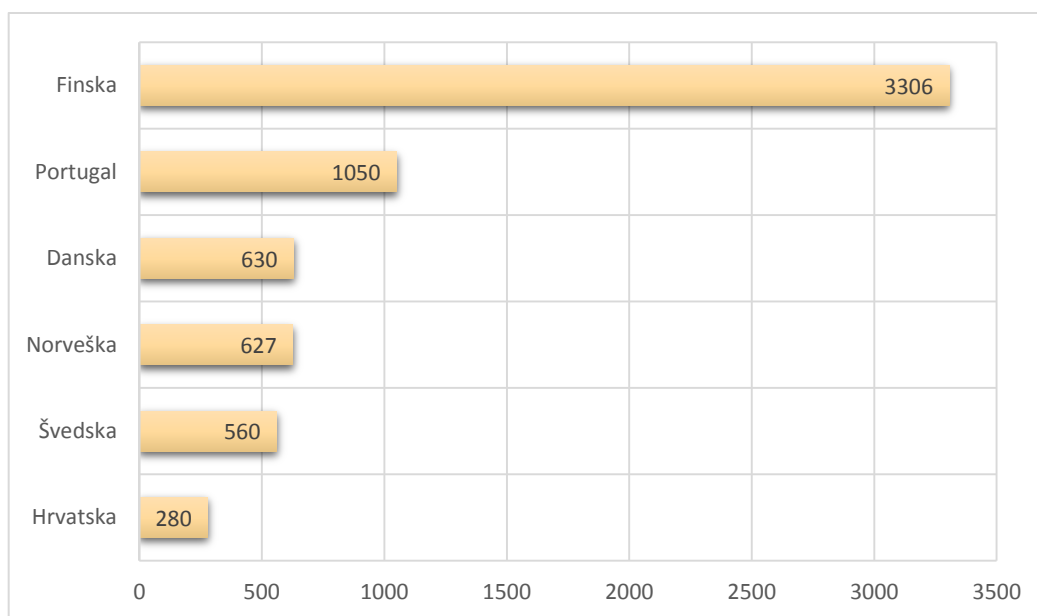
- razvijanju sposobnosti vizualnog predstavljanja svojih ideja („zapisivanje“ vlastitih osjećaja i dojmova)
- razvijanju umjetničkih vještina i znanja koristeći različite materijale i tehnike
- razvijanju kreativnog razmišljanja i učenja kroz razgovore i istraživanje
- razvijanju korisnih radnih navika i odgovornosti
- razumijevanju i poštovanju drugih koji su drugačiji od njih
- stimuliranju učenja i shvaćanju drugih kultura i poštovanju osobnog umjetničkog nasljeđa

Nastavnom procesu, s obzirom na razvoj kreativnosti kao temeljnog ljudskog potencijala i društvenog resursa, u protekle 22 godine je potpuno umanjena vrijednost, a glavni uzrok tome su neadekvatna satnica i neodgovarajući nastavni program koji ne nudi odgovore na mnoge važne odgojno – obrazovne ciljeve te ne uspijeva pripremiti učenike kao svjesne i aktivne sudionike u suvremenom vizualnom okruženju. U obveznom osnovnoškolskom obrazovanju 1996. godine je nastava predmeta Likovna kultura svedena na potpuno neadekvatnu satnicu od 1 sata tjedno, ukupno 35 sati tijekom nastavne godine. Ovakav vremenski okvir izuzetno ograničava poticanje i razvoj kreativnog mišljenja te usvajanje generičkih kompetencija koje su potrebne za učenikov cjeloživotni kreativni razvoj i učenje (Battista, Ilić, Krasić i Vuk, 2014). Isti autori (2014) navode i da se nastava nerijetko odvija blok satom svaki drugi tjedan, što dovodi do diskontinuiteta u radu, onemogućuje sustavno i kompetentno usvajanje znanja i vještina, a ima i negativan utjecaj na razvoj psihomotoričkih kompetencija zbog manjka vremena za fizičko izvođenje praktičnog rada na nastavi likovne kulture.

Prema HNOS – u se 2006. godine uvodi Nastavni plan i program za predmet Likovna kultura koji se, zbog težišta na poznavanju i razumijevanju likovnih pojmova, u praksi pokazao limitirajućim. Premala satnica onemogućuje ostvarivanje poveznica preporučenih HNOS – om, poput povezivanja sadržaja s njegovim povijesnim, kulturnim i društvenim kontekstom, umjesto sagledavanja istog isključivo kroz pitanje forme. Takav program ne odgovara potrebama postmodernog naraštaja 21. stoljeća, koje je okruženo tehnologijama i velikom količinom informacija. Ovako strukturirana nastava likovne kulture nedovoljno potiče neverbalno komuniciranje s okolinom, razvijanje kreativnog i kritičkog mišljenja, izražavanje misli i osjećaja, uspostavljanje odnosa između divergentnog i konvergentnog mišljenja te terapijskog učinka umjetnosti. Sadržaji vizualnih komunikacija: dizajn, arhitektura, urbanizam i novi mediji, nisu dovoljno zastupljeni, a gradivo općenito nije koncipirano prema stvarnim životnim potrebama učenika. (Battista Ilić i sur., 2014)

Prema satnici predmeta Likovne kulture, Hrvatska zaostaje za većinom europskih zemalja, a jedino Slovačka ima jednako malu satnicu. Sve druge europske zemlje imaju veću satnicu, koja se kreće od 2 i 4 sata tjedno, a nekada se u pojedinim

razredima spušta na 1 sat tjedno. Neke zemlje se naročito ističu u vizualnom obrazovanju, a imaju i predmete koji povezuju umjetnost s obrtom i dizajnom: Švedska, Estonija, Finska i Norveška (Art and Craft), Danska (Art and Handicraft, wood/metalwork, home economics), Lihtenštajn (Technical design, Creative Arts), Litva (Art and Technologies) Portugal (Visual and Technological Education). U tim zemljama je navedenim predmetima osigurana satnica od 2 – 8 sati tjedno (Battista Ilić i sur., 2014). Grafikon 1. pokazuje razliku između Hrvatske i navedenih zemalja u ukupnoj satnici vizualnog obrazovanja tijekom osnovne škole:



Grafikon 1. Ukupna satnica vizualnog obrazovanja tijekom osnovne škole
(Battista Ilić i sur., 2014)

Većina europskih zemalja ima slične ciljeve kurikuluma umjetničkog obrazovanja (razvijanje umjetničkih vještina, upoznavanje s različitim umjetničkim formama, odgoj umjetničkih stvaralaca), a osim umjetničkih, očekuju se i individualni i socio – kulturni ishodi (samopoštovanje, samouvjerenost, individualna ekspresija). Poseban naglasak je na kreativnosti (inovativnost) i kulturnom obrazovanju (individualni identitet i interkulturno razumijevanje). Minimalna obvezna satnica umjetničkih predmeta u osnovnoj školi u tim zemljama iznosi od 50 do 100 sati godišnje (HR 35 sati). (Battista Ilić i sur., 2014)

Isti autori (2014) smatraju da bi Ministarstvo trebalo ukinuti tradicionalni odnos među predmetima u hrvatskim školama, u kojima se najviše cijene hrvatski jezik, matematika i prirodne znanosti i tako zanemaruju umjetnički sadržaji, a satnicu predmeta likovne kulture trebalo bi uskladiti s prosjekom europskog minimuma – 2 sata tjedno.

