

Poticanje kreativnoga pisanja u nastavnom predmetu Hrvatski jezik

Jureša, Leon

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:147:304001>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-28**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Leon Jureša

POTICANJE KREATIVNOGA PISANJA U NASTAVNOM PREDMETU
HRVATSKI JEZIK

Diplomski rad

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

Zagreb, rujan 2024.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. O pisanju	2
2.1. <i>Pisanje kao jezična djelatnost</i>	2
2.2. <i>Pisanje u Nastavnom planu i programu</i>	3
2.3. <i>Pisanje u Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik</i>	5
3. Kreativnost	8
3.1. <i>O kreativnosti</i>	8
3.2. <i>Kreativno pisanje</i>	10
3.3. <i>Aktivnosti koje potiču kreativno pisanje</i>	14
3.3.1. <i>Jezične igre</i>	16
3.3.2. <i>Dramske aktivnosti</i>	19
4. Metodologija	21
4.1. <i>Cilj i problemi istraživanja</i>	21
4.2. <i>Uzorak ispitanika</i>	21
4.3. <i>Instrument</i>	23
4.4. <i>Metode prikupljanja i obrade podataka</i>	23
4.5. <i>Rezultati i rasprava</i>	23
5. Zaključak	38
6. Literatura	39
7. Izjava o izvornosti rada	41

Sažetak

Kreativno pisanje i njegovo poučavanje može se gledati iz više perspektiva. Polazeći od pojma kreativnosti (stvaralaštva) i gledajući njezina obilježja dolazimo do toga da je ona složeni proces koji još uvijek nije do kraja istražen. Najjednostavnije rečeno, ona je stvaranje nečeg novog, što ne mora biti novo svima, nego za pojedinca koji je bio u kreativnom procesu. Svaka je osoba kreativna i ima potrebu za izražavanjem kreativnosti. Tijekom kreativnog djelovanja čovjek je aktivan i kognitivno i emocionalno. Posebno su zanimljivi osjećaji ispunjenja tijekom i nakon kreativnog izražavanja i dobrobit razvijanja kreativnosti za osobu. Pisanje je najsloženija jezična djelatnost, prethode joj slušanje, govorenje i čitanje. Intenzivno se razvija od polaska u školu, u razdoblju razredne nastave. Kreativno pisanje, kao spoj kreativnosti i pisanja, označava pisanje u kojem učenik stvara tekst primjenom strategija i tehnika pisanja, uz osjećaj ostvarenja zbog izražavanja vlastitih ideja ili emocija. U razvoju kreativnog pisanja u učenika veliku ulogu imaju učitelj i njegov/njezin stav prema kreativnosti te aktivnosti koje se koriste tijekom poučavanja pisanju. Ovdje se kao dobar put u poučavanju kreativnog pisanja ističu jezične igre i dramske aktivnosti koje se mogu vješto uklopiti u metodiku pisanja. U provedenom istraživanju pokazalo se da ispitanici (učitelji razredne nastave) imaju mišljenja o kreativnosti i njezinom poticanju uglavnom sukladna znanstvenim istraživanjima o kreativnosti. Nadalje, pokazalo se da učitelji uočavaju nedostatak motivacije i interesa učenika za pisanje, ali i da su učitelji koji uspijevaju motivirati učenike zadovoljni njihovim odnosom prema pisanju. U tom smislu, važno je da način poučavanja pisanju budi intrinzičnu motivaciju i osjećaj ostvarenja tijekom pisanja.

Ključne riječi: kreativnost, pisanje, kreativno pisanje, učitelj, jezične igre, dramske aktivnosti

Summary

Creative writing and its research can be viewed at from different angles. Starting with the term creativity, and looking at its features we could say it is complex process, still not fully investigated. In simple words, it is a creation of something new, not necessarily for everyone, but for the individual who is involved in the creative process. Every person is creative and has a need for expressing creativity. During the creative act a human is active both emotionally and cognitively. Particularly interesting are the feeling of fulfilment during and after the process and wellbeing it brings to the person. Writing is the most complex language skill, preceded by listening, speaking and reading. Its development becomes intensive since starting the primary school. Creative writing, as a combination of creativity and writing, indicates the writing in which the student creates a text applying strategies and techniques of writing, along with the feeling of expression initiated by showing his/her own ideas and feelings. During the development of creative writing as a student's skill there is a great importance of the teacher and his/her attitude towards creativity and activities that are conducted during the process of teaching writing. As a good practice in teaching creating writing can be suggested language games and drama activities which can be applied to the methodology of writing. The conducted survey has showed that the examinees (lower-primary school teachers) generally have opinions about creativity and its encouraging in line with the research on creativity. Moreover, it has revealed that the teachers recognize a lack of pupils' motivation and interest for writing, but the teachers who manage to motivate the pupils seem to be content with their attitude towards writing. According to that, it is important that the way of teaching writing encourages intrinsic motivation and the feeling of fulfilment while writing.

Keywords: creativity, writing, creative writing, teacher, language games, drama activities

1. Uvod

Kreativnost (stvaralaštvo) pojam je koji se često koristi u današnje vrijeme. Spominje se kao poželjna osobina i nešto što obogaćuje osobu koja ju posjeduje. Međutim, moglo bi se reći da je kreativnost postala i kliše. U smislu da se ne zna točno što je dobro u tome da je netko kreativan. Mogli bi neki reći da je potrebna samo nekome tko je umjetnik ili znanstvenik. Možda i nekome tko se bavi nekim drugim zanimanjem ili pokušava napraviti nešto korisno. Na primjer, ako netko nešto uspije iskoristiti, riješiti, napraviti ili slično na nov i neočekivan način u svakodnevnom životu svatko će reći da mu je kreativnost dobro došla. Međutim, *je li kreativnost sama po sebi potrebna? Bi li mogla sama po sebi donijeti dobrobit? Isto tako, je li ona, odnosno njezino ostvarenje, potrebno baš svakom čovjeku?* Odgovori na ova pitanja zasigurno utječu na to koliko smo motivirani upoznati se s načinima na koje se kreativnost može ostvariti i razvijati, te na njezino ostvarenje. Isto tako, utječe i na to koliko smo u ulozi učitelja, odgojitelja, roditelja ili ostalih osoba koje se bave djecom motivirani poticati ostvarivanje i razvoj kreativnosti u djece. Čitanje i pisanje, uz računanje, osnovne su vještine koje se poučavaju, odnosno uče u razrednoj nastavi. Karol Visinko (2010, 13) ističe da težište nastave Hrvatskoga jezika od prvog do četvrtog razreda treba biti na jezičnom izražavanju u svakodnevnoj upotrebi, odnosno na razvijanju i uvježbavanju vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Otvaraju se brojna pitanja, *Koji je odnos komunikacije i kreativnosti?, Što je kreativno pisanje?, Zbog čega i na koji način poticati kreativno pisanje učenika?* neka su od onih koja se razmatraju u ovom radu.

2. O pisanju

2.1. Pisanje kao jezična djelatnost

U školskom predmetu Hrvatski jezik učenik razvija svoju komunikacijsku jezičnu kompetenciju (znanja, sposobnosti i vještine) koja mu je potrebna da bi se na najbolji način mogao uključiti u društvenu komunikacijsku jezičnu praksu (Visinko, 2010). Komunikacija jezikom ostvaruje se kroz četiri jezične djelatnosti, to su slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Prvo se u djece razvijaju slušanje i govorenje, zatim čitanje i pisanje. Možemo ih podijeliti na receptivne (primalačke) i produktivne (proizvodne). Receptivne su slušanje i čitanje, dok su produktivne govorenje i pisanje. Od četiri jezične djelatnosti pisanje je najteža jezična sposobnost (Nikčević-Milković, 2016, 130). *Pisanje je složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtijeva poznavanje slovnoga sustava te usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekoga jezika* (Pavličević-Franić, 2005, 98).

Pisanje sadrži procese niže razine, tj. grafomotoričku sastavnicu i procese više razine, tj. samostalno stvaranje teksta. Oba ova procesa su čvrsto povezana, a grafomotorička razina je preduvjet razvoja procesa više razine (Nikčević-Milković, 2016, 126). Tijekom poučavanja pisanju na početku školovanja najzastupljenija je grafomotorička sastavnica pisanja, odnosno djeca uče prepoznavati i zapisivati slova, zatim riječi i rečenice. Važno je reći da se poučavanje grafomotoričke razine pisanja, isto kao i početno čitanje, oslanja na već stečene vještine slušanja i govorenja. *Proces pisane jezične komunikacije u prvome razredu osnovne škole temelji se na prijenosu govorenoga modaliteta jezika u pisani uz pretpostavku da učenici primjerenim tempom ovladavaju potrebnim grafičkim sredstvima; učenici bi trebali pisati o onome o čemu su razgovarali ili o čemu su čitali* (Slattery, Willis, 2011; prema: Budinski, 2019, 37). Anela Nikčević Milković (2016, 129) navodi da su sastavnice koje čine grafomotoričku aktivnost *zadržavanje svijesti slike slova kao predstavnika određenog glasa, dosjećanje, tj. prizivanje te slike kada nam je potrebna, planiranje potrebnog pokreta te njegovo izvođenje prilikom pisanja slova*. Na početku školovanja učenje grafomotoričke sastavnice pisanja prevladava, kasnije ona postaje savladana vještina, a samostalno sastavljanje teksta razvija se tijekom cijelog školovanja. Međutim, procese više razine, odnosno *samostalnog sastavljanja teksta* (poruke) preporučljivo je razvijati usporedno s grafomotoričkom sastavnicom.

Autori Bežen i Reberski (2014, prema: Budinski, 2019) napominju da se početno pisanje ne smije svesti samo na grafomotoričke aktivnosti i vještine jer je smisao svakog pisanja izražavanje, oblikovanje smislenog teksta; usporedno s učenjem slova dijete oblikuje kratke

rečenice, zatim duže te polako prelazi na stvaranje kraćeg i sve duljeg smislenog teksta. Spomenuto stvaranje teksta pripada procesima *više razine*. Govoreći o njima Anela Nikčević-Milković (2016, 126) navodi da kroz proces pisanja autor prevodi ideje u riječi i rečenice, te da se ne radi se o izoliranim riječima ili rečenicama, već o organiziranim jezičnim cjelinama. Tijekom stvaranja teksta u radnoj memoriji odvijaju se procesi *planiranja* (razmišljanje o ciljevima pisanja i o kompoziciji teksta), *prevođenja planiranog u tekst* i *ispravljanje* teksta (Rosenberg, 1989; Nikčević-Milković, Jerković, Brala-Mudrovčić, 2018, 75). Slično tomu, Dragutin Rosandić (2002, 56) navodi da *kad tema uđe u duhovno piščevo ozračje, nastupa proces osmišljavanja sadržaja i izraza; pisac uspostavlja kompozicijsku shemu teksta (raspored sadržaja) i jezični izraz; završni čin je pisanje teksta*. Važnost procesa *više razine* ističe i Karol Visinko (2010, 61): *..., nakon što su u početnome razredu osnovne škole učenici uvježbali pisanje, prepisivanje, sastavljanje i diktiranje na razini riječi i rečenice, na svim sljedećim stupnjevima trebaju uvježbavati gradbu nadrečeničnoga jedinstva, počevši od jednostavnijega prema sve složenijemu, i to s gledišta različitosti stilova*. Autorica Karol Visinko (2010, 78) pisanje dijeli na *zanatsku* i *stvaralačku* razinu. U *zanatsku* razinu smješta poznavanje obilježja nekog oblika teksta (npr. obilježja i razlike između priče i izvještaja), pravopisnu i slovničku točnost, kompoziciju teksta i izgled. U *stvaralačku* razinu smješta sposobnost i vještinu preradbe i obradbe teme i motiva, način izražavanja, odnosno stilske osobitosti u uporabi riječi i oblikovanju misli. Nadalje, spomenuto kreativno pisanje, odnosno *stvaranje teksta* izvodi se primjenom *strategija* i *tehnika* pisanja, a osnovne su planiranje, izrada nacрта, stvaranje rečenica, kritički pregled teksta te ispravljanje teksta (Nikčević-Milković, 2016). Autorica Dunja Pavličević Franić (2005) ističe da je *krajnja svrha i cilj provođenja jezične djelatnosti pisanja ostvaraj što više razine pismenosti – što objedinjuje tehniku i vještinu pisanja, ali i samostalno stvaralačko pisanje*.

2.2. Pisanje u Nastavnom planu i programu

Nastavni plan i program stupio je na snagu 2006. godine. U prvom dijelu dokumenta nalaze se poglavlja o temeljnim odrednicama i ciljevima dokumenta, načelima na kojima se temelji. Jasno je vidljivo da je jedan od glavnih ciljeva koje donosi odgoju i obrazovanju poticanje učeničke slobode i stvaralaštva.

Stjecanje znanja u smislu usvajanja brojnih činjenica i generalizacija samo po sebi nije dostatno čovjeku za život, pa opće obrazovanje podrazumijeva primjenu najdjelotvornijih načina poučavanja onim odgojno-obrazovnim sadržajima koji su temelj za razvijanje

intelektualnih, društvenih, estetskih, stvaralačkih, moralnih, tjelesnih i drugih sposobnosti, praktičnih vještina i odlika osobnosti, kontinuirano prilagođenih razvojnoj dobi učenika i primjerenih učenikovim predznanjima i životnim iskustvima. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, 6720).

Nastavni plan mali je dio dokumenta. Zapravo, radi se o tablici koja donosi satnicu određenog predmeta kroz sve razrede osnovne škole. Nastava nastavnog predmeta Hrvatski jezik planirana je kroz 175 školskih sati u svakom od prvih četiri razreda osnovne škole, odnosno 5 sati tjedno. Jednaka satnica Hrvatskog jezika prisutna je i u 5. te 6. razredu, dok je u 7. i 8. razredu Hrvatski jezik planiran 4 sata tjedno, odnosno 140 sati godišnje. Osim u redovitoj nastavi Hrvatski jezik planiran je i u dopunskom i dodatnom obliku rada.

Dio dokumenta koji govori o nastavi Hrvatskoga jezika govori da je on najopsežniji predmet osnovnoškolskoga obrazovanja; kao temeljni cilj ističe se osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju koja je potrebna za ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta te za cjeloživotno učenje (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006, 6732). Predmet je podijeljen na četiri područja: *hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu*. Za nastavu pisanja najvažnije je područje *jezičnog izražavanja*. Kao zadaće ovog nastavnog područja navode se:

- *razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova;*
- *stvaranje navika uporabe pravogovornih (ortoepskih) i pravopisnih (ortografskih) norma;*
- *ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije*

Nadalje, za pisanje važno je i područje *jezika* gdje se kao zadaće navode:

- *osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama;*
- *ovladavanje jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju;*
- *osvješčivanje potrebe za jezičnim znanjem;*
- *suzbijanje straha od jezika;*
- *osvješčivanje razlika između standardnoga jezika i zavičajnih idioma;*
- *postupno usvajanje hrvatskoga jezičnog standarda.*

Radi usklađivanja programskih zahtjeva sa zakonitostima jezično-intelektualnoga razvoja, znatno je svrhovitije učenika od prvoga do četvrtoga razreda osposobljivati za praktično služenje hrvatskim jezikom, posebno jezičnim normama, nego ga učiti jezikoslovnim pojmovima te normama i pravilima na teorijskoj razini (Nastavni plan i program, 2006, 6733).

Na primjer, u 2. razredu unutar *jezičnog izražavanja* predviđene su ove teme:

1. *Slušanje sugovornika i govorenje - telefonski razgovor*
2. *Pripovijedanje prema poticaju*
3. *Opisivanje*
4. *Obavijest*
5. *Izvješćivanje o prošlome događaju*
6. *Izvješćivanje o obavljenome zadatku*
7. *Izražajno čitanje (interpretativno)*
8. *Pisanje čestitke i razglednice*
9. *Stvaralačko pisanje - sastavak*
10. *Pisanje – poštivanje pravopisne norme (Nastavni plan i program, 6735).*

2.3. Pisanje u Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik

Svrha je učenja i poučavanja nastavnog predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitoga, narodnog i nacionalnog jezično-kulturnog identiteta (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 6).

