

Pristupi kreativnosti u suvremenoj školi i nekim reformnim pedagogijama

Sušac, Andrea

Undergraduate thesis / Završni rad

2015

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:882364>

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

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

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ANDREA SUŠAC

PRISTUPI KREATIVNOSTI
U SUVREMENOJ ŠKOLI I NEKIM
REFORMNIM PEDAGOGIJAMA

ZAVRŠNI RAD

SPLIT, 2015.

Preddiplomski studij Pedagogija i Hrvatski jezik i književnost

Odsjek za pedagogiju

Predmet: Opća pedagogija

PRISTUPI KREATIVNOSTI
U SUVREMENOJ ŠKOLI I NEKIM
REFORMNIM PEDAGOGIJAMA

ZAVRŠNI RAD

Studentica:

Andrea Sušac

Mentorica:

doc.dr.sc. Tonča Jukić

SPLIT, rujan 2015.

SADRŽAJ

UVOD	1
1.KREATIVNOST	2
1.1. Pojam kreativnost	2
1.2. pristupi kreativnosti	9
1.3. Razvoj kreativnosti	7
1.4. Kreativnost u školi.....	8
1.4.1. Uloga nastavnika u poticanju kreativnosti	9
2. PROBLEM ZVAN KURIKULUM	12
3. KONCEPCIJE ALTERNATIVNIH ŠKOLA	16
3.1. Škola Celestina Freineta.....	13
3.2. Petersenova pedagoška koncepcija ili Jena-plan.....	18
3.3. Waldorf	19
3.3.1. Uloga učitelja u waldorfskoj školi	17
3.3.2. Kreativnost u nastavi u waldorfskim školama.....	17
4. ZAKLJUČAK	20
SAŽETAK.....	21
SUMMARY	22
LITERATURA.....	23

UVOD

Tradicionalna škola temelji se na didaktičkom konceptu Jana Amosa Komenskog koji je organiziran na principu predmetno-satnog sustava. U takvoj školi, u kojoj vlada imitativno-reproduktivni karakter (Pivac, 2008), nastava je usmjerena na sadržaj. Učenik mora usvojiti određeni sadržaj te ga znati reproducirati točno onako kako mu ga je iznio nastavnik ili kako je navedeno u udžbeniku. Takav način rada doveo je do potrebe za razvojem reformnih pedagogija. Nova škola, za razliku od tradicionalne posjeduje kreativno-inovativni karakter (Pivac, 2008), a nove pedagoške koncepcije prilagođene su učenicima i njihovim potrebama. U središtu je učenik, njegova osobnost i razvoj.

U radu suvremene škole uočena je važnost razvoja kreativnosti kod učenika. Budući da suvremeni svijet zahtijeva kreativnog pojedinca koji posjeduje sposobnost razvijanja novih i originalnih ideja te se zna nositi sa izazovima i promjenama u suvremenom svijetu, kreativnost je potrebno započeti razvijati od što ranije dobi. Zbog toga škola preuzima značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju kreativnih, inovativnih i sposobnih učenika. Kako bi škola uspješno osposobila kreativne pojedince, u svom radu nastavnik treba poštivati individualne karakteristike i potrebe pojedinca, kao i njegove interese. Važno je da nastavnik iskazuje svoju kreativnost u nastavi, kako bi djecu potakao na njezin razvoj, pružio im dobar primjer i postao njihov uzor.

Zbog velike važnosti kreativnosti u suvremenom svijetu te njezine primjene u školama, u radu se razmatra fenomen kreativnosti. Počevši od određenja tog pojma, preko različitih kategorija i pristupa kreativnosti. Prikazani su i načini poticanja kreativnosti u suvremenoj školi i u nastavi nekih reformnih škola. Posebno se predstavljaju pedagoške koncepcije waldorfske pedagogije, škole Celestina Freineta, te Jena plan Petera Petersena s naglaskom na mogućnosti koje pružaju u poticanju kreativnosti učenika.

1.KREATIVNOST

1.1. Pojam kreativnost

Proučavanje kreativnosti započelo je u 20. stoljeću radovima J. P. Guilforda i E. P. Torrancea. S njihovim istraživanjima započela je potraga za definiranjem pojma kreativnosti. Među brojnim definicijama tog višeznačnog pojma, većina autora se slaže u tome da kreativnost označava novi i drugačiji, odnosno originalan pristup nekom problemu ili zadatku (Bognar i Somolanji, 2008). Petrović (2010) je naziva pokretačem ljudskog razvoja, a za osobu koja je kreativna ističe kako ona vidi rješenje i mogućnost gdje je drugi ne vide te stvara nove ideje ili već poznate ideje oblikuje na poseban, originalan način.

Budući da se kreativnost povezuje sa sposobnošću rješavanja problema, što obilježava i inteligenciju, prvotna istraživanja kreativnosti bila su usmjerena na ispitivanje odnosa kreativnosti i inteligencije (Runco, 2004). Utvrđeno je da su kreativnost i inteligencija, mada se razlikuju, povezane na način da pojedinci koji imaju niži kvocijent inteligencije postižu i niže rezultate na testovima kreativnosti (Getzels i Jackson, 1962; prema Vizek Vidović i sur. 2003). Inteligencija označava mentalnu karakteristiku, koja za jedne znači uspješno snalaženje u novim i nepoznatim okolnostima, dok za druge označava korištenje stečenih znanja u novim situacijama.