U Cjelovitoj kurikularnoj reformi koja je započela u Republici Hrvatskoj, u prijedlogu novog Nacionalnog kurikuluma nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost (2016) u odgojno – obrazovnim ciljevima (između ostalih) navedeno je:

- usvajanje znanja i primjena istog kroz **stvaralački** (kreativni) proces
- izražavanje **stvaralačkog** (kreativnog) mišljenja produkcijom ideja i rješavanjem problema
- Razvijanje kritičkog mišljenja te propitujućeg odnosa prema likovnom **stvaralaštvu**
- Razumijevanje uloge **stvaralaštva**
- ...

Naglašava se i važnost primjene novih tehnologija u stvaralačkom procesu te mogućnost strukturne, pojmovne i tematske korelacije predmeta Likovne kulture sa svim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama. U novom Nacionalnom kurikulumu navedeno je i da učitelj ne mora kronološki prolaziti sadržaj koji je tematski podijeljen po godinama učenja, nego sam treba odabrati pristup, redosljed i trajanje kojim će najbolje realizirati teme i podteme prema zadanim ishodima i ključnim sadržajima. (Alviž i sur., 2016).

Iz ranije navedenih odgojno – obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja nastave likovne kulture koje nalaže novi Nacionalni kurikulum, vidljivo je da je naglasak stavljen na kreativnost (stvaralaštvo), ali se postavlja pitanje koliko on zaista poboljšava cjelokupno stanje. S obzirom na svoja dosadašnja iskustva u radu s djecom na satu likovne kulture, svoje mišljenje o prijedlogu novog Nacionalnog kurikuluma dao je

veliki broj učitelja, nastavnika i profesora Likovne kulture i Likovne umjetnosti, a ovdje su navedena neka:

- „Što se tiče ishoda, dobro zamišljeno, ali u ovakvoj satnici neostvarivo u kvaliteti.“ (ŽSV, Virovitica)
- „Smatramo da je sadašnji način pisanja pripreme preopširan.“ (ŽSV, Virovitica)
- „Predlažem odmak od naglaska na kreativnost te predlažem da se uz to stavi naglasak na finu motoriku zbog njene važnosti u razvoju kognitivnih sposobnosti djeteta.“ (Robert Kresina, ŽSV, Virovitica)
- „Smanjiti administraciju – premalo vremena za brojčano i opisno ocjenjivanje.“ (ŽSV, Grad Zagreb)
- „Pohvaljujemo fleksibilnost u kombiniranju elemenata nastave.“ (ŽSV, Grad Zagreb)
- „Smatramo da je potrebno uvesti još jedan sat tjedno likovne kulture i zbog realnog nedostatka vremena za realizaciju zadanih ishoda.“
(<http://www.kurikulum.hr/strucna-rasprava-likovna-kultura-likovna-umjetnost/>)

7. 1. Poticanje razvoja likovne kreativnosti

„U likovnom se stvaralaštvu ne preskaču stepenice, onaj tko to radi samo gubi vrijeme, jer će se kasnije morati uz njih ponovno penjati.“ (Arnheim, 1981; prema Grgurić i Jakubin, 1996, str. 101). Već je ranije bilo riječi o razvojnim fazama dječjeg likovnog izraza te o postepenom razvoju vizualnog percipiranja i izražavanja djece. Faze ovise jedna o drugoj i temelj su za daljnje napredovanje. Nastava vizualno – likovnog odgoja i obrazovanja treba se zasnivati na spoznaji da učenikovo vizualno shvaćanje raste s rastom njegovim općih spoznajnih sposobnosti, a učiteljevo djelovanje mora biti usklađeno s onim što individualni razvoj djeteta zahtijeva u određeno vrijeme. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Nakon završetka spontanog likovnog izražavanja, treba i dalje održavati motivaciju za aktivno likovno stvaralaštvo, a to se postiže stvaranjem motivacijske situacije, koja slijedi prirodan razvoj učenika. Učitelj tada treba biti fleksibilan i

prilagodljiv te provoditi sadržajno i metodički bogatu nastavu. Želja za likovnim stvaranjem se oblikuje uvjetno i potrebno ju je oslobađati pravilnim učiteljevim vođenjem u trenu kada prestaje njezin spontani razvoj. (Grgurić i Jakubin, 1996)

Isti autori (1996, str. 101) navode kvalitativno bogate motivacijske sadržaje kojima bi se djetetove stvaralačke mogućnosti neprestano poticale na svim uzrastima:

- realnost životnog, prirodnog i društvenog okvira
- realnost likovnih medija i strukturalnu vrijednost likovnih elemenata u njihovim kompozicijskim varijantama
- područje unutarnjeg svijeta
- likovno – tehničke postupke unutar zahtjeva što ih postavljaju pojedine likovne discipline

Razvoj likovne kreativnosti trebao bi biti dio svakog nastavnog procesa, jer za njen razvoj nisu potrebni posebni satovi. Učitelj mora organizirati nastavni proces na način da potakne kreativnost kod učenika, a to može postići sljedećim postupcima:

- Umješno i samostalno stvaranje ideja.
- Putem slobodne komunikacije s učenicima provjeravati njihove ideje i misli i likovne proizvode.
- Prihvatiti i cijeniti učenikove ideje i originalna rješenja.
- Ne podcjenjivati učeničke ideje i ne označavati ih kao krive ili neprikladne.
- Putem alternativnih pitanja poticati učenike na drugačija rješenja.
- Nakon završenog likovnog produkta, omogućiti učenicima „varijacije“ na istu temu – bilo promjenom likovne tehnike ili redefinicijom (boje, oblika itd.)
- Ohrabriti učenike da sami pronalaze što veći broj raznovrsnih likovnih rješenja, ohrabriti ih alternativnim pitanjima (može li drugačije, bi li mogao nešto doraditi i sl.)
- Tijekom likovnog procesa istaknuti originalno i kreativno rješenje te pozitivnim stavom poticati i ostale učenike da stvaralački reagiraju.
- Zainteresiranim učenicima omogućiti rad s raznolikim materijalima i tehnikama. Uklopiti ih u dodatne likovne aktivnosti.