Pod odgojno-obrazovnim ciljevima, između ostalog, navedeno je da učenik:

- *ovladava temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem, jezičnim znanjem i znanjem o hrvatskome jeziku kao sustavu*
- *stvara pisane i govorne tekstove različitih sadržaja, struktura, namjena i stilova te razvija aktivan rječnik; stječe naviku i potrebu za čitanjem i pisanjem različitih neprekinutih, isprekidanih, mješovitih i višestrukih tekstova u osobne i javne svrhe (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 8).*

Za razliku od Nastavnog plana i programa, Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik podijeljen je na 3 područja, odnosno domene, to su: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji. Naglašeno je da se u svim predmetnim područjima razvija komunikacijska jezična kompetencija i potiče se ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja te njihovim međudjelovanjem; ujedno se potiče razvoj rječnika

(Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 9). Uz pisano izražavanje učenika najviše su vezana područja *Hrvatski jezik i komunikacija* te *Književnost i stvaralaštvo*.

Nastavno područje *Hrvatski jezik i komunikacija* obuhvaća stjecanje:

- *jezične, uporabne, strategijske i društvenojezične kompetencije*
- *vještina komunikacije i suradnje s drugima u različitim kontekstima, medijima i komunikacijskim situacijama*
- *komunikacijskih strategija radi razumijevanja i stvaranja teksta na temelju prije stečenoga znanja i učenja*
- *spособnosti pomnoga čitanja obavijesnih i književnih tekstova, sposobnosti analize i interpretacije teksta te razumijevanja konteksta i značenjskih slojeva*
- *kompetencije stvaranja tekstova različitih vrsta i funkcionalnih stilova*
- *svijesti o sebi kao osobi koja izgrađuje, poštuje i izražava vlastiti (jezični) identitet te poštuje identitet drugih u okviru jezične i kulturno-jezične govorne zajednice* (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 10).

Nastavno područje *Književnost i stvaralaštvo* obuhvaća:

- *razumijevanje, interpretaciju i vrednovanje književnoga teksta radi osobnoga razvoja, stjecanja i razvijanja znanja i stavova te vlastitoga stvaralaštva*
- *razumijevanje stvaralačke i umjetničke uloge jezika i njegova kulturnoga značenja*
- *stjecanje književnoteorijskih i književnopovijesnih znanja te uvida u reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti radi razvoja stvaralačkoga i kritičkog mišljenja o književnome tekstu te proširivanja vlastitoga iskustva čitanja*
- *povezivanje jezičnih djelatnosti, aktivne uporabe rječnika i stečenoga znanja radi dubokoga i asocijativnog razumijevanja teksta*
- *potrebu za čitanjem književnih tekstova i pozitivan stav prema čitanju iz potrebe i užitka*
- *osobni i nacionalni identitet te razumijevanje općekulturnoga nasljeđa*

–razvoj kreativne verbalne i neverbalne komunikacije

–stvaralačko izražavanje potaknuto različitim iskustvima

i doživljajima književnoga teksta (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 11).

Na primjer, unutar domene *Hrvatski jezik i komunikacija* u 2. razredu nalaze se ovi ishodi:

OŠ HJ A.2.1. Učenik razgovara i govori u skladu s temom iz svakodnevnoga života i poštuje pravila uljudnoga ophođenja.

OŠ HJ A.2.2. Učenik sluša jednostavne tekstove, točno izgovara glasove, riječi i rečenice na temelju slušanoga teksta

OŠ HJ A.2.3. Učenik čita kratke tekstove tematski prikladne učeničkomu iskustvu, jezičnomu razvoju i interesima.

OŠ HJ A.2.4. Učenik piše školskim rukopisnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem.

OŠ HJ A.2.5. Učenik upotrebljava i objašnjava riječi, sintagme i rečenice u skladu s komunikacijskom situacijom.

OŠ HJ A.2.6. Učenik uspoređuje mjesni govor i hrvatski standardni jezik (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 20 – 23).

Unutar domene *Književnost i stvaralaštvo* nalaze se:

OŠ HJ B.2.1. Učenik izražava svoja zapažanja, misli i osjećaje nakon slušanja/ čitanja književnoga teksta i povezuje ih s vlastitim iskustvom

OŠ HJ B.2.2. Učenik sluša/čita književni tekst i razlikuje književne tekstove prema obliku i sadržaju.

OŠ HJ B.2.3. Učenik sluša/čita književni tekst i razlikuje književne tekstove prema obliku i sadržaju.

OŠ HJ B.2.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik, 2019, 24, 25).

3. Kreativnost

3.1. O kreativnosti

Pedesetih godina 20. stoljeća u psihologiji se počela davati velika pažnja kreativnosti (Mandić, Ristić, 2014). Tako je američki psiholog Joy Paul Guilford kreativnost definirao kao vještinu koja uključuje uočavanje, doživljavanje i proizvodnju drugačijih i neobičnih ideja (Slovaček, Sinković, Višnjić, 2017). Kao glavne sposobnosti koje leže u podlozi kreativnosti Guilford izdvaja fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. *Fluentnost* definira kao sposobnost proizvodnje mnoštva novih ideja (npr. ako se nekoga upita *Za što se sve može iskoristiti cigla?* odgovori kao *za gradnju kuće, za gradnju dimnjaka, za gradnju brane* pokazivat će *fluentnost*). *Fleksibilnost* je pak sposobnost promjene postojećeg mentalnog sklopa (npr. ako nakon prethodnih odgovora ispitanik kaže da bi ciglu iskoristio *tako da bi ju namrvio i koristio kao boju* to bi bio pokazatelj *fleksibilnosti*). *Originalnost* definira kao sposobnost pronalaska jedinstvenog rješenja, u istraživanjima se određuje tako da se potraže odgovori kojih se niti jedan drugi ispitanik nije sjetio. Važnom odlikom kreativnosti ističe i *elaboraciju*, koja označava razrađenost ideje, mjeri se brojem detalja (npr. ako netko opiše na koji bi način namrvio ciglu i postupak kojim bi nešto obojio dobivenim prahom to bi bila elaboracija ideje i pokazivala bi stupanj *elaboracije*) (Mandić, Ristić, 2014).

Već u početku istraživanja kreativnosti javilo se pitanje o tome koja je svrha kreativnosti. U tom smislu, dogodilo se razilaženje u stavovima između Guilforda i Carla Rodgersa. U svojem djelovanju Guilford je smatrao da kreativnost treba služiti napretku kapitalističkog društva koje ima svoje zahtjeve, vidio ju je i kao instrument socijalnog inženjeringa. S druge strane, Karl Rodgers zagovarao je pristup u kojem kreativnost mora ostati u službi osobne dobrobiti i zadovoljstva svakog pojedinca u društvu, ne samo odabranih (Mandić, Ristić, 2014). Danas je za obrazovanje važna *humanistička perspektiva kreativnosti* koja se razvila na temelju Rodgersovih pogleda na kreativnosti. Polazeći od takvih pogleda na svrhu kreativnosti, na nju možemo gledati kao na potrebu svake osobe, odnosno učenika. Abraham Maslow tvorac je teorije motivacije koja može pomoći pri shvaćanju potrebe za kreativnošću. *Motive/potrebe kojima pojedinac teži Maslow je organizirao s obzirom na prioritet u hijerarhijsku piramidu. Tako se na samom dnu nalaze temeljne fiziološke potrebe, zatim potrebe za sigurnošću, potrebe za pripadanjem, potrebe samopoštovanja (ega) i samoaktualizacije* (Fulgosi, 1997: u Rajić, 2012, 237). Nadalje, *humanistički teoretičari A. H. Maslow i C. R. Rogers uočili su da kreativnost nije samo jedna od ljudskih sposobnosti nego je ona usko povezana s procesom*

samoaktualizacije i znak je i pretpostavka zdrave osobe okrenute osobnom razvoju (Bognar, Kragulj, bez dat., 1). Uzimajući u obzir samoaktualizacijsku stranu kreativnosti razvijene su i njezine nešto drugačije definicije; tako da ju možemo promatrati i kao *kritički proces koji je uključen u stvaranje novih ideja, rješenje problema, ili samoaktualizaciju pojedinca* (Esquivel, 1995, 186, prema: Kunac, 2015). U skladu s tim, Mark A. Runco (2003, prema: Kunac, 2015) ističe da ako se kreativnost gleda kao rješavanje problema uz stvaranje novih značenja, onda je ona oblik individualnog izražavanja i *samoaktualizacije* osobe. S ovim se može povezati i razlika između kreativnosti s velikim i malim početnim slovom, pritom se pod *Kreativnost* misli na povijesno značajne osobe koje su iznjedrile važne izume ili ideje, a *kreativnost* pisana malim početnim slovom označava svakodnevnu kreativnost, svojstvenu svim ljudima (Gardner, 1993, Makel, Plucker, 2008, prema: Kunac, 2015). Autori Mathias Benedek, Raphaela Bruckdorfer i Emanuel Jauk proveli su 2019. godine istraživanje o motivima koji ljude pokreću na *svakodnevnu kreativnost*. Prema definiciji koja je relevantna za ovo istraživanje, *svakodnevna kreativnost* odnosi se na kreativne aktivnosti koje se izvode u slobodno vrijeme, npr. nakon posla, te imaju samo osobni značaj (Richards i dr., 1988, prema: Benedek i sur., 2019). Navedeno istraživanje bavilo se motivacijom u podlozi *svakodnevnosti kreativnosti*, odnosno povezanost njezina ostvarivanja sa sljedećim motivima: *ugodom, izražavanjem i razvitkom potencijala, izazovom, prevladavanjem teškoća, socijalizacijom, prosocijalnim ponašanjem, materijalnom dobiti, društvenim priznanjem te dužnosti*. Rezultati su pokazali da na kreativnost najviše utječu intrinzični motivi, odnosno *ugoda, izražavanje i razvitak potencijala*. Isto tako, pokazalo se da ostvarivanje kreativnosti pomaže ljudima da se osjećaju bolje, odnosno da ljudi kreću u kreativne aktivnosti s ciljem da bi se oraspoložili. U vezi s tim, autori ističu da se većina drugih istraživanja, za razliku od njihovog, usmjerila na to da dobro raspoloženje potiče, odnosno prethodi ostvarenju kreativnosti.

Nadovezujući se na ostale modele, Irena Ristić (2010, prema: Mandić, Ristić, 2014) stvara model u kojem se tijekom kreativnog procesa istovremeno događaju ovi procesi: *istraživački* (otkrivanje), *generativni* (pojava novih ideja i eksperimentacija), *evaluativni* (provjera i razrada izabраниh ideja) te procesi *komunikacije*. Autorica ističe važnost procesa *komunikacije*, govori da je publika, iako tijekom procesa nevidljiva, uvijek jako važan čimbenik kreativnog zbivanja, odnosno onaj koji objedinjuje sve ostale. Treba naglasiti da su ispitanici u navedenom istraživanju bili umjetnici. Međutim, moglo bi se pretpostaviti da je komunikacija jako važan čimbenik i u kreativnom procesu učenika. Kreativnost je sama po sebi oblik izražavanja, koje

je svojstveno komunikaciji, a djeci veliko značenje ima reakcija učitelja, druge djece i roditelja na njihovu kreativnost i ono što su njome izrazili.

Za razumijevanje kreativnog procesa važan je i pojam *flow*, odnosno *tok*. Uvodi ga psiholog Mihaly Csikszentmihaly, opisujući ga kao trenutke ushićenosti, kada smo potpuno obuzeti određenom radnjom na način da ništa oko nas nije važno, kada imamo kontrolu nad našim postupcima i kada osjećamo duboko uživanje koje u pamćenju ostaje putokaz za ono što bi život trebao biti; može se pojaviti u sportu, razgovoru s prijateljima..., a možda najizrazitije tijekom kreativnog procesa (Mandić, Ristić, 2014). Treba reći i da kreativnost traži slobodu. Na kreativnost negativno utječu očekivana evaluacija, nadzor i procjena, kompeticija i restrikcija izbora (Mandić, Ristić, 2014).

Nakon svega navedenog, može se zaključiti da je kreativnost odlika, ali i potreba svake osobe, te da je njezino ostvarenje samo po sebi korisno i blagotvorno.

3.2. Kreativno pisanje

Autorica Dunja Pavličević Franić (2011, prema: Vukojević, 2024) govori da postoje *tri osnovne razine u procesu razvoja opće pismenosti: usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova, učenje pravopisa i pravila pisanog jezika te razvoj kreativnog pisanja*. Kreativno pisanje, jednako kao i sama kreativnost, teže se može potpuno precizno definirati, prepoznati i vrednovati, za razliku od, na primjer, pravopisne točnosti teksta. Učenicima je stvaralačko pisanje najpotrebnije u sastavcima, koji mogu biti u ovim oblicima: opisivanje, pripovijedanje, izvješćivanje, prepričavanje i raspravljanje (Rosandić, 2002). S tim da je raspravljanje svojstveno predmetnoj nastavi.

Isto kao i *zanatska*, i *stvaralačka* razina pisanja vrednuje se u pisanim radovima učenika. Govoreći o vrednovanju pisanja, odnosno učeničkih sastavaka, Dunja Pavličević Franić (2005) navodi da postoje sljedeći pristupi vrednovanju: *metoda općeg dojma, metoda zasnovana na usporedbi uzoraka nekoliko sastavaka, metoda zasnovana na osnovi ispunjenja svrhe pisanja sastavka, analitička metoda*. Ista autorica (2005) navodi da se pri analitičkom pristupu vrednovanju u obzir uzimaju ove sastavnice: *logička strana sastavka (smislenost, povezanost, jasnoća, zanimljivost sadržaja); kompozicijska struktura sastavka (izbor riječi, ustrojstvo rečenice, ljepota i funkcionalnost stila pisanja); gramatičko-pravopisna pravilnost sastavka*

(broj, čestotnost i vrsta gramatičko-pravopisnih pogrešaka); vanjski izgled sastavka (urednost, čitljivost, preglednost). Za analitičko vrednovanje učeničkih sastavaka koriste se *opisnici*, mogu se zvati i *ključevi za ispravljanje*. Zapravo, radi se o tablicama u kojima su navedene sve sastavnice pisanja koje se trebaju vrednovati, kratki opis koji objašnjava što se podrazumijeva pod tom sastavnicom i kada je ostvarena te rubrika u koju učitelj upisuje broj bodova ostvarenih u pojedinoj sastavnici. Većina opisnika sadrži tri osnovna dijela koji se vrednuju: 1. *sadržaj i kompozicija sastavka*, 2. *jezik i stil* i 3. *formativno-pojavni izgled sastavka* (Visinko, 2010). U primjeru jednog takvog opisnika (za sastavak stvaralačkog prepričavanja) koji daje Karol Visinko (2010) ova osnovna tri dijela razrađena su na svoje poddijelove, od kojih se svaki posebno boduje; tako 1. *sadržaj i kompozicija sastavka* obuhvaća *kompoziciju sastavka te postignutu izvornost stvaralačkog prepričavanja*, 2. *jezik i stil* obuhvaća *rječnik i stil, slovnicu te pravopis*, a 3. *izgled sastavka* obuhvaća *razvidnost kompozicije sastavka te slovni sustav sastavka*. Pri tome se na stvaralačku razinu pisanja najviše odnose kategorije *izvornost stvaralačkog prepričavanja te rječnik i stil*. Opisani *analitički* pristup vrednovanju smanjuje subjektivnost u vrednovanju, te ga preporučuju i autorice Katarina Aladrović Slovaček i Martina Kolar Billege (2011) u istraživanju koje otkriva različite kriterije učitelja pri ocjenjivanju sastavaka. Uz analitički pristup dobro je da učenici prikupljaju radove u mape, odnosno portfolije (Visinko, 2010). Na taj su način radovi učenicima dostupni, mogu u njima uživati, ali i gledati u kojim dijelovima pisanja trebaju napredovati.