Postoji slaganje u jednome, a to je da inteligencija nikada nije u potpunosti razvijena. Tako Howard Gardner razvija teoriju o postojanju višestrukih inteligencija. On govori o osam vrsta inteligencije, to su: lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestetička, glazbena, interpersonalna, intrapersonalna i prirodna inteligencija (Posavec, 2010). Lingvistička inteligencija se odnosi na sposobnost analiziranja i stvaranja koje uključuje pisani i verbalni govor. Sposobnost izvođenja matematičkih dokaza, računanja, zaključivanja, rješavanja apstraktnih problema predstavlja logičko-matematičku inteligenciju. Prostorna inteligencija označava sposobnost snalaženja i orijentacije u prostoru. Sposobnost korištenja vlastitoga tijela za izražavanje, mimikom i gestama, te rješavanje problema odnosi se na tjelesno-kinestetičku inteligenciju. Glazbena inteligencija predstavlja glazbenu obrazovanost. Ona se odnosi na poznavanje glazbenog jezika, kao i na sluh. Pojedinaac koji ima razvijenu ovu vrstu inteligencije, znati će stvarati glazbena djela te prepoznati značenje zvučnih primjeraka. Interpersonalna inteligencija označava empatiju, odnosno susosjećanje s drugima, osjećaj za njihove probleme, težnje i namjere. S druge strane, intrapersonalna inteligencija označava razumijevanje sebe, svojih osjećaja, želja, raspoloženja. Osma ili prirodna

inteligencija označava poznavanje biljnog i životinjskog svijeta, te vremenskih uvjeta (Davis i sur., 2013). Gardner govori i o postojanju devete vrste inteligencije. No, nije detaljno objasnio njezine kriterije i postavke. On upućuje na to da se deveta, egzistencijalna inteligencija, odnosi na dublja razmišljanja pojedinca o svome postojanju, o životu i smrti (Gardner, 1999, prema Posavec, 2010).

Osim povezivanja kreativnosti sa inteligencijom, povezivalo ju je se i sa divergentnim mišljenjem (Posavec, 2010.) Naime, Guilford je ljudsko mišljenje podijelio na konvergentno, koje je usmjereno ka jednom točnom odgovoru, te divergentno mišljenje, za kojega tvrdi da posjeduje značajke kreativnosti (Jukić, 2010). Konvergentno mišljenje predstavlja temelj u liječničkim dijagnozama, kada postoji samo jedan odgovor. Ovo mišljenje je tipično i za rad u školi (Pejić i sur., 2007). S druge strane, divergentno mišljenje, prema Guilfordu sadrži sljedeće osobine: fluentnost, originalnost, elaboraciju te fleksibilnost. Fluentnost se odnosi na sposobnost sagledavanja više mogućnosti, pronalazak više rješenja istoga problema. Originalnost predstavlja stvaranje novih, kreativnih, drugačijih ideja, donošenje novih zaključaka. Elaboracija označava detaljiziranja i razrade ideja. Sposobnost stvaranja različitih razmišljanja i ideja naziva se fleksibilnost (George, 2003).

George (prema Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010) je ovaj njegov model dodatno proširio. Uz prethodno navedene karakteristike naveo je i rizičnost, maštu, složenost i znatiželju. Znatiželja se u nastavnom procesu koristi kako bi motivirala učenike za rad. Ona se razvija pitanjima poput: Kada bi mogao govoriti životinjskim jezikom, o čemu bi s njima razgovarao? Sljedeća je rizičnost, koja pogoduje razvoju samopouzdanja pojedinca. Važnost se pridaje izražavanju mišljenja, stajališta, davanju ideja (Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010). Mašta predstavlja potrebu djeteta da se izrazi i koristi usvojena znanja u nekim novim situacijama. Učenici maštu iskazuju zahvaljujući svojim kreativnim karakteristikama (Kadum, 2010). Posljednja karakteristika je složenost. Kako bi učenici usvojili ovu karakteristiku, oni moraju dobro poznavati prethodno naučena znanja te ih u daljnjim situacijama i istraživanjima mogli iskoristiti. Složenost se sastoji u tome da učenici proučavaju uzročno-posljedične veze nekoga procesa ili problema te stvaraju određene hipoteze koje će provjeriti (Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010).

Osim navedenih čimbenika koji karakteriziraju divergentno mišljenje, Goff i Torrance (2000; prema Jukić, 2010) navode dodatna dva čimbenika koja utječu na razvoj kreativnosti, a to su redefinicija i osjetljivost za probleme. Redefinicija predstavlja preoblikovanje dotadašnjeg tumačenja nekih poznatih predmeta, radi pridavanja novih svrha. Osjetljivost za probleme pak označava sposobnost uočavanja i rješavanja problema. (Goff i Torrance, 2000.).

Polić (2003.) govori o divergentnom mišljenju kao o “ludosti“, odstupanju od postojećih misaonih pravila.

Prilikom istraživanja kreativnosti, razmatrale su se i četiri temeljne kategorije kreativnosti (Bognar, 2012). Prva i najbitnija kategorija je *kreativna osoba*. Svaka osoba se rodi s potencijalom za kreativnost, kojega tijekom života nastoji razviti i postati kreativan pojedinac. Glavne osobine kreativne osobe su: samopouzdanje, motivacija, otvorenost prema novim iskustvima. Slijedeća kategorija je *kreativni produkt*, on predstavlja neku promjenu u odnosu na prvotno stanje stvari. Slijedi *kreativni proces* koji predstavlja tijek nastanka kreativnog produkta. Osnovna podjela kreativnog procesa sadrži slijedeće razine: definiranje problema, inkubacija, iluminacija, te na kraju verifikacija (Bognar, 2012). U prvoj etapi se prikupljaju informacije, iz kojih se izdvaja glavni problem, te se postavlja zadatak. Slijedi etapa inkubacije. U ovoj etapi se odvija nesvjesni proces. Osoba povezuje već poznate informacije sa novima kako bi došla do rješenja. Koristi se sposobnost vlastitog stvaranja i tako se rađaju razne ideje u svrhu rješavanja problema. Iluminacija podsjeća na “aha“ efekt. U ovoj etapi dolazi se do iznenađujuće ideje o rješenju problema. Na kraju slijedi verifikacija, odnosno provjera rješenja koje je prethodno nastalo u etapi iluminacije. Posljednja kategorija je *kreativna okolina*, ona znatno utječe na razvoj kreativnog pojedinca, pozitivno ili negativno. Kreativnu okolinu predstavlja svako okruženje u kojemu se nađemo, od obitelji, vrtića, škole, fakulteta, pa sve do posla i svakodnevnih susreta na ulici (Bognar, 2012).