- Organizirati s učenicima posjete galerijama i muzejima, a nakon toga povesti razgovor o njihovim impresijama. (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 99)

Stvaralačka klima u razredu se njeguje nagrađivanjem kreativnog pristupa tj. izbjegavanjem svega onoga što kod učenika izaziva strah od neuspjeha, stvaranjem intelektualne klime u kojoj će se učenikovo igranje idejama i njegova originalnost i produktivno mišljenje cijeniti i nagrađivati bar koliko i svladavanje znanja. (Grgurić i Jakubin, 1996)

S obzirom na to da je i igra oblik kreativnog procesa, može se koristiti u nastavi za poticanje kreativnosti u dječjem likovnom stvaranju. Kada se govori o stvaralaštvu djece, pojam igre je neodvojiv od tog pojma. Dječja igra je složena, kao i sam stvaralački čin; ona je istraživačka aktivnost motivirana urođenom znatiželjom. Stvaralačka igra (play, playing) odiše radošću otkrića i zadovoljstvom stvaranja i razlikuje se od igre – zabave (game), igre – rekreacije... Stvaralačku igru odlikuje snažna maštovitost koja rezultira uvijek novim načinima rješavanja problema. Dijete u njoj sudjeluje cijelim svojim bićem te je u tim situacijama sasvim koncentrirano, angažirano, ali i otvoreno i spontano. Grubo uplitanje ili nametanje uništava stvaralačku igru te angažiranost i zaokupljenost djece, a stvaralačka vatra se gasi. (Nola, 1987) Spontane likovne dječje igre nalazimo na asfaltu, zidovima, ogradama... Takve igre odišu ljepotom i maštovitošću, posebno kadaproizlaze iz dječje potrebe da se izraze, odnosno igraju crtežom/bojom, na prostranstvima koje nije ograničeno veličinom papira. Zbog toga je potrebno djeci omogućiti prostore i površine te konstruktivno usmjeriti njihovu potrebu za likovnom igrom na prostranim plohamu te ju tako smatrati vrijednim kreativnim likovnim izrazom. Spontani dječji stvaralački rad uočavamo i na pješćanim sprudovima mora i rijeka, gdje djeca satima neumorno grade maštovite dvorce, kule i sl. Od izuzetne je važnosti ne prekidati djecu u njihovoj likovnoj igri, jer se tako prekidaju i kreativni procesi, što može narušiti psihičko stanje djeteta koje tada nije postiglo potrebu za opuštanjem i smirivanjem svog nabujalog stvaralačkog unutrašnjeg stanja. (Nola, 1987)

Belamarić (1987, str. 256) navodi nekoliko načina kako u djetetu pobuditi interes za pojave u svijetu i njihovo likovno izražavanje i oblikovanje:

- *Usmjeravanje opažanja*

Dječje kreativno likovno izražavanje najjednostavnije će se potaknuti usmjeravanjem njihove pažnje na neki oblik ili pojavu. Djecu najviše zanimaju i zaokupljaju život, funkcija i svojstva oblika pa dijelovi oblika, veličina, vizualna obilježja, materijal, boja i detalji. Kako ne bismo djetetu nametnuli svoj način viđenja, dobro je postavljati pitanja poput „Što vidiš? I što još vidiš?“. Kada dijete na takav način upozna i doživi neku pojavu ili oblik, lako će ju i originalno likovno izraziti. Promatranje oblika i pojava i njihovo izražavanje su 2 odvojena procesa; promatranjem dijete uočava i pamti oblike i pojave te njihova značenja i odnose, a kasnije to prerađeno izražava likovnim jezikom.

- *Aktiviranje sjećanja*

Pokretanje likovnog izražavanja kod djece može se postići i razgovorom o događajima koja su djeca doživjela nedavno ili prije dužeg vremena, čime se aktivira i učvršćuje njihovo sjećanje i čuva bogatstvo doživljavanja i znanja. Kada se ciljanim pitanjima o prošlom događaju iscrpi dječja mašta, tada im se postavljaju pitanja o prostoru, oblicima, boji, materiji, vremenu... U likovne radove nastale prema sjećanju, djeca unose značenja i odnose među oblicima, veću širinu i cjelovitost događaja.

- *Maštanje, ilustracije*

Maštanje se u dječjem likovnom izrazu, pojavljuje kao stvaranje novih radova i slika na temelju poznatih događaja ili pojava ilustriranjem priča, pjesama, događaja iz prošlosti ili budućnosti i zamišljenih događaja.

- *Zamišljanje*

Stvaranje slika ili imaginacija je dječja sposobnost da različite pojmove i predodžbe iz nevidljive stvarnosti prenesu u likovni izraz, u slike i trodimenzionalne oblike. Takve stvaralačke sposobnosti se mogu poticati, ako su djeca naviknuta slobodno se i neometano likovno izražavati, jer će tada za svaki pojam, pojavu, riječ ili osjećaj kojima ne znaju stvarno značenje pronaći likovno tumačenje.

- *Igre s likovnim materijalima*

Igre s olovkom, glinom, bojom djeci donose osjećaj slobode i potiču ih na upoznavanje, ispitivanje svojstava i mogućnosti pojedinog likovnog sredstva. U ovim igrama djeca slobodno iskazuju što i kako žele, na njima svojstven način. Kroz igru građenja oblikovanim ili neoblikovanim materijalom, crtanjem i slikanjem, djeca stvaraju različite prostorne organizacije i strukture.

- *Potvrđivanje*

Vrijednost, uspješnost i ljepotu svakog dječjeg likovnog rada treba nenametljivo potvrđivati jer se time djetetu poručuje da je na dobrom putu, da je sposobno, što mu daje osjećaj slobode i sigurnosti, koje mu omogućavaju pokretanje vlastitih potencijala, vizija i ideja. Tumači li dijete vlastite radove, dobivamo uvid u potpunije razumijevanje njegova shvaćanja i viđenja svijeta pa je i to poželjan oblik komunikacije i način poticanja kreativnog izražavanja.