Pri vrednovanju stvaralačke razine pisanja otvara se i pitanje samoostvarenja učenika tijekom pisanja. Zanimljivo, moguće je da stvaralačka, odnosno kreativna razina pisanja u sastavku bude izvrsna, ali da dijete tijekom procesa pisanja i nakon njega nije imalo osjećaj ostvarenja, uživanja u kreativnom izričaju. Jedna od definicija kreativnog pisanja govori da je ono *stvaranje originalnog teksta koji uključuje autorovu maštu i osobno ostvarenje kako bi se zaokupilo čitatelja* (Wang, 2019, prema: Barton, Khosronejad, Ryan, Kervin, 2023). Ovdje je zanimljivo navesti zapažanje autorice Karol Visinko (2010) kada piše o izvornosti sastavka kao jednom od kriterija analitičkog vrednovanja sastavka:

Katkad nas može začuditi (ne)postignuta izvornost u usporedbi s ostalim sastavnicama. Iščitavajući mnoge učeničke sastavke utvrđujemo da neki među njima ni po čemu nisu originalni, ali su napisani besprijeekorno...Oni, međutim ne pokazuju zanimanje za takvo izražavanje ni za sadržaje koji su literarne naravi, barem ne u mjeri koja se očekuje... Postignutih 0 bodova u toj sastavnici ne znači promašaj ili slabiji rezultat. Analitički sustav vrednovanja preveden u ocjenu i za takvog učenika može biti ocjena izvrstan.

Pomalo neobično, ali neki učenik može iz zadatka kreativnog izražavanja kao što je učenički sastavak dobiti ocjenu izvrstan, a da se pritom možda nisu ostvarile ključne dobrobiti kreativnosti za pojedinca, kao što su uživanje ili osjećaj ostvarenja tijekom kreativnog procesa. Dakako, moguće je zamisliti i situaciju u kojoj je u sastavku vidljiva i izvornost, dakle da je sastavak u svim sastavnicama izvrsno napisan, a da je dijete na pisanje bilo motivirano ekstrinzično, radi dobivanja dobre ocjene, zato što je to zadatak koji svi moraju izvršiti ili nekog sličnog razloga. U tom smislu, glavni cilj ostvarivanja kreativnog pisanja u razrednoj nastavi mogao bi se pronaći u razmišljanjima kao što je ovo:

Ljudi su kreativni zato što vole raditi, zato što je to najsmislenija i najuzbudljivija stvar koja donosi vrhunska iskustva o kojima je tako nadahnuto pisao Maslow, zato što kreativna igra – koliko god bila napeta i puna strepnje, jer se unutrašnji sukob razvija i rješava – donosi nove uvide dok se osobnost izražava, potvrđuje i istovremeno razvija. (Mandić, Ristić, 2014, 68).

Dakle, bez obzira na to koliko učenički sastavak bio kvalitetan u smislu sastavnica koje se vrednuju prema kriterijima u okviru analitičkog vrednovanja i kasnijeg ocjenjivanja, ono što je najvažnije za razvoj tog učenika leži dobrim dijelom u nečem drugom. Odnosno, jako važno bilo bi pitanje je li se kroz proces pisanja dijete izražavalo zbog unutarnje potrebe za pisanjem, potrebe za komunikacijom, stvaranjem, kreativnošću. Nakon takvog pisanja dijete osjeća emocionalnu povezanost s nastalim tekstom i intrinzično je motivirano za daljnje pisanje. Ustvari, tako dijete usvaja pisanje kao prirodan i spontan oblik komunikacije i možda će se nastaviti izražavati tim načinom i kasnije tijekom života, na primjer u obliku eseja, članaka i sl. Isto tako, tim putom dijete stvara pozitivan stav prema nastavi Hrvatskoga jezika i pisanju unutar nje. Svakako, za pretpostaviti je da će učenicima, za razliku od oblika pisanja koji se najviše poučavaju u nastavi Hrvatskoga jezika (opisivanje, stvaralačko prepričavanje, pripovijedanje, raspravljanje...), dopisivanje u svakom slučaju postati prirodan oblik komunikacije. U vezi s tim, Katarina Aladrović Slovaček (2018, 73) uočava da sama pisana komunikacija današnjim učenicima nije strana jer puno vremena provode *ispred ekrana* i komuniciraju na društvenim mrežama. Sve u svemu, važno bi bilo sagledavati čimbenike koji mogu potaknuti ostvarenje i razvoj dječje kreativnosti kroz pisanje, na primjer ulogu učitelja ili učiteljice.

Autorice Katarina Aladrović Slovaček, Željka Sinković i Nikolina Višnjic (2017) govoreći o ulozi učitelja u procesu kreativnog poučavanja ističu da je on ili ona ključna osoba u nastavnom procesu koja ima brojne uloge: organizaciju procesa, roditeljsku ulogu u podršci učenicima

tijekom razvoja, ulogu u socijalizaciji i prihvatljivom ponašanju, uspostavljanju poticajne okoline i motivaciji učenika, prijenosu znanja na prikladan način. U nastavku autorice kao jednu od odgojnih uloga ističu prezentaciju nastavnih sadržaja učenicima na način koji im je zanimljiv i razvija njihove stavove, socijalnu i emocionalnu inteligenciju. Kao ključnim preduvjetom za ostvarivanje ovih ciljeva ističu karakter učitelja. Kreativni učitelj, odnosno učitelj koji potiče kreativnost mogao bi se definirati kao:

osoba koja posjeduje primarnu sliku koja vodi njegovo djelovanje i mišljenje; osoba koja prihvaća samu sebe čvrsto, točno i realistički, te iskoristi svoj puni potencijal; osoba koja je svjesna drugih ljudi, osjetljiva prema njima i reagira na ljude, ideje i događaje; osoba koja posjeduje osjećaj nesigurnosti i neizvjesnosti, koja tolerira dvosmislenost; osoba koja je učenik (Vrsaljko, Ivon, 2009; prema: Aladrović Slovaček i sur., 2017).

Kao izvrstan putokaz učiteljima u oblikovanju karakternih osobina, atmosfere i aktivnosti koje djeluju poticajno na razvoj kreativnosti, a time i kreativnog pisanja u učenika mogu poslužiti ovih 16. pravila (za oblikovanje karakternih osobina posebno od 10. do 16.):

1. Oživljavati i osveščivati djetetu sve osjetilne doživljaje – poticati djeteta i omogućiti mu doživljavanje svijete kroz sva osjetila, na taj se način razvijaju unutarnje slike i predodžbe;
2. Poticati djetetovo maštovito igranje - ulazi u različite uloge, glumi da je kraljević, učiteljica... Omogućiti djetetu likovno, glazbeno, plesno i dramsko stvaralaštvo – važno je da slobodno stvaraju, uživaju u tome;
3. Omogućiti djetetu likovno, glazbeno, plesno i dramsko stvaralaštvo – važno je da slobodno stvaraju, uživaju u tome.
4. Ograničiti i planirati djetetovu izloženost medijima i društvenim mrežama – imaju pozitivan utjecaj ako su sadržaji nenasilni, polaganog ritma i s jasnom, jednostavnom pričom. Roditelji trebaju biti tumači i posrednici. Izloženost ne bi trebala biti dulja od jednog sata dnevno. Zanimljivo je uočiti da dijete može osjećati zadovoljstvo pri izloženosti medijima (koja nije u okviru koji je preporučen) koje je i veće od onog koje zadobije kreativnom igrom. Međutim, to trenutno zadovoljstvo dugoročno šteti, za razliku od kreativne igre. Ovo je teško shvatiti i oduprijeti se tome čak i odraslim osobama. Odnosno, čovjek po prirodi trenutno zadovoljstvo povezuje s dobrobiti te ako odrasla osoba i zna da joj dugoročno ta aktivnost donosi loše, potreban joj je napor da bi se oduprla. Kada je riječ o djeci ona najčešće nisu niti sposobna oduprijeti se samostalno, npr. provođenju vremena na društvenim mrežama dulje od preporučenog. Zato je potrebna pomoć i usmjeravanje odrasle osobe, naravno uz nježan pristup, razgovor i ,možda najvažnije, odgovarajuću zamjenu. Dijete se može uvesti i voditi kroz svijet kreativne igre koja će mu zamijeniti zadovoljstvo koje osjeća pri izloženosti medijima i društvenim mrežama. Ono ne može promijeniti navike ako mu odrasla osoba samo savjetuje da čita knjige, igra neku igru ili slično. Potrebno je pronaći način kako motivirati dijete na igru, neke aktivnosti i slično, igrati se s njim i pomoći mu u pronalasku vršnjaka s kojima može sudjelovati u nekoj igri, aktivnosti ili sl. Ovakva podrška treba biti trajna;
5. U svim situacijama, oblicima učenja i širenja iskustava uvijek naglašavati postojanje varijacija i različitosti, sličnosti i suprotnosti (npr. različite vrste kuća na svijetu);
6. U svim situacijama i oblicima učenja naglašavati mogućnost variranja načina rada, tehnike, instrumenta, putova dolaženja do rezultata;
7. Navikavati dijete da pažljivo promatra svijet oko sebe, iskoristi sve što je oko njega u rješavanju problema;
8. U ophođenju s djetetom koristiti riječi: smisli, promijeni, zamisli, poboljšaj...;
9. Poticati maštu. Dijete se može poticati da stvara slike u svijesti pri slušanju priče, planiranju buduće akcije i sl. Slike i pokreti koje zamišlja mogu biti povezani sa svim osjetilima, a najviše mogućnosti za razvoj nudi izloženost dječjoj književnosti i brojnim osjetilnim iskustvima.
10. Odgoditi ili izostaviti procjenu djetetovog prijedloga, neka se

zapita samo može li ta ideja pomoći. 11. Ne kritizirati, izrugivati, prijedloge za koje smatramo da nisu dobri, neka se dijete samo zapita o vrijednosti prijedloga, iskuša ga. 12. Ne davati djetetu gotove prijedloge, rješenja i ne požurivati ga. Pomoći poticajnim pitanjima. 13. Pokazati divljenje kada je dijete samo došlo do rješenja, inovacije i sl., neovisno o njihovoj složenosti. 14. Pokazati djetetu da smo uz njega, razumijemo i cijenimo što radi. 15. Pokazati djetetu zadovoljstvo njegovim, ali i vlastitim doprinosom i idejom. 16. Ostaviti dovoljno slobode za vlastiti izbor, procjenu rezultata i dovoljno vremena za samostalnu aktivnost bez neprestanog nadziranja i ispravljanja (Čudina-Obradović, Bilopavlović, Ladika, Šušković Sipanović, 1997).

Isti autori, Čudina-Obradović i sur. (1997), savjetuju odgodu ispravljanja tijekom procesa pisanja, na način da se pričekava djetetov izvorni rezultat koji nazivaju *čudo*; takav rezultat učitelj treba pohvaliti i ispraviti postupno, na način da to dijete shvati kao put do jasnije poruke. Moglo bi se pretpostaviti da autori savjetuju neispravljanje djeteta dok je uronjeno u pisanje, odnosno u stanju koje se naziva *flow*.

3.3. Aktivnosti koje potiču kreativno pisanje

Osim samog odnosa učitelja prema učenicima i prema kreativnosti u razvoju kreativnog pisanja veliku ulogu ima i metodički pristup poučavanja pisanju. Autorica Dunja Pavličević-Franić (2005) zagovara komunikacijski pristup u učenju hrvatskoga jezika. *Komunikacijsko-funkcionalni pristup jezičnim sadržajima ističe i afirmira važnost komunikacijske prakse i pragmatičan pristup jezičnim sadržajima, funkcionalnu nastavu jezika sa svrhom uspješnoga sporazumijevanja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, te razvoj komunikacijske kompetencije (osposobljenost za praktičnu jezičnu uporabu) u odnosu na lingvističku kompetenciju (teorijsko znanje o jeziku)* (Pavličević-Franić, 2005). Odnosno, zagovara nastavu u kojoj učenici aktivno komuniciraju kroz jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. U procesu učenja pisanja autorica također ističe važnost jezičnih vježbi koje omogućuju učeniku učenje jezika kroz njegovu uporabu. Detaljni prikaz primjera jezičnih vježbi pisanja donosi i već spominjana autorica Karol Visinko u knjizi *Pisanje. U procesu nastajanja sastavka vježbe su nezamjenjive. Najvažnije je uvježbavanje sastavljanja dijelova teksta i teksta u cijelosti. Najlošija je inačica uvježbavanja sastavljanja tekstova kad učenik nakon dobivene teme, uz ponešto pripreme za sadržaj i plan teksta, pristupi pisanju cijeloga teksta, tj. završne inačice* (Visinko, 2010).

Govoreći o pristupima poučavanja pisanju kao stvaranju teksta, odnosno vezanog teksta kakav je sastavak, autorica Nikčević-Milković (2016) navodi četiri pristupa: *prezentacijski* (u kojem

učitelj objasni glavna obilježja oblika koji se piše, daje upute o pisanju, nakon pisanja učitelj ispravlja učeničke radove), *slobodni* (u njemu učenik slobodno stvara tekst, a nedoumice do kojih dolazi rješava samostalno ili traži pomoć od učitelja i ostalih učenika), *interakcijski* (u kojem učenici u skupinama rade zadatke i vježbe pisanja, nakon napisanog teksta međusobno i s nastavnikom raspravljaju o napisanom, svrsi, sastavnicama pisanja, načinu pisanja i sl., kasnije se s grupe pisanje premješta na učenika koji samostalno stvara slični tekst), *instrukcijski* (učenike se uvježbava u pisanju svih glavnih dijelova procesa: planiranju i organizaciji sadržaja, sastavljanju, prepravljanju i objavljivanju). Kao najučinkovitiji od navedenih pristupa čini se *interakcijski* (Nikčević-Milković, 2016; Visinko, 2010).

U svakom slučaju, bez obzira na pristup poučavanja pisanju, izgleda da bi važno bilo da je u procesu razvijanja jezične djelatnosti pisanja učenik motiviran intrinzično, da pisanje doživljava kao nešto što želi, a ne kao nešto što se mora. Osim spomenute uloge učitelja i odnosa koji uspostavi s učenicima, na razvoj kreativnog pisanja kao aktivnosti u kojoj učenici imaju osjećaj ostvarenja veliku ulogu ima odabir vježbi i aktivnosti koje razvijaju pojedini element pisanja, ali i pisanje cijelog teksta. Ako gledamo na poučavanje kreativnog pisanja kao na nešto što djeca prihvaćaju slobodno, voljno, s radošću, onda je potrebno sve metodičke postupke poučavanja pisanju oblikovati na način koji djeci najviše odgovara. U tom smislu, dobro je pogledati značenje igre u dječjem razvoju. Teoretičarka igre Mirjana Duran (2011, prema: Škuflić-Horvat, 2022) govori o njoj kao univerzalnoj, svoj djeci poznatoj, instinktivnoj (biološki uvjetovanoj) aktivnosti; ističe da se dijete mora igrati; na taj način spoznavati sebe i svijet, te da tako dijete razvija kognitivne, emotivne, motoričke, socijalne, komunikacijske i jezične sposobnosti. Ustvari, poučavanje pisanju kroz igru nije olakšavanje učenicima razvitka pisanja, nego je igra najvažnija aktivnost za dječji razvoj, važnija od pisanja i ostalih sposobnosti koje se razvijaju u školi, a u nju se zatim može vješto *ubaciti* metodiku pisanja. Autorice Slovaček, Skrbín, Štepanić, Varjačić (2017) ističu da kreativno osmišljeni nastavni sati omogućavaju učenicima slobodu izražavanja i razvijanje sposobnosti i vještina u opuštеноj atmosferi, što podsjeća na dječje prirodne aktivnosti i stvara preduvjete ostvarivanju ishoda učenja. U razmišljanju o smislu spoja igre s učenjem jezika vrijedi pogledati sljedeći citat:

Spoj igre, kao prirodne dječje djelatnosti i jezika, kao jednog od osnovnih sredstava sporazumijevanja u svijetu, omogućuje neopterećeno učenje i ovladavanje društvenim, pa onda i jezičnim ulogama, korištenje naslijeđenoga iskustva, ali i kreativnosti i individualnosti te učvršćivanje temelja za ovladavanje tim istim svijetom na bilo kojoj razini (Peti-Santić, Velički, 2009).