Osim o pojmu, možemo govoriti i o različitim teorijskim pristupima kreativnosti. Tako govorimo o kreativnosti kao poremećaju, kao imanentnoj ljudskoj osobini te o socijalnoj uvjetovanosti kreativnosti (Bognar, 2012). Budući da su brojni svjetski poznati umjetnici bolovali od psihičkih poremećaja te počinili samoubojstvo, na kreativnost se gleda kao na *poremećaj* Bognar (2012) navodi primjer slavnog nizozemskog slikara, Vincenta van Gogha, koji je bolovao od shizofrenije i manične depresije, što je uvelike utjecalo na njegovu umjetnost. Smatra se da je zbog korištenja lijeka protiv depresivnih poremećaja imao drugačiju percepciju žute boje. Takav primjer pronalazimo i kod hrvatskih umjetnika, primjerice Ivane Brlić-Mažuranić. Prema drugom pogledu, kreativnost je *imanentna ljudska osobina*. Ona je pokazatelj da je osoba u potpunosti razvila svoju ljudskost. Prema Bognaru (2012) Carl Rogers (1969) govori da je potpuna osoba ona koja je uvijek kreativna, najčešće nije konformist i ne prilagođava se uvjetima u svojoj okolini. Maslow (1976; prema Bognaru, 2012) je rekao da će činitelji koji osobu čine kreativnijom, djelovati na nju tako da će postati bolja u svim svojim životnim ulogama, kao oca, majke, kćeri, itd. Treći pogled usmjeren je na *socijalnu uvjetovanost* kreativnosti. Okolina, naime, ima velik utjecaj na razvoj

kreativnosti pojedinca. Što je društvo manje ograničeno, pojedinac će imati veću slobodu, što mu omogućuje i značajniji razvoj kreativnosti, iz čega proizlazi da su pojedinci u demokratskom društvu kreativniji. Tako bi u školama djeca trebala imati veću slobodu i samostalnost u radu. Nastava bi trebala biti usmjerena prema učeničkim potrebama, uz malu ulogu učitelja u radu (Bognar, 2012).

Svaki čovjek je potencijalno kreativan. On ima sposobnost stvoriti nešto novo i originalno. No svaki čovjek nije razvio kreativnost u svim područjima. Neki od nas su kreativni u umjetnosti, dok su drugi u glazbi, znanosti, matematici, itd. Svatko ima svoje specijalizirano područje za kreativnost (Baer, 1998; Conti, Coon i Amabile, 1996; Diakidoy i Spanoudis, 2002; Han, 2003; Ivčević, 2005, 2007, 2009; James i Asmus, 2000-2001; Milgram i Livne, 2005; Plucker, 1999, 2004; Runco i Bahleda, 1986; Silvia, Kaufman i Pretz, 2009; Simonton, 2003, sve prema Rački, 2013).

1.2. Pristupi kreativnosti

Kreativnost se nije kroz prošlost sagledavala samo iz jednoga ugla. Razvijali su se brojni pristupi koji su sagledavali iz različitih aspekata kreativnost i njezin razvoj. Prvi takav pristup, potaknut razvojem Freudove psihoanalize u 20.st., naziva se *psihodinamskim pristupom*. Kreativni produkt u ovom pristupu predstavlja spoj nesvjesnoga i svjesnoga. Točnije, odnosi se na proizvod nesvjesnoga koji je oblikovan kako bi zadovoljio društvene uvjete ili kako kaže Freud, kako bi postao socijalno prihvatljiv. Kreativni produkt nastaje mehanizmom sublimacije, koji u psihologiji predstavlja jedan od obrambenih mehanizama ličnosti (Arar i Rački, 2003). Sljedeći je, *pragmatični pristup*. Predstavnik ovoga pristupa je Edward de Bono. De Bono, kao i ostali predstavnici, nije se bavio teorijskim dijelom, već su svojim idejama doprinijeli praksi. Tako je De Bono predložio korištenje nekoga pomagala koji će na nove ideje reagirati tako da ih označi zanimljivima ili im dodijeli plus/minus. Osim njega, Osborn je 1953. razvio oluju ideja, kako bi potakao pojedince za pronalaženje više rješenja istoga problema i samim time razvoj njihove kreativnosti. Nešto kasnije, noviji autori su naveli da ljudi imaju usađena pogrešna vjerovanja, vjeruju da postoji samo jedna istina. Time im je otežan razvoj kreativnosti. Van Oech zbog toga (1986, prema Sternbergu i Lubartu, 1999). govori da čovjek treba postati poput istraživača, umjetnika, sudca i vojnika kako bi najbolje omogućio razvoj vlastite kreativnosti. Pristup, koji se bavio i teorijom, nazvan je *psihometrijskim pristupom*. Njegov glavni predstavnik je Guilford, koji je izradio kocku intelektualnih sposobnosti pojedinca. On je vjerovao da postoji poveznica između kreativnosti i inteligencije. To je raznim mjerenjima nastojao potvrditi, no pokazalo se da je korelacija između ovih dviju varijabli dosta niska. Osim ovoga istraživanja, zajedno sa Torranceom, proveo je još jedno istraživanje, kako bi saznali koje su karakteristike kreativnih pojedinaca. Neke od karakteristika dobivene ovim istraživanjem su: znatiželjna, uporna, voli izazove, iskrena, itd. (Bognar, Kragulj, 2010). S druge strane nalazi se *kognitivni pristup*, koji naglašava značaj kreativnog procesa, a ne samo produkta. Pripadnike ovoga pristupa zanimaju spoznajni procesi koji se odvijaju u ljudskom mišljenju i pamćenju, a koji su zaslužni za stvaranje kreativnih produkata i razvoj kreativnosti (Čudina Obradović, 1990). Pristup, odnosno teorija kreativnosti za koju su zaslužni Sternberg i Lubart (1991.) naziva se *konfluentna* teorija. Ona naglašava važnost toga da kreativni pojedinac ima sposobnost uvjeravanja drugih o vrijednosti svojih kreativnih procesa i produkata (Arar, Rački, 2003).