„U takvoj atmosferi likovno stvaralaštvo može postati stalni i aktivni dio dječjeg življenja i događati se prirodno i lako poput gledanja, udisanja, trčanja. Tada bi se vjerojatno otvarali daljnji i danas nezamislivi potencijali tih sposobnosti u djece, kojima ova knjiga naznačuje samo početke.“ (Belamarić, 1987, str. 259)

7. 2. Ometanje razvoja likovne kreativnosti

Belamarić (1987) navodi da do ometanja dječjeg likovnog stvaralaštva dolazi zbog nepoznavanja i nerazumijevanja važne uloge te sposobnosti u dječjem razvoju te zbog želje okoline da nauči dijete kako crtati, slikati ili napraviti. Time se postiže obrnuti učinak pa dijete prelazi na više ili manje uspješno oponašanje danih predložaka. Prvi način ometanja kreativnosti su oblici izravnog miješanja i intervencije u dječje likovne radove (Belamarić, 1987, str. 253):

- *Crtanje djeci*

Ovo je primjer najdrastičnijeg negativnog miješanja u razvoj dječjeg likovnog stvaralaštva. Odrasli nacrtaju oblike koje dijete ustvari ne razumije, a počne ih oponašati, što ugrožava i prekida prirodno opažanje, shvaćanje i stvaranje oblika kod djece te ih se navikava na pasivnost.

- *Ispravljanje dječjih oblika*

Izravnim „popravljanjem“ ili usmenim uputama „što treba popraviti“, djeluje se negativno kao i crtanjem predložaka; negativno se utječe na djetetovo samopuzdanje, stvara se osjećaj nesigurnosti i nemoći te nepovjerenje u vlastite oblike i viđenje.

- *Slikovnice za bojenje*

Nacrtani oblici u tim slikovnicama su ili pojednostavljeni pa ih djeca automatski ispunjavaju, lako im se urežu u pamćenje pa im se vraćaju kad god im zatreba sličan oblik (što isključuje njihova daljnja opažanja), ili su složenog, naturalističkog karaktera čega dijete postaje svjesno pa se smatra nesposobnim za likovni rad, jer su njemu složenost i prividna realističnost tih oblika nedostupni.

- *Izlaganje dječjih radova*

Djeca, htjela ili ne, percipiraju dječje radove ako se često izlažu i pojavljuju u njihovoj okolini pa im se viđeno nesvjesno nameće i zaklanja njihove vlastite oblike i viđenja kada sama žele nešto izraziti.

- *Širenje shematskih oblika među djecom*

Sve se češće događa da djeca, pri općem nerazumijevanju likovnog jezika, shematske oblike preuzimaju jedni od drugih što dovodi do mase neinventivnih i praznih oblika u likovnim radovima.

U drugu skupinu ometanja dječje kreativnosti spadaju neki odgojni postupci:

- *Vrednovanje i ocjenjivanje likovnih radova djece*

Svako ocjenjivanje, procjenjivanje, vrednovanje ili uspoređivanje dječjih likovnih radova kasnije blokira njihov osjećaj slobode, spontanost te sposobnost stvaralaštva. Ocjeni li se djetetov rad pozitivnim, dobro će se osjećati i željet će nastaviti, a ako sljedeći rad ne dobije istu ili bolju cijenu, zadovoljstvo djeteta pada pa će,

ponovi li se to više puta, polako odustajati od likovnog rada. To se uočava u skupini gdje su djeca pozitivno i negativno ocjenjena, čime se stvara podjela na „talentiranu“ i „netalentiranu“ djecu, a iako nijedan atribut ne odgovara pravoj istini, ipak ne znači da su te stvaralačke sposobnosti isto raspoređene kod svakoga. Ocjenjivanje i procjenjivanje dječjih likovnih radova zbog neupućenosti u njihov likovni jezik, dovodi do toga da se stvaranje dječjih izvornih oblika smatra nesposobnošću, a oponašanje naturalističkih oblika i shema vrijednima zbog toga što su lako prepoznatljivi.

- *Komentiranje i prigovaranje*

Svako pokazano ili prikriveno nezadovoljstvo, komentar ili prigovor negativno utječu na dijete; postaje nesigurno, pruža otpor, što remeti njegovu sposobnost i zanimanje za likovni rad.

- *Prenaglašavanje vrijednosti*

Hvali li se pretjerano djecu, dolazi do zamjene ciljeva; djetetu, umjesto da uživa u likovnom stvaranju i likovnom jeziku, cilj postaje pohvala što u grupi djece često dovodi do nezdravih odnosa.

- *Urednost i preciznost*

Inzistira li se na „urednosti i čistoći“ dječjeg likovnog rada, dijete će iz straha da ne zamrlja papir, upravo sve proliti i umrljati jer taj ga taj strah koči i čini nespretnim. Zahtjev za urednošću blokira dječje ideje, a djeca većinom mrljaju ako im nije jasno što se od njih traži. Mrlje koje dijete slučajno napravi svakako ne umanjuju vrijednost rada, jer su cilj likovnog rada zapravo unutrašnji procesi i stanje koje je taj rad u djetetu potaknuo, a to nikakva mrlja ne mijenja. Ako je precizno crtanje oblika način rada djeteta, tada je ono sastavni dio njegovo likovnog izraza i smatra se jednako važnim kao i dinamičnost i neodređenost oblika drugog djeteta.

Osnovni cilj metodike vizualno – likovnog obrazovanja je voditi učitelja i učenike prema spontanijem i kreativnijem razvijanju spoznajnih vrijednosti kroz

likovno stvaralaštvo (Grgurić i Jakubin, 1996). „Taj cilj će se ostvariti prirodnim prerastanjem vizualnog jezika u likovni, koji će olakšati interakciju djeteta – okolina i pridonijeti razvitku likovne kulture svakog pojedinca i svih ljudi.“ (Grgurić i Jakubin, 1996, str. 11)

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

8.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je provjeriti učinkovitost Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture drugog i četvrtog razreda osnovne škole.

8.1.1. Problem

Ispitati likovne kreativne sposobnosti učenika drugog i četvrtog razreda osnovne škole Urban – Jellenovim testom kreativnog mišljenja istražiti razlikuje li se stupanj likovne kreativnosti/nekreativnosti koju su učenici drugog i četvrtog razreda osnovne škole iskazali rješavajući Urban – Jellenov test kreativnog mišljenja, od iskazanog stupnja likovne kreativnosti u njihovim radovima sa redovnih satova likovne kulture.

8.1.2. Hipoteze

Hipoteza 1 - Očekuje se veća zastupljenost likovnog kreativnog mišljenja kod učenika četvrtih razreda, nego kod učenika drugih razreda pri rješavanju Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja.