Kada govorimo o pisanom izražavanju jezikom dobro bi bilo da učenici tijekom pisanja imaju osjećaj stvaranja kakav osjećaju tijekom igre, da pisanje na neki način bude igra. Ovdje dolazimo do kreativnih jezičnih i dramskih aktivnosti kao poticaja razvitku kreativnog pisanja.

3.3.1. Jezične igre

Jezične igre korisne su za razvoj kreativnog pisanja upravo zbog sličnosti i povezanosti igre i kreativnosti. Tako autorica Katarina Aladrović Slovaček (2018) navodi: *Igra je nesumnjivo povezana s kreativnošću, odnosno može se reći da je svaka igra, osobito ona prilagođena učenju i poučavanju, zapravo svojevrsan izraz kreativnosti.*

Autorice Peti-Santić i Velički (2009) jezične igre definiraju kao prostor u kojem se i odrasli i djeca oslobađaju u vlastitom jeziku, u kojem doista uživaju u njemu intuitivno svladavajući pravila i stječući sposobnost postupiti u skladu s pravilima ili ih (svjesno) prekršiti. Nadalje, autorice Dunja Pavličević-Franić, Katarina Aladrović Slovaček i Ivana Mandić (2022) navode da je cilj jezičnih igara *uspješno ovladavanje materinskim jezikom poticanjem pisanoga i usmenoga izražavanja, stjecanje uporabnoga gramatičko-pravopisnoga znanja te bogaćenje rječnika.* Način na koji se jezične igre mogu podijeliti naveden je u sljedećem citatu:

S obzirom na sadržaj koji se u igri želi usvojiti ili ga se želi uvježbati, možemo ih podijeliti na: igre za pojedine jezične djelatnosti (igre slušanja, govorenja, čitanja i pisanja), s obzirom na uvježbavanje ili usvajanje pojedinih gramatičkih sadržaja (fonološke, morfološke i sintaktičke), leksičke igre koje obogaćuju rječnik i razvijaju mentalni leksikon, pravopisne igre kojim se uvježbavaju pravopisna pravila (Aladrović-Slovaček, 2019; prema: Pavličević-Franić i sur., 2022)

Može se uočiti da se jezične vježbe i jezične igre ne moraju razlikovati. Sve one jezične vježbe u kojima učenici sudjeluju tako da imaju osjećaj igre, za njih su intrinzično motivirani imaju odlike jezične igre. Naravno, i pri izboru jezičnih igara potrebno je pronaći one koje učenicima odgovaraju i u kojima s voljom sudjeluju. Slijedi popis primjera četiri jezične igre koje se mogu koristiti za poticanje kreativnoga pisanja.

1. Priča iz vrećice (Peti-Santić, Velički, 2009, 50)

U vrećicu stavimo različite predmete i započinjemo pričati priču – npr. Jednoga dana dječak i djevojčica krenuli su šetati šumom. Pružamo vrećicu jednome djetetu, ono izvlači jedan predmet i nastavlja priču tako da taj predmet uključi u nju. Ako, na primjer, izvuče ključić, može reći: Našli su čarobni ključić. Svako dijete izgovara po jednu rečenicu, a može izgovoriti i više rečenica ako mu treba za priču. Ako zapne, pomaže voditelj. Ispričamo priču do kraja, a možemo je ponoviti, zapisati i pročitati, nacrtati, smisliti pjesmicu uz priču ili što drugo što skupina poželi. Kad se igramo sa školskom djecom, u vrećicu možemo staviti i riječi ili rečenice, a ne predmete.

Jezični ciljevi: Govorno izražavanje

Spoznajni /odgojni ciljevi: Poticanje i razvijanje mašte.

Opisana igra izvrsna je za usmeno stvaralačko pripovijedanje. Jezične igre i vježbe usmenog izražavanja jako su važne za razvoj pisanja, koje je isto kao i govorenje proizvodna jezična djelatnost (iako razvoj svake jezične djelatnosti pozitivno utječe na razvoj ostalih). Dobra odlika ove igre to je da se igra na način da vrećica kruži kroz cijeli razred, a svaki učenik doda jednu rečenicu; učitelj je siguran da se svako dijete imalo priliku izraziti, što je često vrlo teško postići pri aktivnostima u skupinama. Autorica Aladrović Slovaček (2018) sličnu igru nadopunjuje dijelom u kojem svaki učenik na kraju priče piše novu priču iz perspektive stvari koju je izvukao. Ovakvo pisanje iz perspektive stvari pomaže učenicima lakše se izraziti.

2. Slikopriča (Peti-Santić, Velički, 2009, 87)

Treba imati pripremljen niz slika od kojih se može sastaviti priča. Slike pomiješamo i ponudimo djeci da sami sastave slikopriču. Nakon što su slike složene po redu, djeca ispod svake slike zapisuju po jednu rečenicu i tako stvaraju priču. Igrati se može i tako da se zamijeni redosljed jednom oblikovane priče (kako se priča mijenja?), ili tako da se počne pričati od kraja prema početku, ili tako da se umetne slika koja ne pripada toj priči itd. Cilj je pričati i zapisivati različite priče, a potom ih i pročitati.

Jezični ciljevi: Vježba usmenog i pismenog izražavanja. Vježba čitanja.

Spoznajni / odgojni ciljevi: Poticanje suradnje u skupini.

U navedenoj igri učenike se potiče na stvaralačko pripovijedanje. Djecu se podijeli u skupine, a svakom učeniku može se dati jednu ili dvije sličice. Prilikom osmišljavanja priče djeca u skupini prvo verbalno dogovaraju redoslijed radnje, a zatim zapisuju priču. Može se pretpostaviti da neće sva djeca jednako sudjelovati u raspoređivanju sličica i osmišljavanju priče, ali bi se moglo odrediti da svaki učenik treba zapisati onu rečenicu koja je ispod sličice koju je na početku dobio.

3. *Meditacija* (Aladrović-Slovaček, 2018, 75)

Ovisno o godišnjem dobu, učiteljica u mašti i zatvorenih očiju vodi učenike na more, u planinu, u šumu, na pusti otok, na daleko putovanje. Pritom im priča priču u kojoj i oni sudjeluju odgovarajući na njezina pitanja što vide, kako doživljavaju kraj kroz koji prolaze, što sve čuju, kada dotaknu neku stvar ili neku biljku – kakva je, što im se mota po mislima i slično. Kada učiteljica završi s meditacijom, učenici trebaju napisati vlastitu priču o prostoru koji su vidjeli te je mogu začiniti i nekim dodatnim elementima.

Jezični ciljevi: stvaranje i pisanje priče prema slušnome predlošku

Spoznajni ciljevi: razvoj perceptivnih sposobnosti, sposobnosti zamišljanja i vizualizacije.

Opisana igra učenicima pomaže u otkrivanju sposobnosti svoje mašte, koja je svakako potrebna u kreativnom pisanju.

4. *Kreativna vijest* (Aladrović-Slovaček, 2018, 75)

Učiteljica u mašti vodi učenike do jednog požara na vrhu zgrade. Čovjek se nalazi na balkonu i viče: 'Upomoć!' Iz stana suklja gusti dim i vide se obrisi vatre. Upravo pred zgradu dolaze vatrogasci. Potom učiteljica dijeli učenike u skupine i svaka skupina treba osmisliti kreativnu vijest: jedna skupina iz perspektive čovjeka kojemu se zapalio stan, druga skupina iz perspektive vatrogasca, treća skupina iz perspektive susjeda koji živi u stanu ispod, a peta skupina iz perspektive prolaznika. Potom učenici s učiteljicom biraju najbolje napisanu vijest.

Jezični ciljevi: oblikovanje vijesti, pisanje iz različitih perspektiva

Spoznajni ciljevi: razvoj perceptivnih sposobnosti, razvoj kreativnog i kritičkog mišljenja

Ova igra pokazuje da kreativnost nije potrebna samo za pisanje oblika tekstova koji sadrže nešto *umjetničko*, kakva je na primjer pjesma. Kreativnost je potrebna u svim stilovima pisanja. Djeca kroz igru mogu razvijati različite oblike pisanja, što će kasnije dovesti do sposobnosti pisanja u svim funkcionalnim stilovima hrvatskog standardnog jezika. Isto tako, potrebno je razvijati i pisanje na zavičajnom idiomu.

3.3.2. Dramske aktivnosti

Dramski odgoj može biti definiran kao *skup metoda učenja i poučavanja koje koriste dramsko izražavanje kao ljudsku sposobnost koja se koristi tijekom sazrijevanja i odrastanja; dramski odgoj nema kao jedini cilj profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću ili njezino lakše razumijevanje; dramski odgoj prvenstveno uči životu i namijenjen je svojoj djeci* (Krušić, 2006, prema: Vukojević, 2024, 14). Dramskim se izrazom služi kao sredstvom za dinamičnije i iskustveno učenje, u usvajanju određenog nastavnog gradiva, stjecanju komunikacijskih i socijalizacijskih vještina, i to posebno u razrednoj nastavi, satima razredne zajednice i nastavi hrvatskoga jezika (Škuflić-Horvat, 2022). Istraživanje koje 1997. provodi McNaughton pokazuje da učenici koji sudjeluju u dramskim aktivnostima prije pisanja pišu učinkovitije, dulji tekst, koriste bogatiji rječnik koji sadržava više emocija i doživljaja (Vukojević, 2022). U nastavku su navedeni primjeri tri dramske aktivnosti koje bi mogle potaknuti kreativno pisanje.

1. *Što kod tebe volim* (Lekić, K. i sur., 2007, 40)

Vježba se izvodi u manjim skupinama (4 do 6 igrača). I sredini svake skupine stoji jedan igrač i pita svakog pojedinačno: 'Što kod mene voliš?' Svatko iz skupine kaže jednu pozitivnu osobinu igrača u krugu, primjerice: 'Volim tvoj smisao za humor. Volim tvoj prijateljski odnos prema drugima. Volim tvoj način igranja. I slično.' Igrač koji sluša rečenice o sebi za to vrijeme ne govori, ali se smije izražavati gestama. U krug ulaze redom svi igrači skupine.

Ova vježba pomaže u razvijanju senzibiliteta za druge, izražavanju stavova o vrijednosti druge osobe.

2. Predmet govori (Lekić, K. i sur., 2007, 35)

Voditelj unaprijed dogovara da svatko donese jedan predmet koji mu pripada. Igrači sjedaju u krug, a predmete stavljaju u središte. Nakon što su skupljeni svi predmeti (primjerice češalj, narukvica, lutka, sat, knjiga) neko ih vrijeme u tišini svi zajedno promatraju, a zatim svaki igrač redom uzima svoj predmet i predstavlja ga ostalima u 1. licu. Igrači na taj način govore o sebi kako bi to predmet činio.

U ovoj aktivnosti učenici se lakše izražavaju jer govore iz uloge. Nakon aktivnosti bilo bi dobro da učenici zapišu kako bi se predmet predstavio, isto u prvom licu. Na taj način stvara se veza između govornog izražavanja koje je većini učenika lakše, jer im je ta jezična djelatnost razvijenija, s pismenim u kojem se tek trebaju osloboditi.

3. A i B biografije (Fileš, G. i sur., 2009, 66)

Ova se vježba može provoditi u mnogim situacijama, od upoznavanja do različitih oblika kreativnoga izražavanja. Izvodi se u parovima. Igrač A u dogovorenome vremenu, npr. u 2 min., priopćava igraču B odabrane pojedinosti iz vlastitoga života. Igrač B ga pažljivo sluša i gleda te nastoji što bolje zapamtiti sve što je čuo i vidio pamteći mimiku, geste, pokrete, položaje tijela, način govora i pojedinosti sadržaja. Zatim igrač B preuzima ulogu igrača A i u 1. osobi ponavlja njegovu biografiju te nastoji, što vjernije, prenijeti sve što je uočio, oponašajući govor, držanje, gestikulaciju i sve ostalo što je čuo i vidio. Nakon toga, na isti način, igrač B predstavlja svoju biografiju igraču A pri čemu i igrač A nastoji zapamtiti što čuje i vidi. Igrač A preuzima ulogu igrača B i ponavlja sve što je zapamtio. Parovi se zatim razdvajaju i svaki se pojedinac pridružuje novomu suigraču i predstavlja se biografijom svoga suigrača. Kad su već dva puta ponovili u prvoj osobi biografiju svoga suigrača, većini će biti sasvim jednostavno isto ponoviti pred svima, i zato što su već iskušali monolog i zato što govore iz uloge. U toj trećoj etapi, kao i u prve dvije, prisutni su humoristični elementi što dodatno pridonosi oslobađanju za komunikaciju.

Umjesto biografija, može se zadati bilo koja druga vrsta ili tip teksta, npr. pripovijedanje doživljaja s ljetovanja, opisivanje sobe, raspravljanje o nekoj zadanoj ili slobodnoj temi i dr.

Funkcionalni zadatci: razvijanje sposobnosti slušanja, pažnje, koncentracije, pamćenja, reprodukcije zapamćenih sadržaja, razvijanje sposobnosti zamišljanja, doživljavanja te verbalnoga i neverbalnoga izražavanja

Odgojni zadatci: stvaranje vedroga i neformalnoga ozračja, shvaćanje potrebe za kvalitetnijim slušanjem sugovornika, razumijevanje tuđih misli, potreba, želja i osjećaja, razvijanje tolerancije, suradnje, kritičnosti i samokritičnosti, aktivno uključivanje u istraživanje i spoznavanje vlastite osobnosti i vlastitih govornih navika, oslobađanje za komunikaciju i poticanje slobode izražavanja

Nakon provedene aktivnosti učenike je moguće potaknuti na zapisivanje *biografije, doživljaja s ljetovanja* i sl. u bilježnicu osobe koju su glumili.