1.3. Razvoj kreativnosti

Mada se dugo vjerovalo da je kreativnost osobina samo rijetkih i iznimnih pojedinaca, danas prevladava stav da je kreativnost potencijalna sposobnost svakog pojedinca i da se ona može i treba razvijati. Prema Ozimecu (1987) odrasle ljude, koji su već izgradili svoju ličnost, stil života, svakodnevnu rutinu, bilo bi teško „preodgojiti za kreativnost“, zato je potrebno početi s takvim odgojem od malena. Igranjem i upoznavanjem svijeta oko sebe djeca nesvjesno razvijaju kreativno ponašanje i razmišljanje.

Veliku ulogu u razvoju kreativnosti kod djece imaju njihovi roditelji. Prema Gowanovoj teoriji kreativnosti, roditelj ima tri zadatka u razvoju kreativnosti kod svoga djeteta. Prvi od njih je u najmlađoj dobi, od 4. do 6. godine života, kada mora poticati razvijanje kreativne mašte. Sljedeći zadatak je u dobi od 7. do 11. Godine, a odnosi se na sprječavanje pada kreativnosti. Posljednji, ujedno i najteži zadatak zbog razdoblja u kojemu se odvija, razdoblja puberteta, u kojemu mladi traže afirmaciju, razvoj svoje osobnosti, te su posebno osjetljivi. U ovome razdoblju roditelji imaju ulogu njegovanja verbalne kreativnosti (Čudina Obradović, 1990). Roditelji, a kasnije i odgojitelji i učitelji u odgojno-obrazovnim ustanovama, su oni koji trebaju usmjeravati djecu kako bi osvijestili svoju kreativnost i ovladali njom. Pravila s kojima se dijete susreće u takvoj okolini (obitelj, vrtić, škola) korisna su za razvijanje organiziranosti. Ona je vrlo važna za uspjeh djeteta, kako u školovanju tako i u daljnjem sudjelovanju u zajednici. Uz svu organiziranost i usmjeravanje, djecu se ne smije ometati u njihovoj spontanosti iz koje proizlazi kreativnost (Ozimec, 1987).

S druge strane, roditelji mogu i negativno utjecati na dječju kreativnost. Nešto što posebno negativno utječe na djecu je kada ih uspoređuju s drugima. To koči djetetov razvoj samopouzdanja. Samopouzdanje je uz hrabrost glavna karakteristika uspješnog čovjeka. Stoga mu se ne smije nametati način izražavanja, ponašanja, kojima bi započelo imitirati druge i „izgubilo sebe“ (Ozimec, 1987). Jednako je i u odgojno-obrazovnom sustavu. Naime, tijekom školovanja, kreativnost i mašta znatno opadaju, što je dokazano i nekim istraživanjima. Ona se ponovno javlja u adolescenciji kada mladi žele biti u centru pažnje, drugačiji od drugih (Čudina-Obradović, 1990). Jukić (2010) upućuje na to da je naš školski sustav prepun elemenata koji doprinose zanemarivanju kreativnosti, poput nagrađivanja konformizma. Upravo zato se u suvremenim školama treba obratiti pozornost na razvoj kreativnosti kod učenika.

1.4. Kreativnost u školi

Kreativnost je jedna od tri zadaće suvremene pedagogije, koje postavlja novo društvo brzih promjena, a uz kreativno razmišljanje to su: znati učiti te biti u mogućnosti praktično se emocionalno nositi s promjenama (Jukić, 2010).

Kao što je prethodno spomenuto, polaskom u školu djeca imaju sve manje prostora za izražavanje svoje kreativnosti, time kreativnost opada i djeca postaju "imitacija" jedno drugoga. Maštovita rješenja, autonomija mišljenja i izražavanja potpuno su zanemarene. Cjelokupno školsko djelovanje usmjereno je ponajprije na nastavni plan i program, na usvajanje gradiva točno onakvog kako ga nastavnik, učitelj ili profesor izloži. Učenici su poput slike, uokvireni u točno određene zahtjeve koji su postavljeni od nastavnika i kojih se moraju držati. Rijetki su oni nastavnici koji će poštivati učenikov način izražavanja, koji je pomalo drugačiji od onoga kako su oni ispredavali određeno gradivo. Ponašaju se kao da postoji samo jedno rješenje problema, jedna istina. Time se guši dječja kreativnost u načinu izražavanja, ali i samopouzdanje koje pojedinac posjeduje, a koje predstavlja jednu od glavnih karakteristika kreativnog pojedinca (Ozimec, 1987). Jukić (2010, str. 295) jasno upućuje kritiku suvremenom procesu školovanja i kaže: „U današnjim školama deklarativno se cijene ideje, pogreške se dopuštaju, individualnost je visoko cijenjena vrijednost, a nove ideje su uvijek dobrodošle. U stvarnosti, greške se plaćaju i kažnjavaju, konformizam se nagrađuje, a u školskom sustavu gotovo su nepoznati: lateralno mišljenje, osjećaj sigurnosti pri činjenju grešaka i preuzimanju rizika, razbijanje ustaljenih obrazaca razmišljanja“.

Dokaz ovakvom negativnom pogledu na status kreativnosti učenika u školi pronalazimo u biografijama brojnih poznatih osoba koje su značajno doprinijele znanosti i umjetnosti. Jedan od takvih primjera je najpoznatiji svjetski znanstvenik, Albert Einstein. Dok je pohađao srednju školu, Einstein se često sukobljavao sa svojim autoritetima te je govorio da škola guši razvoj kreativnosti kod učenika sa svojim zahtjevima memoriranja gradiva.

Suvremeni odgojno-obrazovni proces teži osposobljavanju kreativnog pojedinca. Takav pojedinac bi trebao doprinositi društvu svojim idejama. Osim stvaranja novih ideja, kreativan učenik ima razvijeno kritičko mišljenje, uz pomoć kojega bolje sagledava svijet oko sebe. Vjeruje se da takav pojedinac neće ulaziti u konflikte s drugima, već će biti sposoban rješavati ih.

1.4.1. Uloga nastavnika u poticanju kreativnosti

Nastavnik ima najveću ulogu u poticanju kreativnosti kod učenika. Prema Nickersonu (1999; prema Dubovicki, 2012), samo onaj učitelj koji je radoznao, koji teži za nečim novim, originalnim, samo onaj koji je otvoren za nove ideje, može stvoriti pozitivno ozračje za razvoj kreativnosti. Kreativni nastavnik preuzima ulogu pomagača, voditelja i savjetnika u odgojno-obrazovnom procesu. On je onaj koji treba uočiti talent kod svakoga učenika te mu stvoriti put prema razvoju njegova talenta i kreativnosti (Petrović, 2010).