Hipoteza 2 – Očekuje se da će učenici isti stupanj likovne kreativnosti/nekreativnosti koju su iskazali rješavanjem Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja iskazivati i u likovnim radovima sa redovnih satova likovne kulture.

8.2. Metodologija istraživanja

8.2.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 85 učenika osnovne škole Garešnica, u dobi od 8 do 10 godina. Ispitanici su bili učenici dva druga (39 učenika) i dva četvrta razreda (46 učenika).

8.2.2. Instrument

U istraživanju je korišten „Urban - Jellenov Test kreativnog mišljenja – izrada crteža“ sa zadatkom crtanja prema određenim slikovnim poticajima, koji su nepotpuni i nemaju značenja, kako bi se postigla što veća fleksibilnost u učeničkim kreativnim rješenjima. Testom se procjenjuje stupanj likovnog kreativnog mišljenja ispitanika kroz likovno izražavanje.

Za potrebe ovog istraživanja test je prilagođen; izostavljeni su elementi *perspektive* i *brzine* pa je test vrednovan prema sljedećih 9 kriterija: *kontinuiranost, dovršavanje, novi elementi, poveznice elemenata s linijom, poveznice elemenata čine temu crteža, crtanje izvan okvira ovisno o likovnom elementu, crtanje izvan okvira neovisno o likovnom elementu, humor i afektivnost te nekonvencionalnost*, a bodovani su skalom od 0 – 6 bodova za svaku komponentu, ovisno o stupnju iskazanosti (0 – nema iskazanosti, 2 – u tragovima, 4 – solidno, 6 – izvrsno). Sve komponente se zbrajaju u konačni rezultat koji može biti od 0 do 54 boda.

8.2.3. Postupak

Urban - Jellenov *test kreativnog mišljenja – izrada crteža* je proveden u Osnovnoj školi Garešnica. Prije samog rješavanja testa, učenici su upućeni u povjerljivost i anonimnost podataka prikupljenih testom. U rad ih se uvodi pričom o slikaru koji je jednoga dana započeo crtati crtež, ali iz nepoznatih razloga ga je morao prekinuti i nikada nitko nije saznao što je slikar htio nacrtati. Ispitanicima je rečeno da mogu nacrtati što god požele, jer ništa nije pogrešno. Za crtanje je dozvoljeno koristiti olovku, a rješavanje testa je trajalo 30 minuta. Učenici su se potpisali na poleđinu testa, ali je pri

obradi rezultata svaki test numeriran što je omogućilo daljnjeidentificiranje testova i likovnih radova po imenima i prezimenima učenika.

Nakon toga je iz svakog razrednog odjeljenja, prema postignutim rezultatima Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja, izdvojeno 10 testova, odnosno 5 učeničkih testova/cртеža s najuspješnijim rezultatima (koji su time ocjenjeni kreativnima) i 5 koji su postigli najlošije rezultate (i time ocjenjeni nekreativnima, odnosno manje kreativnima).

Sveukupno je izdvojeno 40 testova; 20 najuspješnije riješenih i 20 manje uspješnih. Uz dopuštenje učiteljica svakog razrednog odjeljenja, na uvid su dobivene učeničke mape likovnih radova sa dosadašnjih satova likovne kulture svakog od 40 izdvojenih učenika. Iz svake učeničke likovne mape fotografirana su po 4 likovna uratka, s obzirom na 4 likovna područja;crtanja, slikanja, prostorno – plastičkog oblikovanja i dizajna. Likovni radovi svakog učenika će biti analizirani i bodovani (5 - izvrstan, 4 –vrlo dobar, 3 – dobar, 2 – dovoljan) te uspoređeni s crtežom koji je nastao rješavanjem Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja, kako bi se provjerio stupanj iskazane kreativnosti/nekreativnosti u oba slučaja. Bodovanje Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja su proveli stručnjaci s područja likovnosti i likovne didaktike, kao i analizu likovnih radova učenika sa satova likovne kulture.

8.3. Rezultati

Dobiveni podatci unijeti su u računalni program za statističku obradu podataka (SPSS 19.0). Za osnovnu analizu podataka upotrijebljena je opisna statistika: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) te mjere normalnosti distribucije (asimetričnost, spljoštenost).

Tablica 1. Zastupljenost likovnog kreativnog mišljenja kod učenika drugih i četvrtih razreda vrednovana Urban – Jellenovim testom kreativnog mišljenja.

Kategorije vrednovanja stupnja likovnog kreativnog mišljenja ispitanika kroz likovno izražavanje.	Razred	N	M	SD
1. Kontinuiranost	2	39	5,23	1,18
	4	46	3,57	1,88
2. Dovršavanje	2	39	4,92	1,44
	4	46	4,00	1,63
3. Novi elementi	2	39	5,13	1,28
	4	46	4,00	1,79
4. Poveznice elemenata s linijom	2	39	4,21	2,42
	4	46	2,09	2,46
5. Poveznice elemenata čine temu crteža	2	39	4,67	1,74
	4	46	4,22	1,94
6. Crtanje izvan okvira ovisno o likovnom elementu	2	39	4,26	2,26
	4	46	3,39	2,27
7. Crtanje izvan okvira neovisno o likovnom elementu	2	39	4,77	1,63
	4	46	3,91	2,35
8. Humor i afektivnost	2	39	4,10	2,00
	4	46	3,35	2,31
9. Nekonvencionalnost	2	39	4,77	1,81
	4	46	3,87	2,08
Ukupan zbroj bodova po učeniku	2	39	42,05	12,24
	4	46	32,39	16,06

Iz rezultata aritmetičkih sredina u **Tablici 1.** je vidljivo da su učenici 2. razreda u svim kriterijima postigli bolje rezultate od učenika 4. razreda. Na temelju rezultata odbacuje se hipoteza 1 kojom se pretpostavlja veća zastupljenost likovnog kreativnog mišljenja kod učenika četvrtih razreda, nego kod učenika drugih razreda.

Za statističku značajnost razlika na testu kreativnosti između 2. i 4. razreda korišten je t-test za nezavisne uzorke uz provjeru homogenosti varijance Levinovim testom (F-test).





Levenov Test			
F	Sig.	t - test (df=83)	p
17,07	0,000	4,96	0,000
0,07	0,789	2,74	0,008
3,99	0,049	3,38	0,001
0,12	0,734	3,99	0,000
0,36	0,551	1,11	0,268
0,01	0,912	1,76	0,082
14,03	0,000	1,98	0,052
3,89	0,052	1,60	0,114
1,42	0,237	2,10	0,038
9,63	0,003	3,14	0,002

Iz rezultata t-testa vidljiva je statistički značajna razlika u većini kriterija na testu kreativnosti između učenika 2. i učenika 4. razreda.