4. Metodologija

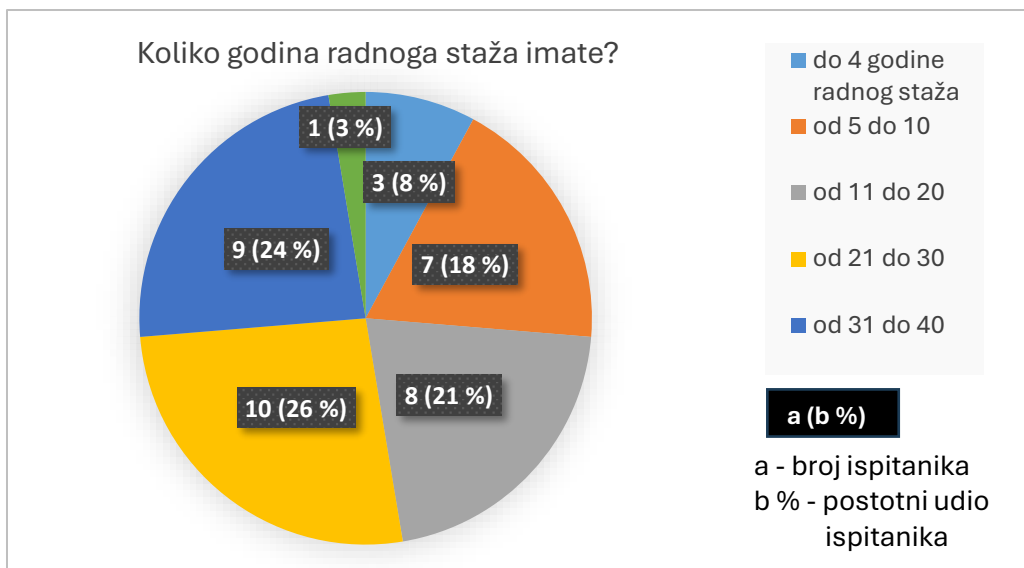
4.1. Cilj i problemi istraživanja

U ovom istraživanju cilj je utvrditi stavove učitelja razredne nastave o kreativnosti u jezičnoj djelatnosti pisanja, izražavanju kreativnosti u djece, načinima poticanja kreativnosti. Svrha je istraživanja doći do zaključaka koji mogu pomoći učiteljima razredne nastave pri razvijanju kreativnosti u djece. Iz cilja istraživanja proizlaze sljedeći problemi:

1. Ispitati mišljenja učitelja o odlikama kreativnosti u jezičnoj djelatnosti pisanja
2. Ispitati mišljenja učitelja o mogućim načinima poticanja kreativnosti
3. Ispitati mišljenja učitelja o zastupljenosti i razvoju kreativnosti u djece
4. Ispitati razlikuju li se mišljenja učitelja s obzirom na godine radnoga staža, stupanj zadovoljstva poslom te procjenu vlastite kreativnosti.

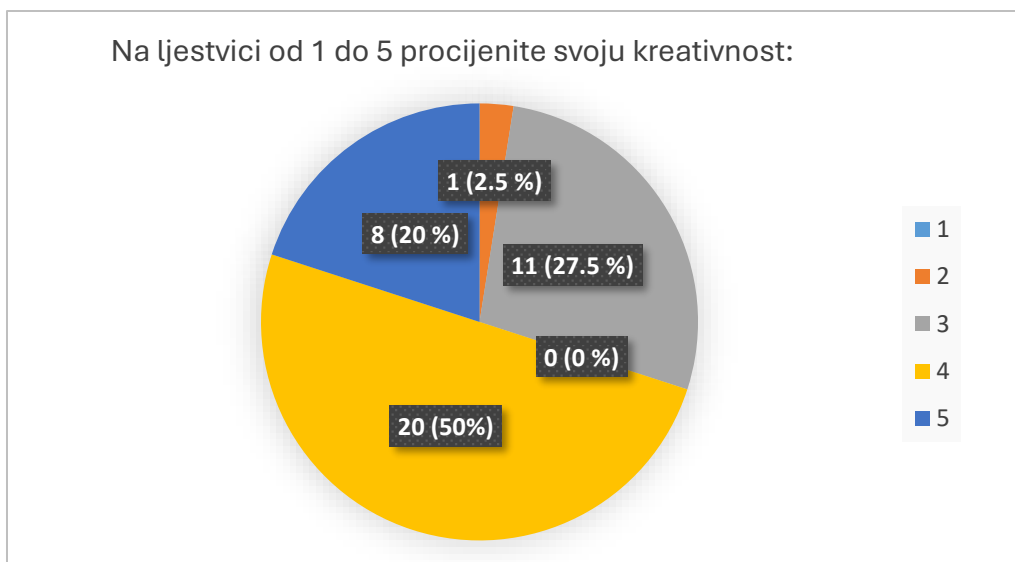
4.2. Uzorak ispitanika

Ispitanike istraživanja činilo je 40 učitelja razredne nastave iz Republike Hrvatske. Od 40 ispitanika, 38 ih je dalo podatak o radnom iskustvu, odnosno o godinama radnoga staža. Najviše, 10 ispitanika (26 %) ima od 21 do 30 godina radnog staža, zatim 9 ispitanika (24 %) ima od 31 do 40 godina radnog staža, 8 ispitanika (21 %) ima od 11 do 20 godina radnog staža, 7 ispitanika (18 %) ima od 5 do 10 godina radnog staža, 3 ispitanika (8 %) ima do 4 godine radnog staža, 1 ispitanik (3 %) ima preko 40 godina radnog staža. Podatci o godinama radnoga staža vidljivi su na *Grafu 1*.



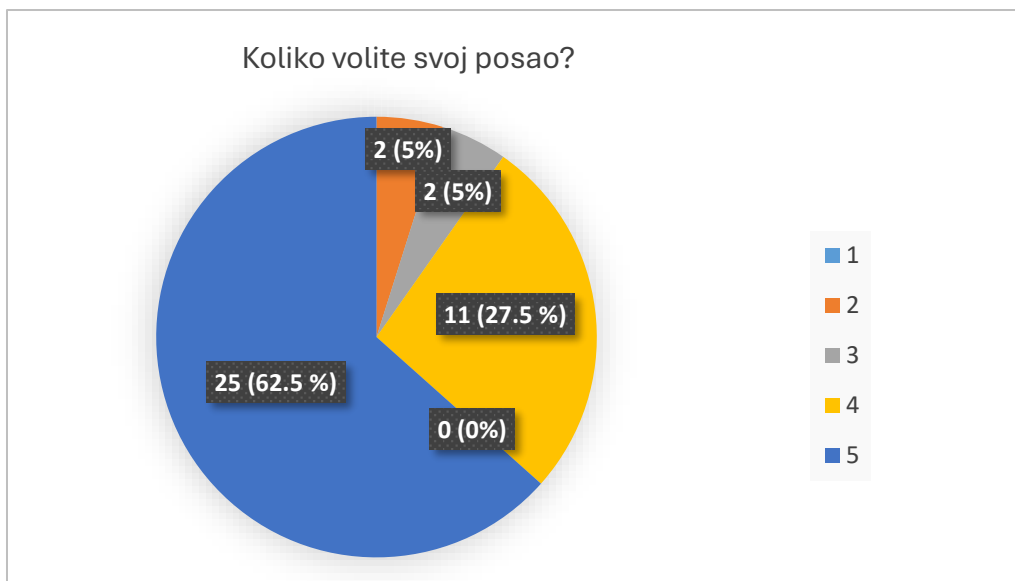
Graf 1: Radno iskustvo učitelja

Nadalje, u jednom od pitanja ispitanici su trebali procijeniti svoju kreativnost. Svih 40 ispitanika odgovorilo je na pitanje. Najveći broj na ljestvici od 1 do 5 procijenio je svoju kreativnost kao 4 (20 ispitanika, 50%), zatim kao 3 (11 ispitanika, 27.5%), kao 5 (8 ispitanika, 20%) te kao 2 (1 ispitanik, 2.5 %). Vidljivo je da učitelji vrlo visoko procjenjuju svoju kreativnost. *Graf 2* prikazuje samoprocjenu kreativnosti učitelja.



Graf 2: Samoprocjena kreativnosti učitelja

Isto tako, u istraživanju učitelji su trebali procijeniti i zadovoljstvo svojim poslom. Na pitanje koje je glasilo *Koliko volite svoj posao?* najveći broj ispitanika označio je vrijednost 5 (25 ispitanika, 62.5 %), zatim 4 (11 ispitanika, 27.5 %). Svega nekoliko ispitanika označilo je vrijednosti 3 (2 ispitanika, 5 %) i 2 (2 ispitanika, 5 %). Pokazalo se da velika većina učitelja iznimno voli svoj posao. Odgovori na ovo pitanje vidljivi su na *Grafu 3*.



Graf 3: Zadovoljstvo poslom učitelja

4.3. Instrument

Istraživanje koristi anketni upitnik koji ispituje u kojoj se mjeri ispitanici slažu s tvrdnjama o kreativnosti. Glavni dio ankete sastoji se od 25 tvrdnji zatvorenog tipa, ispitanici označavaju u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjom na ljestvici Likertovog tipa u rasponu od 1 do 5. Osim toga, anketa sadrži i dva pitanja otvorenog tipa.

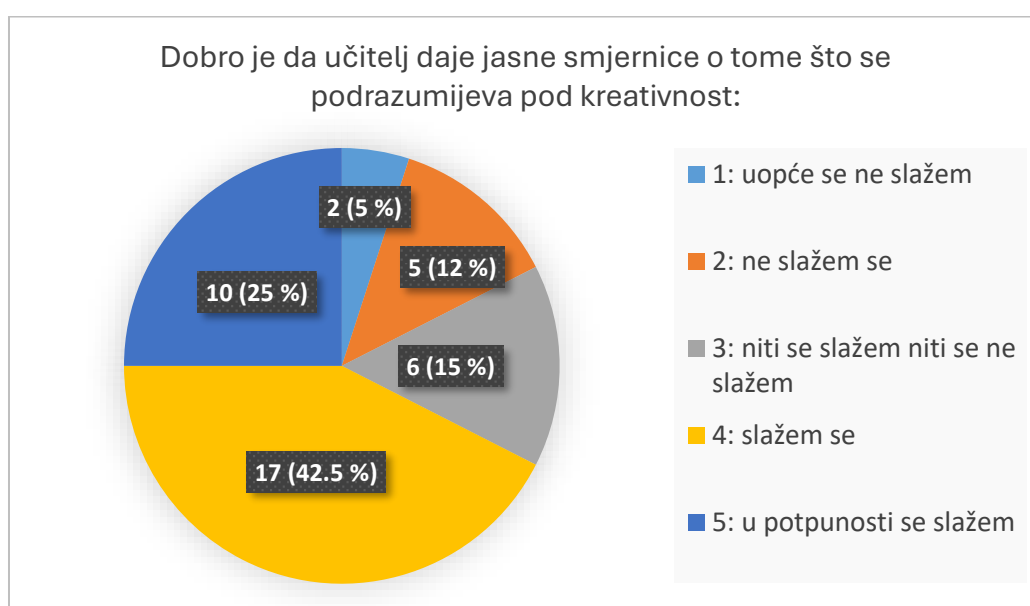
4.4. Metode prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno tako da je anketni upitnik bio sastavljen u programu *Google Obrasci* te je putem interneta slan ispitanicima.

4.5. Rezultati i rasprava

Sljedeće skupine tvrdnji odgovaraju na prvi problem istraživanja, *Ispitati mišljenja učitelja o odlikama kreativnosti u jezičnoj djelatnosti pisanja*. Prva skupina tvrdnji odnosi se na pitanja o tome je li kreativnost neke osobe jedinstvena ili je ona za sve ljude jednaka sposobnost koju netko posjeduje ili pokazuje u većoj ili manjoj mjeri. S tim je povezano i pitanje o tome koliko učitelj može i smije učenicima sugerirati što je ili nije kreativno, kao i način vrednovanja kreativnosti. U upitniku su ove tvrdnje po redoslijedu bile na 7., 20., 14. i 18.

mjestu. Na 7. tvrdnju, *Dobro je da učitelj daje jasne smjernice o tome što se podrazumijeva pod kreativnost*, odgovorilo je svih 40 ispitanika. Najveći broj, 17 ispitanika (42,5 %), označilo je vrijednost 4, odnosno slaže se s navedenom tvrdnjom. Nešto manje, 10 ispitanika (25 %) označilo je vrijednost 5, dakle slaže se u potpunosti s tvrdnjom. 6 ispitanika (15 %) označilo je vrijednost 3, što znači da se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom. 5 ispitanika (12,5 %) označilo je vrijednost 2, ne slažući se s tvrdnjom te su 2 ispitanika (5 %) označila vrijednost 1, u potpunosti se ne slažući s navedenom tvrdnjom. Iz podataka je vidljivo da se većina učitelja ili slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom. Navedeno pitanje otvara problem definiranja kreativnosti i načina na koji učenicima približiti kako pisati da bi pisanje bilo kreativno. Grafički prikaz odgovora vidljiv je na *Grafu 4*.



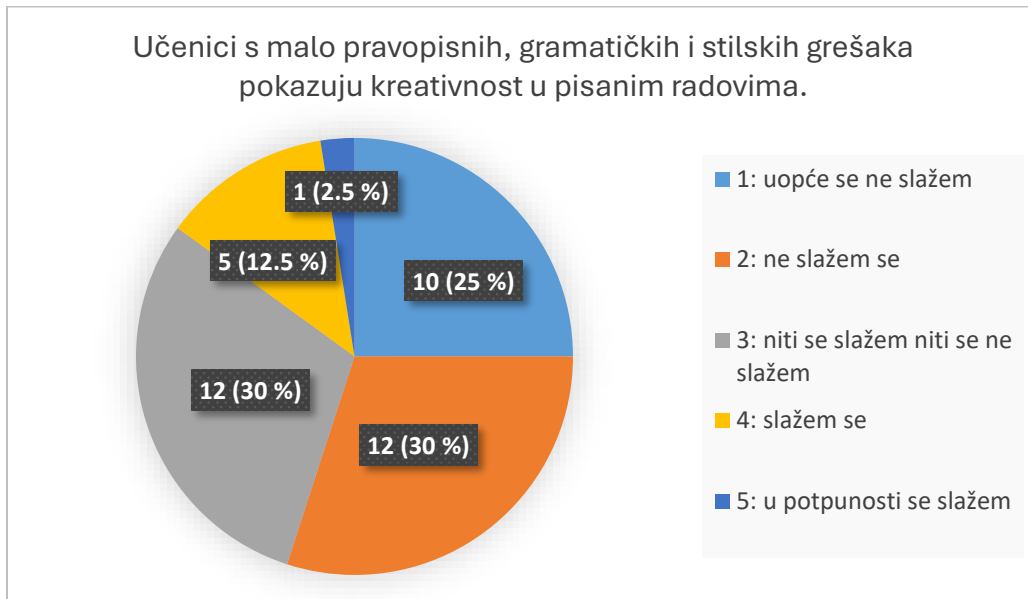
Graf 4: 7. tvrdnja

Na 20. tvrdnju, *Svaki učenik ima jedinstvenu kreativnost, drugačiju od kreativnosti bilo kojeg drugog učenika u razredu*, odgovorili su također svi ispitanici (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 19 (47.5 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 16 ispitanika (40 %) slaže se s tvrdnjom, tek 5 ispitanika (12.5 %) bilo je neodlučno. Iz odgovora je vidljivo da su učitelji svjesni bogatstva različitosti učenika u razredu i toga da je svaki pisani uradak jedinstven. 14. tvrdnja glasila je *Pri vrednovanju kreativnosti treba koristiti kriterijsko (prema razini ostvarenosti), a ne normativno vrednovanje (prema usporedbi s drugim učenicima)*, svih 40 ispitanika dalo je odgovor. S ovom se tvrdnjom u potpunosti slaže 21 ispitanik (52.5 %), 15 ispitanika (37.5 %) slaže se s tvrdnjom, a tek 5 ispitanika (12.5 %) neodlučno je. Odgovori su slični kao i na 20. tvrdnju. Pokazuje se da učitelji misle da je kreativnost drugačija u svakog učenika i da se različito razvija i ostvaruje. Na 18. tvrdnju koja je glasila *Izdvajanje primjera kreativnih*

sastavaka pozitivno djeluje na razvoj kreativnosti ostalih učenika također su odgovorili svi ispitanici (N=40). 14 ispitanika (35 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, jednak broj ispitanika, 14 ispitanika (35 %) slaže se s tvrdnjom, 11 ispitanika (27.5 %) niti se slaže niti se ne slaže, a 1 ispitanik (2.5 %) ne slaže se s tvrdnjom. Međusobno čitanje sastavaka potiče komunikaciju i povezanost među učenicima. Karol Visinko (2010) piše kako je *učeniku važan susret s pisanjem drugih učenika u svim fazama, od pripreme do završne faze u kojoj prečitavanje nastalih radova i razgovor o njima pomaže u usavršavanju i zanatske i stvaralačke razine pisanja*. Kreativno izražavanje i pisanje uvijek su usmjereni ka komunikaciji. Međutim, moguće je da izdvajanje primjera dovede i do sputavanja kreativnosti ostalih učenika ako krenu oponašati način pisanja iz sastavka koji je bio primjer. Tijana Mandić i Irena Ristić (2014, 78), u malo drugačijem kontekstu, spominju biheviorističke eksperimente s poticanjem kreativnosti u kojima proces učenja uključuje instrukciju i demonstraciju što se od djece očekuje, ističu mogućnost efekta modeliranja. Potrebno je pronaći načine da djeci bude predloženo ono što se od njih očekuje u pojedinom pisanom obliku, a da se pritom ne modelira njihova kreativnost, u suprotnom se kreativnost gubi.