Prema Bognaru i Somolanji (2008.) on treba pokazivati intrinzičnu motiviranost za svoj posao, kako bi privukao pažnju učenika. Jer samo će onaj nastavnik, koji je i sam motiviran, moći potaknuti djecu na razvoj kreativnosti. Takav će nastavnik lakše surađivati s učenicima i njihova komunikacija, koja znatno doprinosi razvoju kreativnosti, biti će kvalitetnija. Kroz razgovor s učenicima, nastavnici ih trebaju poticati na izražavanje vlastitog mišljenja, novih ideja, te pogleda na neki problem. Bognar i Somolanji (2008.) ističu da nastavnik treba poštivati svaki odgovor kojeg učenik ponudi jer time učenici stječu veće samopouzdanje, te se neće bojati drugi put ponuditi neki novi odgovor ili rješenje problema. Budući da je svaki učenik poseban i ima svoje individualne potrebe i posebnosti, nastavnik se treba znati prilagoditi učenikovoj osobnosti, kako bi pozitivno utjecao na njegov razvoj.

Nastavnik treba poticati učenike na preuzimanje odgovornosti. Kako bi ih potaknuo na razvoj kritičkog mišljenja i kreativnosti, pred njih postavlja problemske zadatke, koji će od njih zahtijevati više misaone procese, povezivanje s prethodno usvojenim znanjima, zaključivanje. Osim problemskih zadataka, za razvoj kreativnosti, ali i originalnosti, učenici trebaju, uz pomoć nastavnika provoditi istraživanja (Bognar i Somolanji, 2008). Pitanja koje nastavnik postavlja u nastavi su bitna za usmjeravanje učenika. Postavljanjem pitanja koja traže divergentno mišljenje, nastavnik potiče učenike na to da daju drugačije, originalne odgovore. Takvim pitanjima razvija se njihovo divergentno mišljenje te se stvaraju nove ideje (Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010).

Nastavnik treba biti spreman i na korištenje različitih metoda i pristupa poučavanja. Takav će nastavnik zamijeniti poučavanje u aktivnost učenja i stvaralaštva (Matijević, 2009). Jedna od odgojno-obrazovnih metoda je *aktivno učenje*. U njemu se učenici uče odgovornosti za svoje spoznajne procese, kroz razne aktivnosti. Ovakvim učenjem učenik potiče razvitak svoje mašte i originalnosti, dok istovremeno uči kako učiti, što je najvažniji ishod ove metode jer je kasnije potkrijepljena učenikovim uspjehom (Petrović, 2010).

Kreativni model poučavanja, koji nastavnici sve više koriste u svome radu naziva se *učenje rješavanjem problema i istraživanjem*. Kod problemskoga učenja, nastavnik postavlja problem kod učenika, nakon čega slijedi dio koji zahtijeva njegovo zanimanje i istraživanje. Prvo učenici sagledavaju problemsku situaciju iz koje izvlače glavni problem, koji proučavaju. Na kraju pronalaze različita rješenja, koja zatim primjenjuju i provjeravaju njihovu uspješnost. Ovim modelom poučavanja, stvara se dobra atmosfera među učenicima, koji za ovakav način rada pokazuju izrazito zanimanje. Problemskim učenjem učenici razvijaju samostalnost u radu, odgovornost. Davanjem raznih rješenja i samostalnim istraživanjem problemske situacije, oni razvijaju kreativno i kritičko mišljenje. Ono što su naučili ovim pristupom, učenicima se usađuje u dugoročno pamćenje, upravo zbog toga što su u ovakvome učenju oni imali glavnu ulogu (Vrsaljko i Ivon, 2009).

Korištenjem ovih i drugih modela kreativnog poučavanja škola postaje mjesto na kojemu se učenici pripremaju za sudjelovanje u društvu. Ona postaje organizirana po mjeri učenika, usmjerena na razvoj samoaktualizacije, originalnosti i stvaralaštva (Previšić, 1999., prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2010).

U razredu je potrebno njegovati različita mišljenja, ideje, postupke, različite poglede na isti problem. Time bi se u razredu "rodila" kreativna i opuštena atmosfera (Ozimec, 1987). Pozitivno ozračje u razredu, samo je jedan od preduvjeta koje bi nastavnik trebao ispuniti. U takvoj atmosferi učenici će surađivati s drugima, neće biti skloni međusobnim konfliktima i ljubomori. No za razvoj kreativnosti nije dovoljna samo dobra atmosfera u učionici. Nastavnik u razredu treba provoditi kreativnu nastavu. Njezina glavna obilježja su proučavanje raznih pojmova i problema, a ne samo činjenica. Zatim, poticanje učenika na razvoj kritičkog promišljanja, na davanje novih ideja. Korištenje aktivnosti koje su učenici zaželjeli pozitivno će utjecati na njihovo samopouzdanje. Osim razvoja samopouzdanja nastavnik mora poticati učenike na razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja. Ovo su samo neke od smjernica koje bi svaki nastavnik trebao integrirati u svoj nastavni proces kako bi učenicima omogućio razvoj kreativnosti (Petrović, 2010).

Poticanjem kreativnosti u školi bavio se i Torrance (prema Bognaru i Kragulj, 2010), koji navodi pet principa koji pozitivno utječu na razvoj kreativnosti u školi:

1. biti pažljiv prema neobičnim pitanjima
2. biti pažljiv prema maštovitim i neobičnim idejama
3. pokazati učenicima da njihove ideje imaju vrijednost
4. povremeno dati učenicima mogućnost da nešto praktično urade bez ocjene
5. povezati evaluaciju s uzrocima i posljedicama.