Tablica 2. Prikaz rezultata Urban – Jellenovog testa i ocjene likovnih radova učenika četvrtih razreda.





	REZULTATI – 4. razred		
	ISPITANICI	URBAN – JELLENOV TEST	LIKOVNI RADOVI
1.	Učenik 45	54/54	5/5
2.	Učenik 46	54/54	5/5
3.	Učenik 38	54/54	5/5
4.	Učenik 44	54/54	5/5
5.	Učenik 43	54/54	5/5
6.	Učenik 24	52/54	5/5
7.	Učenik 23	50/54	5/5
8.	Učenik 21	44/54	5/5
9.	Učenik 20	42/54	4/5
10.	Učenik 18	40/54	5/5
11.	Učenik 26	22/54	3/5
12.	Učenik 32	18/54	5/5
13.	Učenik 28	18/54	5/5
14.	Učenik 27	18/54	4/5
15.	Učenik 25	14/54	3/5
16.	Učenik 2	12/54	4/5
17.	Učenik 12	12/54	4/5
18.	Učenik 5	10/54	5/5
19.	Učenik 3	6/54	3/5
20.	Učenik 1	4/54	3/5

Legenda:

	-	izvrstan (5/5)
	-	vrlo dobar (4/5)
	-	dobar (3/5)
	-	dovoljan (2/5)

Tablica 3. Prikaz rezultata Urban – Jellenovog testa i ocjene likovnih radova učenika drugih razreda.

REZULTATI – 2. razred			
	ISPITANICI	URBAN – JELLENOV TEST	LIKOVNI RADOVI
1.	Učenik 20	54/54	4/5
2.	Učenik 19	54/54	5/5
3.	Učenik 36	54/54	4/5
4.	Učenik 32	54/54	3/5
5.	Učenik 31	54/54	3/5
6.	Učenik 16	54/54	5/5
7.	Učenik 37	54/54	4/5
8.	Učenik 18	54/54	5/5
9.	Učenik 38	54/54	4/5
10.	Učenik 17	52/54	5/5
11.	Učenik 10	38/54	4/5
12.	Učenik 25	38/54	3/5
13.	Učenik 23	38/54	3/5
14.	Učenik 26	34/54	2/5
15.	Učenik 7	30/54	4/5
16.	Učenik 9	30/54	3/5
17.	Učenik 2	20/54	3/5
18.	Učenik 30	20/54	2/5
19.	Učenik 21	18/54	4/5
20.	Učenik 11	18/54	3/5

	-	izvrstan (5/5)
	-	vrlo dobar (4/5)
	-	dobar (3/5)
	-	dovoljan (2/5)

Uspoređujući rezultate Urban – Jellenovog testa s rezultatima bodovanja likovnih radova sa satova likovne kulture u školi (**Tablica 2.** i **Tablica 3.**), možemo zaključiti da je hipoteza 2 u četvrtim razredima potvrđena budući da su najbolje ocijenjeni učenici po Urban - Jellenovom testu i najbolje (uglavnom, s manjim odstupanjima) ocijenjeni za svoje radove u nastavi likovne kulture: najboljih deset učenika po Urban - Jellenovom testu imaju prosječnu ocjenu 4,9 (9 petica od deset učenika) dok ostalih deset imaju prosječnu ocjenu 4,4 (4 petice). U drugim razredima podudaranje izvrsnih rezultata jednog i drugog mjerenja izostaje na takav vidljiviji način po pitanju broja petica, no ipak je u prvih 10 najuspješnijih po Urban - Jellenovom testu 4 učenika ocijenjeno izvrsnim, 4 s vrlo dobrim i dvoje s dobrim što je prosječna ocjena 4,2 dok je za ostale učenike, od 11. do 20. mjesta po U-J testu prosječna ocjena 3,6 što znači da se također može uočiti tendencija poklapanja rezultata po pitanju uspješnosti

8.4. Rasprava

Istraživanjem je utvrđeno da je veća zastupljenost likovnog kreativnog mišljenja kod učenika drugoga razreda, nego kod četvrtog, što nije u skladu s polaznom *hipotezom 1* o većoj zastupljenosti likovnog kreativnog mišljenja kod učenika četvrtih razreda. Prva hipoteza je postavljena prema mišljenju da kreativnost određuju dobne razlike i da ona nije univerzalna. Pošto je cilj nastavnog procesa razvijati i poticati kreativnost kod učenika, razina kreativnosti bi trebala rasti sukladno s godinama formalnog obrazovanja, što rezultati Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u ovom slučaju nisu potvrdili. Uzrok tome moglo bi biti nedovoljno poticanje kreativnosti od strane učitelja (u ovom slučaju učitelja četvrtih razreda) jer ne razumiju njenu važnost i načine kojima ju mogu ostvariti te nisu spremni napraviti odmak od tradicionalnog održavanja nastave. Ovaj rezultat nagovještava da bi trebalo uvažavati značaj poticanja i razvoja kreativnosti u formalnom obrazovanju te u njegove osnovne ciljeve i zadaće staviti naglasak na poticanje i razvijanje kreativnog mišljenja kod učenika. Kako smo u radu i konstatirali (Beck – Dvoržak, prema Kroflin i sur., 1987, str. 99), kreativnost ranije dobi djeteta ima prednost neizloženosti intenzivnom procesu socijalizacije i (pedagoškog) odgoja, što se referira na sposobnost igranja i kombinatorike u kojima je spontanost poželjna osobina.

Zato se i u istraživanju uviđa da djeca u drugom razredu, bez obzira na veliku razliku u svojoj općoj razvijenosti, ne zaostaju za djecom iz četvrtoga razreda, dapače, Urban - Jellenov test pokazuje njihovu prednost.

Test omogućuje uvid u likovno kreativno mišljenje pojedinca, a kada ga koristimo kontekstualno u smislu da ga provjeravamo, uspoređujući njegove rezultate s rezultatima procesa iz drugih okolnosti, npr. nastave likovne kulture u školi, tada test pokazuje stanovitu korelaciju (s manjim odstupanjima) s rezultatima koje djeca postižu u nastavi, što je u skladu s *hipotezom 2* prema kojoj se očekuje podudarnost između rezultata testa i rezultata koje učenici postižu u nastavi likovne kulture.