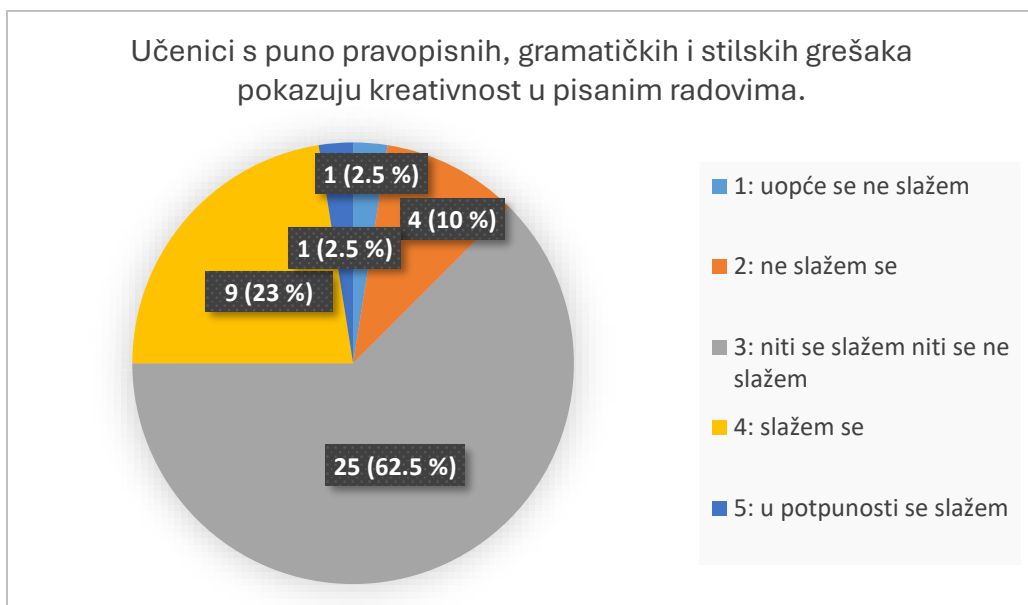
Sljedeće tvrdnje odnose se na povezanost uspjeha u školi i pisanja prema pravopisnim i gramatičkim pravilima s ostvarenjem kreativnosti. Ove su tvrdnje u upitniku bile na 6., 19., 12., 23., 21. i 25. mjestu. Na 6. tvrdnju, *Odlični učenici obično su kreativniji*, odgovorili su svi ispitanici (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 18 (45 %) neodlučno je, odnosno niti se slažu niti se ne slažu s navedenom tvrdnjom. 7 ispitanika (17.5%) uopće se ne slaže s tvrdnjom, jednako tako, 7 ispitanika (17.5 %) ne slaže se s tvrdnjom. Nadalje, 7 ispitanika (17.5 %) slaže se s tvrdnjom te se 1 ispitanik (2.5 %) u potpunosti slaže s tvrdnjom. Ukupno gledajući, izuzevši ispitanike koji su neodlučni, 14 se ispitanika ili ne slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom naspram 8 ispitanika koji se slažu ili u potpunosti slažu. Slična prethodnoj bila je 19. tvrdnja, *Slabiji učenici obično su manje kreativni*. Najveći broj, 14 ispitanika (35 %), bilo je neodlučno. Zatim, 12 ispitanika (30 %) označilo je 2, nije se slagalo s tvrdnjom. 10 ispitanika (25 %) označilo je 1, odnosno uopće se nije slagalo s tvrdnjom. 3 ispitanika (7.5 %) slagalo se s tvrdnjom, a 1 ispitanik (2.5 %) izrazito se slagao s tvrdnjom. Gledajući odgovore na 6. i 19. tvrdnju može se reći da učitelji uglavnom ne povezuju veću kreativnost s boljim uspjehom u školi. Međutim, moguće su brojne interpretacije. Na 12. tvrdnju, *Učenici s malo pravopisnih, gramatičkih i stilskih grešaka pokazuju kreativnost u pisanim radovima*, odgovorili su svi ispitanici (N=40). 12 ispitanika (30 %) niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom. Zatim, 12 ispitanika (30 %) ne slaže se s tvrdnjom, 10 ispitanika (25 %) uopće se ne slaže s tvrdnjom, 5 ispitanika (12,5 %)

slaže s tvrdnjom, a 1 ispitanik (2.5 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom. Grafički prikaz odgovora vidljiv je na *Grafu 5*.



Graf 5: 12. tvrdnja

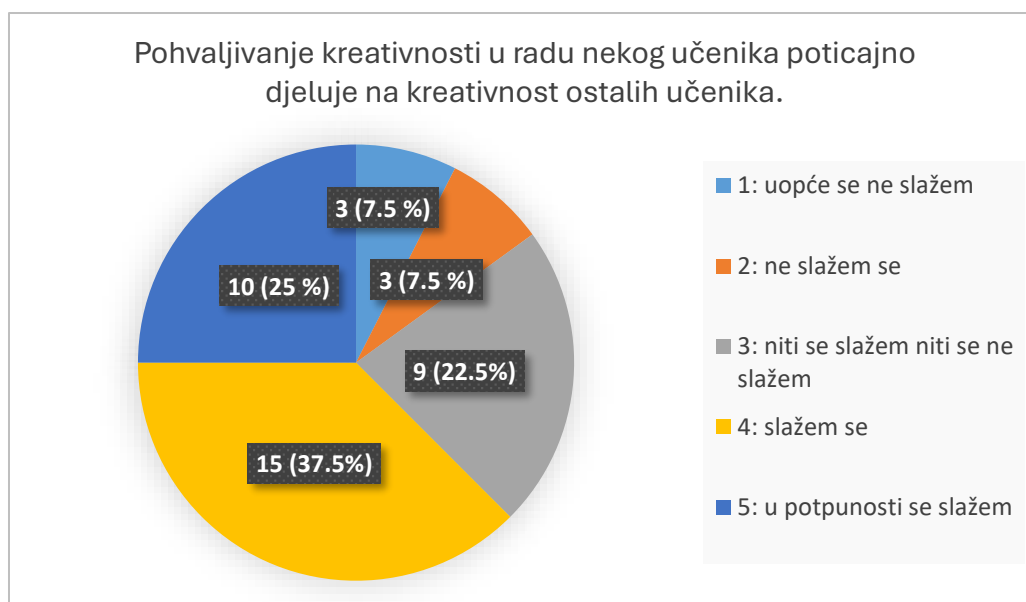
Na 23. tvrdnju, *Učenici s puno pravopisnih, gramatičkih i stilskih grešaka pokazuju kreativnost u pisanim radovima*, također su odgovorili svi ispitanici (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 25 (62.5 %) niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom. 9 ispitanika (22.5 %) slaže se s tvrdnjom, 4 ispitanika (10 %) ne slaže se s tvrdnjom, 1 ispitanik (2.5 %) izrazito se ne slaže s tvrdnjom i 1 se ispitanik (2.5 %) izrazito slaže s tvrdnjom. Odgovor je vidljiv na *Grafu 6*.



Graf 6: 23. tvrdnja

Iz odgovora na 12. i 23. tvrdnju vidljivo je da učitelji ne vide povezanost između broja pravopisnih, gramatičkih i sintaktičnih grešaka i razine kreativnosti u pisanom radu. Zanimljivo, iz odgovora na 12. tvrdnju moglo bi se zaključiti i da učitelji vide negativnu povezanost točnosti u pravopisu, gramatici i sintaksi s razinom kreativnosti. Odgovor na 21. tvrdnju, *Odlični učenici ne boje se pokazati kreativnost*, dali su svi ispitanici (N=40). Najveći broj, 15 ispitanika (37.5 %) niti se slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom, 9 ispitanika (22.5 %) slaže se s tvrdnjom, a isto toliko, 9 ispitanika (22.5 %) ne slaže se s tvrdnjom, 4 ispitanika (10 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom te se 3 ispitanika (7.5 %) uopće se ne slaže s tvrdnjom. Na 25. tvrdnju, *Slabiji učenici boje se pokazati kreativnost*, odgovorili su svi ispitanici (N=40). Najveći broj, 24 ispitanika (60 %) niti se slaže niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. 7 ispitanika (17.5 %) ne slaže se s navedenom tvrdnjom, dok se 5 ispitanika (12.5 %) slaže s tvrdnjom. 2 ispitanika (5 %) uopće se ne slažu s tvrdnjom, 2 ispitanika (5 %) u potpunosti se slažu s tvrdnjom. Iz odgovora na prethodne dvije tvrdnje vidljivo je da učitelji najčešće nisu sigurni postoji li ili ne povezanost između razine uspjeha u školi i straha od iskazivanja kreativnosti. Ipak, kada daju pozitivan ili negativan odgovor može se zaključiti da ih jednak broj smatra da postoji, odnosno da ne postoji povezanost.

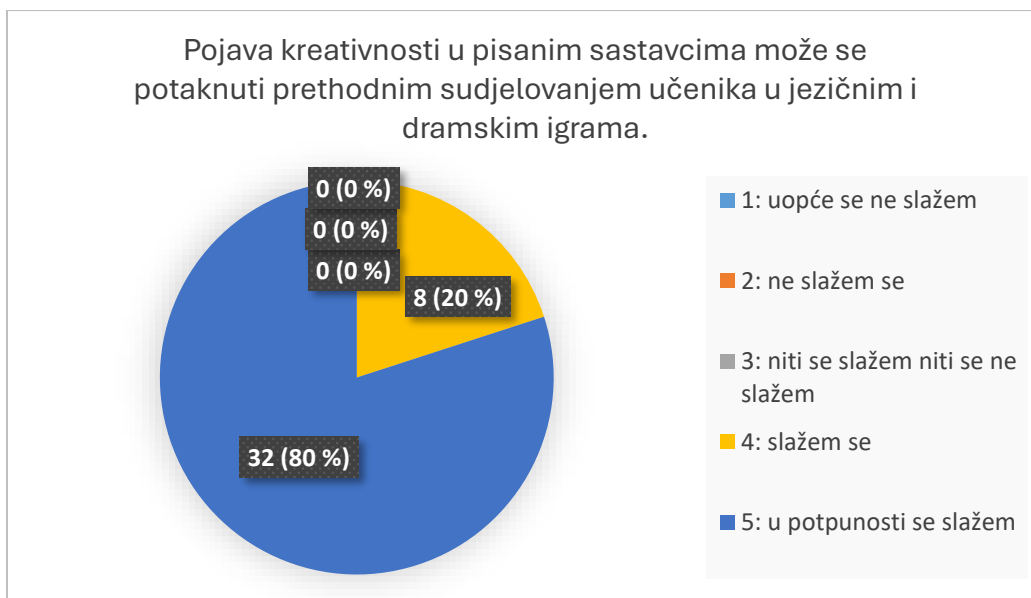
Drugi problem istraživanja bio je *Ispitati mišljenja učitelja o mogućim načinima poticanja kreativnosti*. Prva skupina tvrdnji povezanih s ovim ciljem odnosi se na mišljenja o pohvali, odnosno treba li pohvaljivati učeničko pisanje i kako pohvaljivanje nekog učenika djeluje na ostale učenike. Na 1. tvrdnju u upitniku, *Učenika treba pohvaliti kada se u njegovu pisanu radu uoči kreativnost*, odgovorili su svi ispitanici (N=40). Ovo je jedina tvrdnja u upitniku na koju su svi ispitanici jednako odgovorili, označivši vrijednost 5, odnosno slažući se u potpunosti s tvrdnjom. Bihevioristički pristup u istraživanju psihologije kreativnosti ističe da pohvale i različiti tipovi nagrada mogu osnažiti kreativno ponašanje djece (Mandić, Ristić, 2014, 77). Nadalje, na 11. tvrdnju, *Pohvaljivanje kreativnosti u radu nekog učenika poticajno djeluje na kreativnost ostalih učenika*, odgovorili su također svi ispitanici (N=40). Najviše, 15 ispitanika (37.5 %) slaže se s tvrdnjom. 10 ispitanika (25 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom. 9 ispitanika (22.5 %) niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom. 3 ispitanika (7.5 %) ne slaže se s tvrdnjom te se 3 ispitanika (7.5 %) uopće ne slaže s tvrdnjom. Odgovor je vidljiv na *Grafu 7*. Svakako, pohvala upućena nekom učeniku najvjerojatnije pozitivno utječe na ostale učenike. Međutim, uvijek treba voditi računa o tome da svi učenici imaju potrebu za osjećajem uspjeha te da svakoga za nešto treba pohvaliti.



Graf 7: 11. tvrdnja

O pohvali govorila je i 13. tvrdnja, *Učitelj treba jednako pohvaliti i one uratke koji su mu osobno kreativniji i one koji nisu, ako se u njima vidi jednaka razina kreativnosti.* Velika većina ispitanika, njih 25 (62.5 %) u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. 7 ispitanika (17.5 %) slaže se s tvrdnjom, 7 ispitanika (17.5 %) nije sigurno slaže li se ili se ne slaže, a jedan ispitanik (2.5 %) ne slaže se s tvrdnjom. Osim pohvale, upitnik je sadržavao i tvrdnje koje se odnose na dio okolinskih koji su potrebni kako bi se potaknula kreativnost pri pisanju. Na 4. tvrdnju, *Tijekom pisanja sastavka dobro je ako učitelj obilazi razred i savjetuje učenicima što bi trebalo popraviti,* odgovor su dali svi učitelji (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 15 (37.5 %) slaže se s navedenom tvrdnjom, 11 ispitanika (27.5 %) nije sigurno slaže li se ili se ne slaže, 6 ispitanika (15 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 6 ispitanika (15 %) ne slaže se s tvrdnjom, a dva ispitanika (5 %) uopće se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Na 8. tvrdnju, *Kako bi se ostvarila kreativnost u pisanim radovima učenici trebaju osjećaj slobode i trenutke mira, neometanosti,* odgovorili su svi ispitanici (N=40). Većina ispitanika, njih 22 (55 %) u potpunosti se slaže s ovom tvrdnjom, 12 ispitanika (30 %) slaže se s tvrdnjom, 4 ispitanika (10 %) nije sigurno slaže li se ili ne, 1 ispitanik (2.5 %) ne slaže se s tvrdnjom i 1 ispitanik (2.5 %) uopće se ne slaže. Iz odgovora na 4. i 8. tvrdnju vidljivo je da se većina učitelja slaže da bi učenicima trebao mir i neometanost dok pišu, kao i to da se većina učitelja slaže s time da bi učitelj trebao obilaziti razred i davati savjete učenicima tijekom pisanja. Može se uočiti da su ove dvije tvrdnje na neki način suprotne jedna drugoj, odnosno da učitelj koji obilazi razred tijekom pisanja i savjetuje može omesti učenike. Međutim, kako većina učitelja smatra da su tijekom pisanja potrebni u isto vrijeme i mir/neometanost i podrška (u obliku savjeta) važno je znati procijeniti kada je