Osim ovoga načina poticanja kreativnosti, postoje brojne tehnike. Jedna od njih, ujedno najrasprostranjenija je *oluja ideja*. Bognar smatra da je ova tehnika posebna jer ne zahtijeva kritičnost u početnim stadijima. Kritičnost, a ponajviše samokritičnost, utječu negativno na pojedinca, kojemu je ponekada neugodno izraziti svoje ideje. Oluja ideja je tehnika koja se sastoji od tri dijela. U prvom dijelu se učenici upoznaju sa problemom, razgovaraju o njemu, prisjećaju se već nečega što su čuli na nastavi ili negdje drugdje o temi. Nakon što su proučili problem, oni daju svoje ideje koje se zapisuju. U ovome dijelu još uvijek nije uključena kritičnost, kako bi učenici bili kreativniji, te ponudili više ideja, bez da netko njihove ideje odmah iskritizira. Treći dio u oluji ideja predstavlja kritičko promišljanje o danim idejama. Tada učenici sagledavaju svaku ponuđenu ideju te biraju nekoliko onih za koje smatraju da su najbolje i najkreativnije za rješavanje početnoga problema (Bognar, 2012).

Zatim tehnika koju čine pitanja, a naziva se tehnika *višestrukog postavljanja pitanja zašto?* Kao što joj sam naziv govori, u ovoj tehnici učitelji koriste pitanje zašto. Smatra se da je ovo pitanje značajno za razumijevanja svega što učenici uče u školi. Tehnika se sastoji od toga da se učeniku na početku postavi pitanje zašto se dogodio neki problem, nakon čega slijede četiri pitanja koja započinju sa zašto.

Osim u prethodnoj, pitanja se postavljaju i u tehnici koju nazivamo *Šest univerzalnih pitanja*. Nastavnik učenicima postavlja pitanja: što, gdje, kako, kada, tko i zašto (Simel i Gazibara, 2013).

Kako bi učenici problem sagledavali iz više kutova, De Bono je razvio tehniku *Šest šešira*. Prilikom ove tehnike, učenici na glavi izmjenjuju šešire u raznim bojama ili samo zamišljaju da ih nose. Kada stave primjerice bijeli šešir, razmišljaju i proučavaju podatke koje imaju o nekom problemu. Ako na glavi imaju crveni šešir, učenici slušaju svoje osjećaje i misli. Stavivši crni šešir na glavu učenici zauzimaju kritički stav prema problemu. Oni ga sagledavaju iz više kutova i o njemu kritički promišljaju (Sternberg, Lubart, 1999).

Osim navedenih tehnika, za razvoj kreativnost je važan humor koji vlada učionici i znatno doprinosi dobroj atmosferi u razredu. Ukoliko u razredu vlada napeta situacija, humorističan nastavnik će je svojom duhovitošću "ugušiti". Takav nastavnik će uspostaviti bolji i u određenoj količini prijateljski odnos, te pozitivno, kreativno razredno ozračje (Bognar i Kragulj, 2010).

2. PROBLEM ZVAN KURIKULUM

Danas se u hrvatskim školama uglavnom ostvaruje zatvoreni kurikulum. To je tip kurikuluma kod kojega glavnu važnost ima sadržaj. U takvom stilu rada, učenici nemaju prostora za razvoj kreativnosti i novih ideja. Oni samo reproduciraju gradivo koje im je iznio učitelj, koji također nema slobodu u radu. Nema prostora za povezivanje znanja, sagledavanje različitih pogleda na problem. Takav tip kurikuluma se naziva zastarjelim, no još uvijek je najkorišteniji (Pešorda, 2008). Smatra se da bi se promjenom kurikuluma, znatno utjecalo na razvoj kreativnosti u školama. Drugi tip kurikuluma je otvoreni kurikulum, u takvom obliku kurikuluma postoje samo okvirne smjernice, učitelj ima potpunu slobodu u pripremi sata. Naglasak je na korištenju različitih strategija učenja i na pridavanju važnosti socijalno-komunikativnoj komponenti između obitelji, učenika i učitelja. Ovakav tip kurikuluma provodi se u waldorfskim školama. Treći, mješoviti ili moderni kurikulum sadrži kurikulumske okvire, unutar kojih učitelji imaju slobodu u odabiru aktivnosti i provedbi nastavnog sata. Učenik ima glavnu ulogu, učitelj ga usmjerava, pomaže u organiziranju kreativnih projekata, problemskih i istraživačkih zadataka. Ovakav tip kurikuluma je najpovoljniji za učenike, kao i za učitelje (Pešorda, 2008.)

Suvremena pedagogija ističe da nastava treba biti prilagođena svakome učeniku, poštujući njegov ritam i način rada. Takva suvremena škola, koja teži otvorenom kurikulumu, koja djeluje poticajno na razvoj kreativnosti svakog pojedinca, stavlja učenika u središte, uvažavajući njegove potrebe, mijenja dotadašnji način rada u kojemu nastavnik ima glavnu ulogu.

Budući da je škola uglavnom zasnovana na didaktičkoj koncepciji Jana Amosa Komenskoga, još iz 17.st., neki temeljni pedagoški zahtjevi su ostali neispunjeni. Takva situacija u školstvu navela je brojne pedagoge tijekom godina na traganje za novim pedagoškim konceptima koji bi bili više prilagođeni djetetu i njegovu razvoju. Kroz povijest se razvili brojni takvi pokušaji, poput Pestalozzijeve pedagogije koja je usmjerena na intelektualni, moralni te tjelesni i radni odgoj, kojim bi se pojedinac razvio u svim svojim područjima. Čak je i poznati ruski književnik, Tolstoj otvorio školu, za koju se smatra da je jedna od prvih alternativnih škola u svijetu, a zalaže se za odgoj koji je usmjeren prema djetetu. Ovime je započeo pedagoški pluralizam, od kojega je dio još uvijek u funkciji. Cilj svake od suvremenih pedagoških koncepcija je odgoj i obrazovanje koji su usmjereni prema učeniku u svrhu razvoja kreativnog i sposobnog pojedinca (Matijević, 2001).