Metodika i mentorski odnos nastavnika te njegovo kreativno ponašanje u tome imaju veliku ulogu te mogu dijete s latentnim kreativnim potencijalom potaknuti na uspješne rezultate, no isto tako izostankom adekvatnog nadahnutog nastavnika možemo imati posljedice obrnute naravi; da djeca s većim potencijalom za izražavanje ne isprovociraju svoju kreativnu sposobnost do razine materijalne vidljivosti, a nerijetko se propuštena prilika zbog izostanka mentorskog odnosa završi kao zakrčljani potencijal koji se onda kao takav integrira u identitetske postavke na svjesnoj i nesvjesnoj razini. Ključni je utjecaj kreativne naravi nastavnika, odnosno njegove adekvatnosti na razvijanje i poticanje dječje (likovne) kreativnosti. Djeca s adekvatnim nastavnikom će u prosjeku biti kreativnija po rezultatima testa - što su starija, dok će neadekvatni nastavnik više štete stići napraviti starijoj djeci, što bi moglo značiti da će djeca biti kreativnija u drugom razredu nego u četvrtom, no za takve zaključke bi trebali provesti longitudinalno istraživanje. Osim toga za takve pretpostavke bi morali uvesti nove parametre, npr., da li se je dijete likovno razvijalo u predškolskoj dobi, itd.

Najveća razlika po pitanju razvijenosti kreativnog mišljenja bila bi u slučaju s jedne strane starije dobne skupine s nastavnikom „stare škole“ shvaćanja discipline kao ključnog smisla odgoja i obrazovanja koji cijelo vrijeme svim sredstvima agresivno i uspješno osporava kreativnu narav u djetetu za razliku od nadahnutog nastavnika s druge strane, također starije skupine, koji sve četiri godine nastoji potaknuti i razvijati kreativno mišljenje kao dio učenikovog optimalnog identiteta.

S obzirom da su i jedna i druga djeca četiri godine izložena dijametralno suprotnim načinima odgoja kreativnog mišljenja, i pod pretpostavkom njihove učinkovitosti („uspješnost“ kao termin bi mogli koristiti jedino u slučaju rada nastavnika koji mentorski potiče kreativno mišljenje i ponašanje), razlika bi trebala biti vidljiva i u testu i u samim radovima, a u tom slučaju bi loši rezultati testa bili u korelaciji s lošim rezultatima u nastavnim jedinicama u školi. Budući da nemamo dovoljan broj uzoraka samih nastavnika/razreda, a niti istraživanje kroz period svih četiri godina razredne nastave, izmiče nam mogućnost da u analizu uključimo ovakve korelacije kvalitete nastavnika i rezultata dječjih radova, no isto tako, ne možemo biti sigurni da i oni nisu dijelom uzrok dobivenih rezultata u provedenom istraživanju.

9. ZAKLJUČAK

Treba konstatirati da je Urban-Jellenov test kreativnog mišljenja i likovnog izražavanja učinkovit kao zaseban instrument, no u slučaju da dobivene rezultate uspoređujemo s rezultatima na nastavi likovne kulture moramo spomenuti niz faktora koji su dalje uključeni i kao takvi su utjecajni na rezultate –radove dobivene na nastavi.

Urban-Jellenov test je instrument koji se prezentira s minimumom objašnjenja i sugestija. Ispitanici, djeca (u našem slučaju) po trenutnom unutrašnjem raspoloženju reaguju i ispunjavaju crtež, pri čemu rezultat može biti ovisan o motiviranosti ili pak, nasuprot tome, latentnom odbijanju da izvode rješenja. U tom slučaju za indisponirane ispitanike nećemo dobiti realne rezultate.

Rad na nastavi likovne kulture velikim djelom ovisi o učenikovoj sposobnosti, ali i o ostalim uvjetima. Zbog te činjenice – brojnih dodatnih faktora – dobiveni rezultati mogu biti posljedica upravo takvih razlika u uvjetima i zbog toga možemo konstatirati da je narav provođenja Urban-Jellenovog testa prerasličita u odnosu na proces nastave u školi. Ta činjenica može i ne mora biti utjecajna.

Rezultati Urban - Jellenovog testa ukazuju na veću kreativnost mlađe skupine djece što može biti pokazatelj ograničavajućeg utjecaja same institucije škole kao sustava koji očekuje poslušnost, disciplinu, suzdržavanje, emocionalnu kontrolu,

odnosno sve ono što bi mogli nazvati elementima prisutnim (kao nusproduktima) u procesu socijalizacije, i koji kao takav (sustav) – kontinuirano prisutan do četvrtog razreda ima više utjecaja na te učenike nego je to u slučaju učenika do drugog razreda.

Međutim, ako su djeca kroz sve četiri godine na nastavi likovne kulture razvijana na optimalan način, njihovi rezultati će biti izvrsni, ali će dobrim dijelom ovisiti o nadahnutosti njihovog učitelja. Dijete koje postiže izvrsne rezultate na nastavi u odnosu s mentorom koji mu suportira svu potrebnu emociju, potiče empatiju, sugerira razmišljanje, asocira ga, ohrabruje, itd., na testu možda uopće neće probuditi onu kreativnost koju uspjeva razviti na nastavi, jer je njegova narav tek s mentorom cjelovita i kreativno raspoložena, učinkovita. Test svojom suhoparnom i neemocionalnom strukturom nije optimalni alat za realizaciju za one učenike kojima je mentorska potpora ključna za kreativno regiranje.

U radu se dolazi do zaključka da se dobro poticana kreativnost (u nastavi) ne može uzeti kao sigurni primjer za uspoređivanje s ostalim kreativnim rezultatima nevođenih i neorganiziranih procesa budući da se u ovim drugima dijete spontano oslanja samo na unutarnje potporne faktore koji (s obzirom na dob) nisu još potpuno razvijeni, a što u radu u školi mentorska nazočnost uspješno kompenzira. Isto tako u kasnijoj dobi evidentno je da i neupitno velika kreativnost u nekim slučajevima svoj potencijal ostvaruje tek u uvjetima podrške vanjskih faktora – mentorsko stručnih, materijalnih, emotivno adekvatnih, javno afirmativnih, itd.

Mentor kao vanjski faktor u nastavi je „po položaju“ nastavnik, a on može biti kvalitetan i manje kvalitetan. Djeca u razredu kod nastavnika koji disciplinu temelji na ušutkavanju i atmosferi „da se muha čuje“, kao ideji ishoda „dobrog“ razreda, neće biti poticajan kontekst za osjetljivosti i senzibilitete koje kreativne strukture imaju i kao takvi će blokirati kreativno mišljenje, odnosno usporiti njegovo sazrijevanje. Nastavnik koji i sam u sebi razumije kreativnu narav kao razvijajuće „mjesto“, mentorskim će pristupom prilagođavati brojne potrebne uvjete svakom učeniku pojedinačno te tako svakom učeniku omogućiti da se izrazi na strukturno kompleksan i jedinstven način.