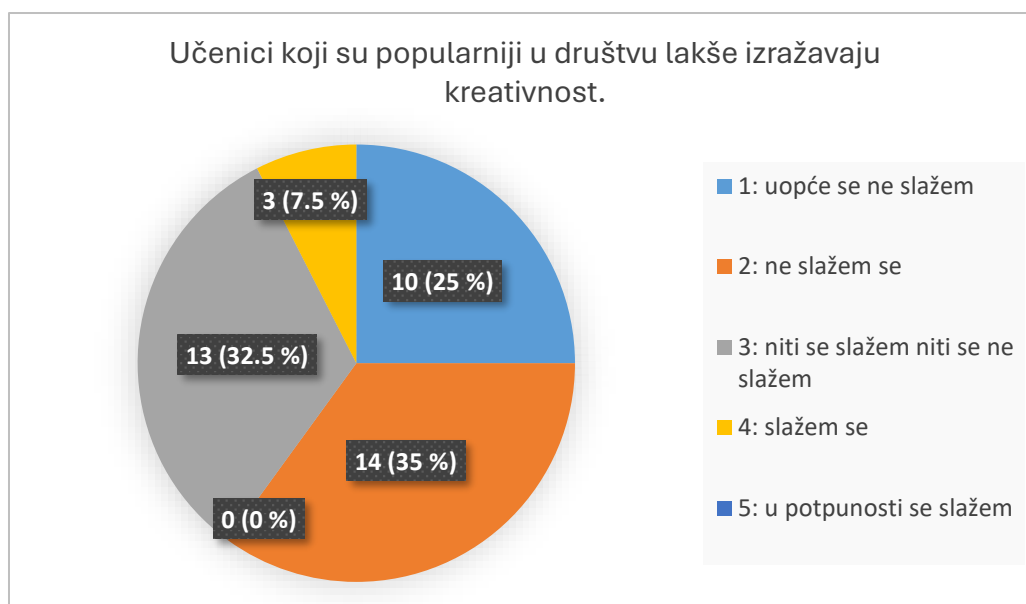
nekom učeniku potrebno usmjerenje, a kada se savjetima samo ometa učenička kreativnost. Na 2. tvrdnju, *Pojava kreativnosti u pisanim sastavcima može se potaknuti prethodnim sudjelovanjem učenika u jezičnim i dramskim igrama*, isto tako odgovorili su svi ispitanici (N=40). Velika većina učitelja, njih 32 (80 %) u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom, a 8 učitelja (20 %) slaže se s tvrdnjom. Odgovor je vidljiv na *Grafu 8*.



Graf 8: 2. tvrdnja

17. i 3. tvrdnja govore o darovitosti. Na 17. tvrdnju, *Darovitoj djeci na poseban način treba omogućiti izražavanje kreativnosti*, svi su ispitanici odgovorili (N=40). Najveći broj, 17 ispitanika (42.5 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 16 ispitanika (40%) slaže se s tvrdnjom, 6 ispitanika (15 %) niti se slaže niti se ne slaže, a 1 ispitanik (2.5 %) uopće se ne slaže s tvrdnjom. Na 3. tvrdnju, *Darovitog učenika uvijek je moguće prepoznati*, također su odgovorili svi ispitanici. Najviše, 23 ispitanika (57.5 %) slaže se s tvrdnjom, 16 ispitanika (40 %) niti se slaže niti se ne slaže, a 1 ispitanik (2.5 %) ne slaže se s tvrdnjom. Uočava se da dosta učitelja nije sigurno može li se uvijek prepoznati darovitog učenika što ide u prilog tome da je potrebno razvijati kreativnost svakog učenika u razredu na način koji mu najbolje odgovara.

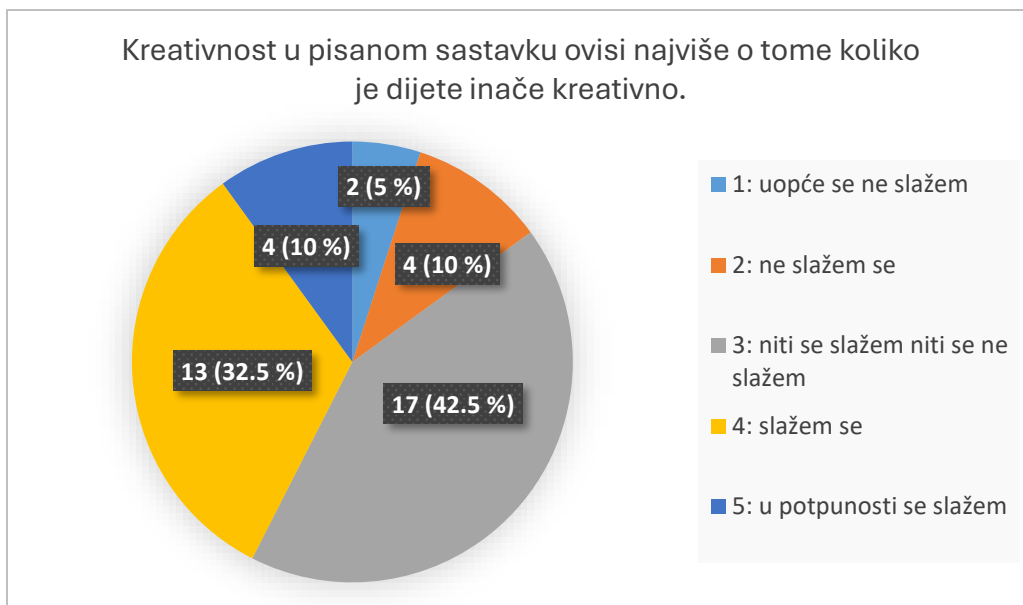
Sljedeće tvrdnje odnose se na važnost osjećaja prihvaćenosti u izražavanju kreativnosti. Na 10. tvrdnju, *Učenici koji su popularniji u društvu lakše izražavaju kreativnost*, odgovorili su svi učitelji (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 14 (35 %) ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Zatim, 13 ispitanika (32.5 %) nije sigurno slaže li se ili se ne slaže, 10 ispitanika (25 %) uopće se ne slaže s ovom tvrdnjom 3 ispitanika (7.5 %) slažu se s tvrdnjom. Moguće su brojne interpretacije; *Graf 9* prikazuje odgovore ispitanika.



Graf 9: 10. tvrdnja

S prethodnom je bila povezana i 24. tvrdnja, *Učenci koji se osjećaju prihvaćeno od strane učitelja spontanije će izražavati kreativnost.* Od 40 ispitanika, njih 17 (42.5 %) slaže se s ovom tvrdnjom, 14 ispitanika (35 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 7 ispitanika (17.5 %) nije sigurno slaže li se ili ne, 1 ispitanik (2.5 %) ne slaže se s tvrdnjom te se 1 ispitanik (2.5 %) uopće ne slaže s tvrdnjom.

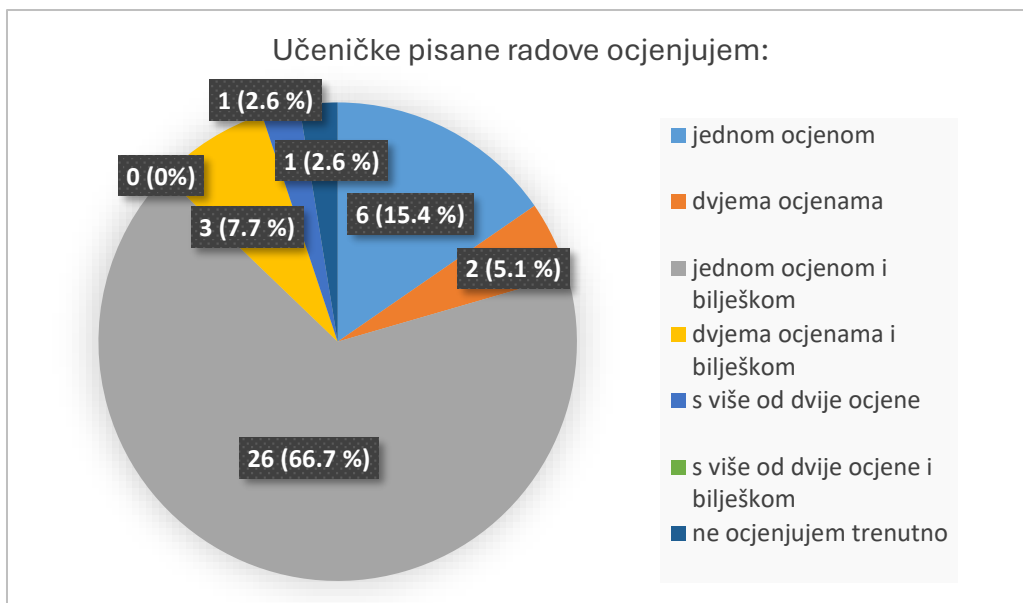
Treći problem istraživanja bio je *Ispitati mišljenja učitelja o zastupljenosti i razvoju kreativnosti u djece.* Na 5. tvrdnju, *Razvitak kreativnosti ne ovisi o spolu učenika,* odgovorili su svi učitelji (N=40). Velika većina ispitanika, njih 28 (70 %) u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. 10 ispitanika (25 %) slaže se s tvrdnjom, a dva ispitanika (5 %) nisu sigurna slažu li se ili se ne slažu. Gotovo svi učitelji slažu se da ne postoji povezanost spola i razvoja kreativnosti. Na 9. tvrdnju, *Kreativnost u pisanom sastavku ovisi najviše o tome koliko je dijete inače kreativno,* odgovorili su isto tako svi ispitanici (N=40). Najveći broj ispitanika, njih 17 (42.5 %) niti se slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom. 13 ispitanika (32.5 %) slaže se s tvrdnjom. Nakon toga, 4 ispitanika (10 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 4 ispitanika (10 %) ne slaže se s tvrdnjom te se 2 ispitanika (5 %) izrazito ne slažu s tvrdnjom. Odgovori su vidljivi na Grafu 10.



Graf 10 – 9. tvrdnja

Na 16. tvrdnju, *Kreativnost pri pisanju sastavaka može se razvijati*, također su odgovorili svi ispitanici (N=40). Najveći broj, njih 19 (47.5 %) slaže se s tvrdnjom, a 17 ispitanika (42.5 %) izrazito se slaže s ovom tvrdnjom. Tek 4 ispitanika (10 %) niti se slaže niti se ne slaže. Nadalje, 22. tvrdnja glasila je: *Neki učenici imaju izraženiju potrebu za kreativnosti od ostalih*. Svih je 40 ispitanika odgovorilo. 26 ispitanika (65 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, 12 ispitanika (30 %) slaže se s tvrdnjom, 1 ispitanik (2.5 %) niti se slaže niti se ne slaže te se 1 ispitanik (2.5 %) ne slaže. Na 15. tvrdnju, *Svi učenici imaju potrebu za kreativnosti* također su odgovorili svi ispitanici; 11 ispitanika (27.5 %) u potpunosti se slaže, 13 ispitanika (32.5 %) slaže se, 12 ispitanika (30 %) niti se slaže niti se ne slaže te se 4 ispitanika (10 %) ne slažu s tvrdnjom.

Osim navedenih 25 tvrdnji u anketnom upitniku ispitivani su i način te kriteriji ocjenjivanja, kao i zapažanja o odnosu učenika prema pisanju. Na pitanje o načinu ocjenjivanja pisanih radova odgovorilo je 39 ispitanika. Daleko najveći broj ispitanika označio je da učeničke radove ocjenjuje jednom ocjenom i bilješkom (26 ispitanika, 66.7 %). Zatim ocjenjuju jednom ocjenom (6 ispitanika, 15.4%), dvjema ocjenama i bilješkom (3 ispitanika, 7.7 %), dvjema ocjenama (2 ispitanika, 5.1%), s više od dvije ocjene (1 ispitanik, 2.6%) te 1 ispitanik (2.6%) trenutno ne ocjenjuje. Niti jedan od ispitanika radove ne ocjenjuje s više od dvije ocjene i bilješkom. Graf 4 prikazuje načine na koje učitelji ocjenjuju pisane radove.



Graf 4: Načini ocjenjivanja pisanih radova

Uz pitanje o načinu ocjenjivanja vezalo se pitanje o kriterijima ocjenjivanja. Učitelji su trebali ukratko navesti svoje kriterije ocjenjivanja, od onog koji im je najvažniji do onog koji im je najmanje važan. Pitanje je glasilo *Navedite kriterije na temelju kojih oblikujete svoju ocjenu iz pisanoga rada. Navedite od onoga koji Vam je najviše važan do onoga koji Vam je najmanje važan.* Odgovorilo je 27 učitelja. Odgovori su raznoliki, tako da ih je moguće podijeliti u nekoliko skupina. Prva skupina učitelja, njih oko sedmero, kao najvažniju sastavnicu pri ocjenjivanju uzima ostvarenost i razrađenost teme. Kao sljedeće važno obično navode kompoziciju, strukturu, zanimljivost, rječnik i stil, oblikovanje rečenica. Nakon toga, kao kriterij uzimaju gramatičku i pravopisnu točnost. Većina učitelja u ovoj skupini urednost i rukopis smatra najnevažnijim kriterijem ocjenjivanja. Primjeri prve skupine odgovora vidljivi su u *Tablici 1.*

<i>Pogođena tema, sadržaj rada, pismenost</i>
<i>Sposobnost oblikovanja teme i originalnost u izričaju - važno. Neuredan rukopis - najmanje važan.</i>
<i>Ostvarenost teme, kompozicija sastavka, rječnik i stil, gramatička i pravopisna točnost, urednost.</i>
<i>Razrađenost teme, gramatička i pravopisna točnost, kreativnost, kompozicija</i>

<i>Oblikovanje svojih misli u pisanu formu, realizacija zadane teme. Zadani dijelovi sastavka. Poštivanje pravopisne norme. Urednost pri pisanju.</i>

Tablica 1: Primjeri prve skupine odgovora

Zatim, oko pet učitelja kao najvažniji kriterij navode kreativnost i maštu. Kao manje važne kriterije obično stavljaju strukturu i pravopis. Primjeri odgovora ove druge skupine vidljivi su u *Tablici 2*.

<i>Kreativnost, samostalnost, originalnost, strukturu.</i>
<i>Kreativnost, trud i struktura rada.</i>
<i>Ovisno o razredu koji učenik pohađa, ako je niži razred kreativnost je važnija, dok kasnije pravopis postaje sve važniji, ali je kreativnost presudna.</i>
<i>Originalnost, pravilan tijek misli, pravopisna i gramatička točnost.</i>

Tablica 2: Primjeri druge skupina odgovora

Nekoliko učitelja kao najvažniju sastavnicu ima zanimljivost sadržaja. Kao nešto manje važne navode pravopisnu i gramatičku normu, a najnevažnijim smatraju rukopis i urednost. Primjeri ove skupine odgovora vidljivi su u *Tablici 3*.

<i>Izražajnost, zanimljivost, forma, pravopis i gramatika, urednost.</i>
<i>Sadržaj, kreativnost, pravopis.</i>

Tablica 3: Primjeri treće skupine odgovora

Nekoliko učitelja kao najvažniji kriterij uzima pravopisnu i gramatičku normu, nakon nje obično stavljaju stil, kompoziciju. Kao najmanje važan kriterij uzimaju kreativnost ili sadržaj, ogovori su vidljivi u *Tablici 4*.

<i>Pravopisna i gramatička točnost, sintaksa, oblik sastavka, maštovitost, tj. kreativnost.</i>
<i>Pravopisna i gramatička norma i stil napisanoga, maštovitost.</i>

Tablica 4: Primjeri četvrte skupine odgovora

Dvoje učitelja kao najvažniji kriterij uzima stil, nakon kojeg obično gledaju pravopisnu i gramatičku normu, zatim rječnik, a na kraju kreativnost. Tablica 5 prikazuje ove odgovore.