3. KONCEPCIJE ALTERNATIVNIH ŠKOLA

Alternativne škole funkcioniraju po modelu reformnih pedagogija s početka 20.st. (Milutinović, Zuković, 2013). One su se pojavile uslijed naglih društvenih promjena u 20.st. s ciljem razvoja cjelovite ličnosti učenika koji će se znati nositi sa tadašnjim društvenim promjenama (Čulig, 2005). Takve škole u središte stavljaju učenike, kojemu je nastavni plan i program prilagođen, te odbacuju stav da postoji samo jedna istina ili jedno rješenje problema. Alternativne škole su privatne ili javne, a pohađa ih manji broj učenika nego standardne državne škole. Neke od njih ne koriste ocjenjivanje za vrjednovanje učeničkog napretka, već samo opisne ocjene, dok druge ne upotrebljavaju pisane udžbenike, već ih djeca sama izrađuju. Glavno obilježje, po kojemu se ovakve škole razlikuju od standardnih je otvoreni kurikulum usmjeren na učenika i njegovu posebnost (Milutinović i Zuković, 2013).

3.1. Škola Celestina Freineta

Celestin Freinet je osnivač pedagoške koncepcije u prvoj polovici 20.st. Život u obitelji poljoprivrednika, te kasnije ozljeda plućnog krila, samo su ga dodatno potaknuli na razvoj nove pedagoške koncepcije, prilagođene svima i upotrebljive svugdje. S obzirom na to da je njegov otac bio poljoprivrednik, Freinet je želio povezati prirodu sa školom. Tako je u nastavni proces uveo rad u prirodi, nakon kojega su učenici svoje dojmove prikazivali slikom i rječju.

Budući da je čovjek spoj glave, srca i ruku, Freinet je među prvima u razred uveo rad s rukama. Učenike je započeo učiti ručnome radu, što je kod njih izazvalo veliko zanimanje i pažnju (Matijević, 2001). Upravo zbog pridavanja velike važnosti radu, ovu su školu nazivali "Radna škola". Rad je glavna dječja aktivnost, uz pomoć koje uče da on predstavlja jednu od glavnih ljudskih potreba u životu. Također, ručni rad uvelike potiče djecu na razvoj kreativnosti u izrađivanju raznih predmeta (Koitka, 1977., prema Jagrović, 2007). Nakon što ih je zainteresirao za prirodu, rad s rukama, trebao je pronaći i način kako da i približi pisanje i napisano (Matijević, 2001).

Freinet nije bio pristaša udžbenika, pa je u školu uveo tiskaru. Njome su, u više primjeraka tiskani učenički radovi o onome što proučavaju u svojoj okolini. Prema Matijeviću (2001.) Freinet se zalagao da učenici uče i čitaju vlastite radove. Kako bi takvo učenje učinio

dodatno zanimljivim, Freinet je započeo suradnju sa drugim školama, s kojima je razmjenjivao učeničke radove.

Ovakvim učenjem djeca razvijaju samostalnost, kreativnost i suradnju. U ovoj pedagoškoj koncepciji učenici imaju glavnu ulogu, sve polazi od učeničkog interesa, pa se tako biraju i teme istraživačkih aktivnosti i pisanih radova. U Freinetovoj školi vlada radna atmosfera. U njoj učenici uz pomoć medija proučavaju svijet oko sebe. Cilj njegove pedagoške koncepcije je da učenik iz škole izađe znajući se vješto koristiti svojim rukama u radne svrhe (Jagrović, 2007). Učenike se uči i odgovornosti i organiziranosti održavanjem razrednih sastanaka, na kojima kritički promišljaju o prethodnom tjednu, ističu pozitivne, ali i negativne strane, te daju nove prijedloge za idući tjedan, iz čega se ponovno vidi njihova stalna uključenost u rad škole.

Freinetovu pedagogiju obilježava sloboda. Tako uz slobodu u odabiru tema za pisanje sastava, postoji još pet važnih sloboda. Prva je prostorna, to znači da nema točno određenih mjesta za pisanje, djeca pišu gdje hoće. Zatim vremenska sloboda, djeca nisu vremenski ograničena, mogu pisati kada i koliko hoće. Treća sloboda naziva se sredstva za pisanje, ova vrsta slobode označava da ne postoje točno određene bilježnice niti pribor koji učenici koriste za pisanje. Zatim sloboda u gramatici/ortografiji. Učenički radovi se ne vrednuju po ortografsko-gramatičkim normama, što ne znači da ih djeca ne uče u školi. Posljednja sloboda odnosi se na slova i pismo. Učenici mogu koristiti sve vrste i veličine slova prilikom pisanja. Osim ovih temeljnih sloboda, unutar Freinetove pedagoške koncepcije bitnu ulogu u obrazovanju djece imaju slobodni sastavi sa tri bitne funkcije: pedagoška, terapijska i politička. Pomoću ovih sastava učitelju je dan uvid u učenička razmišljanja i zanimacije (Matijević, 2001).

Za Freineta je cilj odgoja djeteta koje se optimalno razvija u okviru zajednice, kojoj će doprinositi. Tako njegova škola treba omogućiti zadovoljavanje djetetovih potreba u svim njegovim razvojnim fazama, u tome razvoju učitelj ima ulogu pomoćnika, koji učenike potiče i usmjerava na razvoj kreativnosti (Freinet, 1983., prema Matijević, 2001).

3.2. Petersenova pedagoška koncepcija ili Jena-plan

Temelj ove pedagoške koncepcije leži u tome da se škola želi poistovjetiti sa obitelji, kako bi se još više prilagodila potrebama djeteta. To znači da bi se škola trebala nastaviti na obiteljski odgoj, pružati učenicima osjećaj kućne atmosfere. Kako bi postigao obiteljsku atmosferu, Petersen u isti razred svrstava djecu triju godišta, poput braće i sestara u obitelji. U svojoj koncepciji ističe važnost igre, ali i rada. Igra je jedan od glavnih načina kojim djeca dolaze do vlastitih spoznaja kroz iskustvo. Koristeći igru u nastavi, učenici svoj interes za igru usmjeravaju i stječu znanja (Đurić, 2009).