U prvom slučaju (bez mentora-nastavnika) djeca posežu za konvergentnim alatom – brojnim znakovima i simbolima kao svojevrsnom pismu za komuniciranje (s

očekivanjem samog nastavnika koji lako čitanje uredno izvedenih shematsko-ideogramskih znakova prepoznaje kao ispunjavanje zadatka), gdje se shvaćanje shemama ispolirane poruke zamjenjuje s likovnom kreativnošću.

U slučaju divergentnog mišljenja nastavnik će svaki rad mentorirati tako da djetetu omogući adekvatnu podršku koja će varirati u tolikom broju koliko je djece u tom trenutku u razredu i to na način da ih usmjerava u istraživanje novih odnosa elemenata koje će unositi tijekom procesa, ohrabrujući ih pojašnjavanjem da će sama istraživačka aktivnost biti najoptimalniji rezultat, a ne očekivani raspored (očekivanih) znakova bez ikakvih drugih učinaka na području likovne kreativnosti.

Homogenost ocjene izvrstan za školske radove kod najboljih deset učenika po Urban - Jellenovom testu u drugom razredu koji je i inače prepoznat po testu kao kreativnije doba, ukazuje na potrebu kvalitetnijeg rada u prva četiri razreda osnovne škole u poticanju likovnog mišljenja, da ne dođe do opadanja kreativne strane dječje naravi već od izlaska iz vrtića ulaskom u školu, a onda i u nastavku školovanja do četvrtog razreda. Sve pod pretpostavkom da je vjerojatno da djeca imaju takve nastavnike koji ih ne uspijevaju zaštititi od utjecaja institucije na jedinku, i ako je ta institucija/škola organizirana na formalni način - tražeći od djece disciplinu dajući im brojne zadatke koji postižu razvijenije konvergentno mišljenje.

Pad rezultata u četvrtom razredu u odnosu na drugi razred je, ako pretpostavimo da su nastavnici sličnih karakteristika po pitanju sposobnosti poticanja i razvoja kreativnog mišljenja, upozoravajući te upućuje na potrebu aktivnijeg rada na poticanju i razvijanju kreativnog mišljenja općenito - budući da je u ovom slučaju mjeren i istraživani likovni aspekt kreativnog mišljenja koji je, iako sam lako vidljiv, isto tako i indikativan i identificirajući za stanje ukupnog kreativnog potencijala djece.

LITERATURA

1. Arar, Lj.; Rački Ž. (2003). *Priroda kreativnosti, Psiholgijske teme*. Vol. 12 (1), 3-22.
2. Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bilopavlović, T.; Čudina Obradović, M.; Ladika, Z.; Šušković Sipanović, R. (1997). *Dosadno mi je - što da radim : priručnik za razvijanje dječjekreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Cvetković-Lay, J.; Pečjak, V. (2004). *Možeš i drukčije – priručnik s vježbama za poticanje kreativnog mišljenja*. Zagreb: Alineja.
5. Eisner, E. (1965). *Children's Creativity in Art: A Study of Types*. American Educational Research Journal. Vol. 2 (3), 125-136.
6. George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
7. Grgurić, N.; Jakubin, M. (1996). *Vizualno likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
8. Huzjak, M.; (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300. Zagreb
9. Ilić, V.; (2012). *Kreativnost, proces kreativnosti i nastava likovne kulture, Obrazovna tehnologija*. (4), 453-466.
10. Karlavaris, B.; Barat, A.; Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti u funkciji likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
11. Koludrović, M.; Reić Ercegovac, I. (2010). *Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi*. *Odgojne znanosti*, Vol. 12 (2), 427-439.
12. Kraft, T.; Semke, E. (2008). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Zagreb: Mozaik knjiga
13. Kroflin, L.; Nola, D.; Posilović, A.; Supek, R. (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
14. Kunac, S. (2015). *Kreativnost i pedagogija*. *Napredak*, 156 (4): 423-446
15. Martan, M. (2016). *Dječja kreativnost u području likovnog stvaralaštva*. (diplomski rad), Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljske studije Čakovec

16. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje i opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
17. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
18. Ozimec, S. (1996). *Otkriće kreativnosti*. Varaždinske toplice: Tonimir.
19. Perić, B. (2013). *Kreativnost u nastavi* (stručni rad) 145 – 151. OŠ Gradac, Gradac
20. Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da ... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element.
21. Somolanji, I.; Bognar, L. (2008). *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*. Život i škola, LIV (19): 87-94
22. Stevanović, M. (1997). *Edukacija za stvaralaštvo*. Varaždinske toplice. Tonimir.
23. Urban, K. (2004). *Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation, and International Studies*. Psychology Science, Vol. 46 (3), 387-397.

Izvori na internetu:

Alviž, J. i sur. (2016). *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost – prijedlog*.

http://mzos.hr/datoteke/17-Predmetni_kurikulum_Likovna_kultura_i_Likovna_umjetnost.pdf

(11.06.2018)

Battista Ilić, A. i sur. (2014). *Kome treba kreativnost – strategija razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju*.

http://www.alu.unizg.hr/alu/cms/upload/dokumenti/ostalo/Strategija_razvoja_kreativnosti.pdf

(11.06.2018)

Bognar, B. (2010). *Škola koja razvija kreativnost*.

<http://www.nastavnickovodstvo.net/index.php/literatura/category/9kreativnost>(14.06.2018.)

Learning□creativity. Government of South Australia, Department of Education and Children's Services.

<http://www.learningtolearn.sa.edu.au>(11.06.2018.)

Pandža, V. (2016). *Koncept kreativnosti: različiti pogledi u psihologiji*.

<https://www.fsb.unizg.hr/brodogradnja/UZIR-2016-Essay-Viktor-Pandza.pdf>
(15.06.2018)

Stručna rasprava – Likovna kultura i Likovna umjetnost.<http://www.kurikulum.hr/strucna-rasprava-likovna-kultura-likovna-umjetnost/>(6.06.2018.)

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Martina Butković, pod punom moralnom, materijalnom i kaznenom odgovornošću, izjavljujem da sam isključivi autor diplomskoga rada pod naslovom *Provjeravanje učinkovitosti Urban – Jellenovog testa kreativnog mišljenja u nastavi likovne kulture drugog i četvrtog razreda osnovne škole* te da u navedenome radu nisu na nedozvoljeni način korišteni dijelovi tuđih radova.

Martina Butković