<i>Stil, gramatika/jezik, kompozicija, bogatstvo rječnika, kreativnost.</i>
<i>Stil, gramatika, pravopis.</i>

Tablica 5: Peta skupina odgovora

Dvoje učitelja kao najvažniju sastavnicu ističe strukturu. U ostalim sastavnicama podosta se razlikuju, odgovori su prikazani u Tablici 6.

<i>Trodijelna struktura sastavka, pravopis, sadržajna povezanost rečenica, upotreba pridjeva.</i>
<i>Struktura pisanog rada, originalnost, stil, gramatika, pravopis, urednost.</i>

Tablica 6: Šesta skupina odgovora

Jedan ispitanik gleda *Rad u cjelini*, odnosno ocjenjuje holistički. Sve u svemu, gledajući opisane kriterije ocjenjivanja može se uočiti velika raznolikost. Učitelji imaju različite sastavnice koje su im važne u vrednovanju radova i oblikovanju ocjene. Međutim, pitanje je i što koji učitelj podrazumijeva pod pojedinom sastavnicom (npr. učitelji koji ne spominju kreativnost možda ju vrednuju u sastavnici koju drugačije nazivaju). Do sličnih rezultata došle su i autorice Katarina Aladrović Slovaček i Martina Kolar Billege (2011). Unutar istraživanja učitelji su trebali navesti koje im sastavnice najviše utječu na ocjenu te ocijeniti tri učenička sastavka. Ispitanici su naveli različite kriterije i različito ocijenili sastavke. Prva dva sastavka bila su ocijenjena u rasponu od tri ocjene, ovisno o ispitaniku. Četvrti sastavak ocijenjen je u rasponu od čak četiri ocjene. Autorice (2011) pišu kako *nedostaje standardizirani način ocjenjivanja te da ocjene često mogu biti vrlo subjektivne, odnosno da ne postoji usklađenost među učiteljima te je standardizacija ocjenjivanja pismenih sastavaka nužna.*

Na isti način, u pitanju dugog odgovora, učitelji su trebali napisati neka svoja zapažanja o učenicima i njihovom odnosu prema pisanju. Pitanje je glasilo *Napišite koja su Vaša zapažanja o učenicima i njihovom odnosu prema pisanju općenito*, 31 ispitanik napisao je neka svoja zapažanja. Gotovo polovina učitelja smatra da učenici uglavnom ne vole pisano izražavanje i da nisu pretjerano zainteresirani. Postoje velike razlike u razrađenosti odgovora. Primjeri ovakvih odgovora vidljivi su u *Tablici 7.*

<i>Ne vole pisati sastavke, nisu kreativni, nisu maštoviti, ne čitaju dovoljno...</i>
<i>Većina učenika ne voli se pisano izražavati, ponekad izbjegavaju uložiti dodatan trud da pisani rad bude bogatiji, maštovitiji.</i>

<p><i>Pisanje im je odbojno jer zahtijeva više vremena, pažnje, uloženog truda i samostalnosti. Skloniji su kratkim zadacima koji daju brzu povratnu informaciju o uspjehu i ne zahtijevaju toliko ustrajnosti. Slabe su intrinzične motivacije.</i></p>
<p><i>Učenici uglavnom ne vole puno pisati. Pokazuju se veće poteškoće i kod samog pisanja pisanim slovima (nepravilno oblikovanje slova, povezivanje slova, miješanje tiskanih i pisanih slova). Pisanje sastavaka im nije omiljena aktivnost.</i></p>
<p><i>Sve su manje zainteresirani za pisanje.</i></p>
<p><i>Učenici ne vole pisanje, pisanje im je teško i razina stvaralačkog pisanja je sve lošija, iz generacije u generaciju. Učenici se sve teže usmeno i pisano izražavaju.</i></p>
<p><i>Većina ne voli pisati , dio učenika ne prati upute o pisanju , dio učenika ne provjeri napisano , sastavci su kratki s kratkim rečenicama . Pravopis i gramatika odraz pisanja na društvenim mrežama. Manji dio učenika radi suprotno od prethodno navedenog.</i></p>
<p><i>Ne vole pisati, to im je dosadno i naporno jer su vrlo neuredni u radu. Pa ipak, kada uspiju uz poticaj i vođenje kroz etape rada u počecima pisanja, jako su ponosni. No, definitivno je velik otpor pri pisanju bilo čega. Potrebna je dobra motivacija kako bi se ostvario dobar rezultat. Općenito se djeca sve siromašnije jezično izražavaju, kako u govoru, tako i u pismu. Sustavnim radom kroz vlastite primjere pisanja na zadanu temu pred cijelim razredom, potom sa cijelim razredom, na način da zajednički pišemo sastavak, dovodi do toga da učenici polako počinju shvaćati kako se može pisati i da to nije teško nego baš suprotno, lako i zabavno. No to je oranje i kopanje nakon kojeg učitelj treba ne samo zaviriti u svaku pisanku kako bi je ispravio već potom javno pročitati i proanalizirati sve uratke. Pitati ih što je dobro, a u svakom se sastavku može naći nešto dobro, a što se moglo drugačije napraviti/napisati i tako redom. No, ono što slijedi nakon svog tog rada je vrijedno truda jer se učenici s vremenom razvijaju u prave male pisce.</i></p>
<p><i>Smatraju to kao nešto što 'moraju' napraviti za školu, kao zadatak, a ne kao priliku da stvaraju i izražavaju sebe.</i></p>

Tablica 7: Primjeri zapažanja učitelja da učenici uglavnom ne vole pisanje

Otpriblike četvrtina učitelja smatra da učenici uglavnom vole pisano izražavanje. Primjeri ovih odgovora nalaze se u *Tablici 8*.

<i>Ukoliko sam ja dobro odradila motivaciju i jasno objasnila kriterije koje treba zadovoljiti, radovi su izvrsni.</i>
<i>Učenici se vole pisano izražavati o temama koje su njima bliske, u kojima im je dozvoljena neograničena mašta i temama koje im se na njima razumljiv način prezentiraju.</i>
<i>Kada su motivirana, djeca vole pisati.</i>
<i>Moji učenici vole tu aktivnost. Potičem ih na raznolike načine (čitanjem, susreti s piscima, dramatizacija tekstova, izvođenje igrokaza...drugačiji sati lektire...).</i>
<i>Većina učenika voli pisati sastavke, ali ima dio onih koji to rade samo zato jer moraju.</i>
<i>Teško formuliraju rečenice, teško verbaliziraju svoje misli, nedostaje strukture u pisanju. Vole pisati pisane uratke (2.razred).</i>

Tablica 8: Primjeri zapažanja učitelja da učenici uglavnom vole pisanje

Otpriblike četvrtina učitelja nije izravno napisala uočavaju li da učenici vole ili ne vole pisano izražavanje, nego je u odgovoru opisala neke osobine pisanog izražavanja učenika, primjeri ovakvih odgovora nalaze se u *Tablici 9*.

<i>Učenike treba poticati i usmjeravati u radu, rijetki su oni koji su prirodno originalni i sposobni napisati tematski jasan, kompozicijski povezan sastavak.</i>
<i>Svaki učenik u razredu je različit i s time i njegov pristup prema radu i naravno prema pisanju. Volim kad ulože trud i kada se vidi napredak u sastavljanju u svim sastavnicama koje ocjenjujem. Drago mi je kad su motivirani za sastavljanje i kada su oni zadovoljni svojim uratkom. Uvijek ima onih koji će odraditi zadatak tek da nešto predaju, koji se trude, ali nisu baš uspješni, koji ostvare sve zadane sastavnice, ali im nedostaje zrnice kreativnosti i malen dio koji iskoči da ima baš sve. Mi učitelji nižih razreda se trudimo opismeniti ih, potaknuti da se nauče lijepo i pravilno pismeno izražavati i svjesni smo da je to proces koji traje. Naročito nas veseli kad ustanovimo da imamo kreativca i trudimo se potaknuti ga da stvara. Volim razne literarne natječaje na koje mogu poslati uspješne učeničke radove jer znam da ih to jako veseli i dodatno motivira. Ponosni su i kad vide svoje radove na panou.</i>
<i>To je jedan od ciljeva na kojem treba najviše poraditi jer za to je potrebna navika svakodnevnog čitanja koja utječe na bogaćenje rječnika. Nisam sigurna koliko učitelji mogu utjecati na rad kod kuće ukoliko i roditelji tome ne pridaju potrebnu pozornost.</i>

<i>Nažalost, današnje generacije učenika sve se teže pisano izražavaju s obzirom da im je sve dostupno putem interneta, čak i online čitanje lektira.</i>
<i>Teže se pisano izražavaju, motorički nespretniji, vrlo brzo se umaraju</i>
<i>Učenike je potrebno motivirati i uvesti ih u svijet pisanja kako bi uradci bili zadovoljavajući za obje strane.</i>
<i>Koliko ih potičem na pisanje i čitanje, toliko dobijem natrag, ali moram biti vrlo uporna . Nove generacije manje vole čitati i pisati.</i>
<i>Danas se učenici teže pisano izražavaju, imaju oskudniji vokabular pa je stoga važna dobra priprema.</i>
<i>Teže se usmeno i pisano izražavaju.</i>

Tablica 9: Primjeri zapažanja učitelja o nekim odlikama učeničkog pisanja

Iz odgovora učitelja vidljivo je da učenici imaju problema u svim sastavnicama pisanja. Međutim, ono što je važno za probleme ovog istraživanja saznanje je da najbolja iskustva s učeničkim pisanjem imaju učitelji koji uspiju motivirati učenike na pisanje. Iz odgovora bi se dalo zaključiti da se radi o intrinzičnoj motivaciji. Jedan ispitanik (iz skupine koja ima iskustvo da učenici vole pisati) objašnjava kako do toga dolazi, navodi da to postiže *čitanjem, susretima s piscima, dramatizacijom tekstova, izvođenjem igrokaza...drugacijim satima lektire...*

Zadnji cilj istraživanja bio je *Ispitati razlikuju li se mišljenja učitelja s obzirom na godine radnoga staža, stupanj zadovoljstva poslom, procjenu vlastite kreativnosti.* Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da se učitelji s više od deset godina radnog staža u većoj mjeri slažu s 12. tvrdnjom od učitelja s manje od 10 godina radnog staža, tvrdnja je glasila *Učenici s malo pravopisnih, gramatičkih i stilskih grešaka pokazuju kreativnost u pisanim radovima.* Zatim, rezultati Kruskal-Wallis testa pokazali su da nema statistički značajne razlike između odgovora učitelja s obzirom na stupanj zadovoljstva poslom. Nadalje, rezultati drugog Kruskal-Wallis testa pokazali su da se učitelji koji svoju kreativnost procjenjuju jako visoko u većoj mjeri slažu s 8. tvrdnjom, *Kako bi se ostvarila kreativnost u pisanim radovima učenici trebaju osjećaj slobode i trenutke mira, neometanosti.* Jednako tako, učitelji koji svoju kreativnost procjenjuju jako visoko nešto se izrazitije slažu s 14. tvrdnjom, *Pri vrednovanju kreativnosti treba koristiti kriterijsko (prema razini ostvarenosti), a ne normativno vrednovanje (prema usporedbi s drugim učenicima).*

5. Zaključak

Kreativno pisanje uglavnom podrazumijeva procese više razine, odnosno stvaranja teksta. U tom procesu važna je uloga kreativnosti, koja je široka sposobnost i može se primijeniti na svako područje ljudskog djelovanja. U slučaju pisanja radi se o izražavanju jezikom stvaranjem pisanoga teksta. Pri pogledu na kreativno pisanje trebalo bi imati humanistički pristup koji uz kvalitetno sastavljanje teksta podrazumijeva učenikov osjećaj samoostvarenja tijekom pisanja. Iz rezultata istraživanja vidljivo je da veliki broj učitelja uočava sve manju motivaciju učenika za pisanje, ali i sve više poteškoća u pisanju. Prema tome, potrebno je pronaći načine da bi se promijenili ovakvi trendovi. Da bismo kao učitelji bili motivirani na tako nešto, važno bi bilo odgovoriti na pitanje: *Zašto poticati kreativno pisanje?* Neki od odgovora svakako su bili izneseni u ovom radu. Sve u svemu, uvidi i saznanja iz recentne literature i istraživanja, ali i rezultati istraživanja provedenog u okviru ovog rada idu u prilog načelima nastave stvaralačke pismenosti koje je opisala autorica Zdenka Gudelj-Velaga (1990), a to su načelo motivacije, načelo stvaralaštva, načelo razvojnosti i načelo zavičajnosti. Kako bi se ostvarila navedena načela potrebno je prilagoditi nastavu stvaralačkog pisanja današnjim učenicima, a jedan od načina je kroz kreativne jezične i dramske igre. One sjedinjuju djetetovu prirodnu aktivnost, igru, i učenje pisanja, odnosno razvija se sposobnost kreativnog ili stvaralačkog pisanja koje obuhvaća sve odlike i dobrobiti kreativnog izražavanja.

6. Literatura

Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K. i Kolar Billege, M. (2011). Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. U: Zbornik radova Rano učenje hrvatskoga jezika, Učiteljski fakultet i ECNSI.

Aladrović Slovaček, K., Sinković, Ž. i Višnjić, N. (2017). Uloga učitelja u kreativnom poučavanju pismenosti. *Croatian Journal of Education*, 19 (Sp.Ed.1), 27-36.

<https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2433>

Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M. *et al.* Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *Aust. Educ. Res.* 51, 1311–1330 (2024). <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>

Benedek, M., Bruckdorfer, R. and Jauk, E. (2020)., Motives for Creativity: Exploring the What and Why of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 54: 610-625. <https://doi.org/10.1002/jocb.396>

Bognar, L., Kragulj, S. (bez dat.) *Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Preuzeto s <https://ladislav-bognar.net/sites/default/files/Kreativnost%20i%20samoaktualizacija.pdf>

Budinski, V. (2019). *Početo čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Profil Klett, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Čudina-Obradović, M.; Bilopavlović, T.; Ladika, Z.; Šušković Sipanović, R. (1997). *Dosadno mi je – što da radim: Priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Fileš, G.; Jelčić, D.; Jurić Stanković, N.; Lugomer, V.; ;Motik, M.; Pečaver, B.;...;Tuksar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi: Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-Poslovi d.o.o.

Gudelj-Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Lekić, K; Migliaccio-Čučak, N.; Radetić-Ivetić, J.; Stanić, D.; Turkulin-Horvat, M.; Vilić-Kolobarić, K. (2007). *Igram se, a učim!: Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-Poslovi d.o.o.

Mandić, T.; Ristić, I. (2014). *Psihologija kreativnosti*. Beograd: Fakultet dramskih umetnosti Beograd, Institut za pozorište film radio i televiziju.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Preuzeto s <https://mzom.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/hrvatski-jezik/741>

Nikčević-Milković, A. (2016). Psihologija pisanja – određenje područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje. *Napredak*, 157 (1-2), 125-144. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177227>

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2018). Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda. *Napredak*, 159 (1 - 2), 73-99. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/202776>

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. i Mandić, I. (2022). O JEZIČNIM IGRAMA IZ UČITELJSKE PERSPEKTIVE. *Metodički obzori*, 17 (2 (33)), 5-24. <https://doi.org/10.32728/mo.17.2.2022.01>

Peti Stantić, A., Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.

Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153 (2), 235-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82873>

Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.

Škuflić-Horvat, I. (2022). *Metodičke osnove rada s djecom i mladima u području dramskoga stvaralaštva*. (Doktorski rad). Filozofski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu.

Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika - Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Vukojević, Z. (2024). Drama Activities as a Method for Creative Writing in Primary Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15(1).11-19

7. Izjava o izvornosti rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada, te da sam se u izradi istog koristio samo izvorima koji su u njemu navedeni i znanjem stečenim na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

(vlastoručni potpis studenta)