U ovoj pedagoškoj koncepciji važno mjesto zauzima međusobna suradnja, kako između nastavnika i učenika, tako i između samih učenika. Kako bi se dodatno postigao duh suradništva i jednakosti, učenici ne sjede gledajući jedni druge u leđa, već su okrenuti jedni prema drugima, sjede u krugu (Matijević, 2001). S obzirom na to da je u ovoj pedagoškoj koncepciji, kao i u ostalim alternativnim koncepcijama učenik u središtu, na početku svakoga školskog tjedna učenici i učitelj obavljaju neformalnim razgovor, u kojemu učenici biraju teme o kojima će se govoriti naredni tjedan. Tako nastavnik učenicima daje prostor za razvoj kreativnosti i zadovoljavanje vlastitih interesa.

Ciljevi Jena-plan škole se mogu sažeti u dvije glavne odrednice, a to su: učenici u središtu interesa te pogled na učenje iz djetetovog motrišta. Učenika se promatra kao biće bogato potencijalom i raznim kvalitetama koje se trebaju otkriti i razvijati. (Matijević, 2001).

3.3. Waldorf

Utemeljitelj waldorfske pedagogije je Rudolf Steiner koji je prvu školu otvorio 1919. godine u Stuttgartu, u Njemačkoj. Škola je prvotno bila namjenjena djeci čiji su roditelji radili u tvornici duhana Waldorf-Astoria, po kojoj je škola dobila ime. Waldorfska pedagoška koncepcija proglašava se jednom od najkontroverznijih (Paschen, 2014). Pohađanje waldorfske škole traje 12 godina, a oni učenici koji žele upisati fakultet, moraju završiti i 13. razred, koji predstavlja pripremu učenika za polaganje mature (Matijević, 2001).

U Steinerovoj pedagogiji bitnu ulogu ima okruženje učenika. Tako je i arhitektura škole od velike važnosti. U izgradnji waldorfskih škola najkorišteniji materijal, uz beton, je drvo, jer Steiner želi učenike povezati sa prirodom i njezinim tijekom. Unutar razreda zidovi su obojeni u različite boje, ovisno o dobi djece koja provodi vrijeme u njemu. U prvom razredu zidovi su obojeni u crvenu, preko zelene sve do ljubičaste, za najstariju dob. Za svaku boju se smatra da obilježava razvojnu fazu učenika. Osim obojenim zidovima, učionice su bogate raznim ukrasima kojima ih ukrašavaju učenici uz pomoć učitelja. Ni ukrasi nisu postavljeni bez značenja, postavljaju se ovisno o godišnjem dobu ili epohi koja se u razredu obrađuje. Steiner smatra da takvo okruženje predstavlja tzv. osjetilni dojam. Nakon što im osjetila tijekom školovanja budu ispunjenija, djeca će lakše kročiti u svijet.

Odgajno-obrazovni proces u waldorfskim školama ima duhovnu dimenziju. Na dijete gledaju kao na duhovno biće i u skladu s time djeluju na njegov razvoj i odgoj. Učenicima je u ovakvim školama, najveća nagrada vlastiti uspjeh ili spoznaja (Čulig, 2005). Steiner govori da životom čovjeka treba upravljati sloboda, slobodni duh, onoliko koliko čovjekova individualnost dozvoljava (Steiner, 1995, prema Jagrović, 2007). Kako su učenici u waldorfskim školama okrenuti duhovnim vrijednostima, tako zanemaruju materijalno. U takvim se školama ne koristi tehnologija. Steiner naglašava da je važno da se djeca odgajaju u jednakim uvjetima, kod kuće i u školi, pa se učenici ne koriste tehnologijom ni kod kuće. Umjesto tehnologije, koriste se izradom različitih predmeta od prirodnih materijala, a televizija i filmovi su zamijenjeni pričama. Najmlađi često slušaju bajke i basne, dok stariji čitaju priče iz Biblije, kako bi stekli prave životne uzore i ideale (Matijević, 2001).

Ovim djelima djeca dobivaju korisne životne primjere iz kojih izvlače odgojne pouke. Osim stvaranja uzora i ideala, ovakvim sadržajima potiče se razvitak mašte i znatiželje koje predstavljaju jedne od glavnih karakteristika kreativnosti (Jagrović, 2007).

3.3.1. Uloga učitelja u waldorfskoj školi

Učitelj ima najodgovorniju ulogu u Steinerovoj pedagogiji, budući da učenicima predstavlja uzor. Zbog toga se on mora pedagoški i svjetonazorski osposobiti za rad u takvim školama (Bezić, 1999). U osnovnoj školi postoji samo jedan učitelj za djecu. On s njima provodi svaki dan, te se time između njega i učenika stvara povjerenje, on postaje autoritet, a kasnije i dječji uzor. S obzirom na vrijeme koje provodi s učenicima, učitelj poznaje njihove sposobnosti i zanimacije, te ih tijekom rada nastoji razvijati. Zahvaljujući tako dobrom odnosu s učiteljem i pozitivnoj atmosferi, učenici ne uče jer moraju nego jer žele. Oni žele i nastoje jednoga dana postati kao njihov uzor, učitelj.

Waldorf učitelj, potiče učenike na razvoj svojih interesa. Učenici će se razvijati na području koje ih zanima, a neće se osjećati neuspješno jer su na nekome drugome području loši. Time se jača samopouzdanje učenika, te se cijeni njegova posebnost. Učitelj preuzima ulogu odgajatelja djece u svim područjima. On je odgovoran za njihov razvoj, za njihove međusobne odnose, kao i rješavanje konflikata koji se javljaju, posebno u pubertetu (Seitz, Hallwachs, 1997). Svi učitelji u waldorfskoj školi su ravnopravni, te jednako odgovorni. Za donošenje bitnih odluka, potrebno je da su jednoglasni (Bezić, 1999).

Bitno je da nastavnici stvaraju dobre odnose sa roditeljima njihovih učenika. U waldorfskoj pedagogiji roditelji imaju veliku ulogu. Oni pomažu u radu i održavanju škole. Znajući to, učenici više paze na održavanje razreda (Paschen, 2014).

3.3.2. Kreativnost u nastavi u waldorfskim školama

Nastava se, u waldorfskim školama, poprilično razlikuje od one u standardnim državnim školama. Nastavni plan i program je zasnovan na antropozofiji i antropologiji. Prema njima čovjek je skup triju tijela, fizičkog, eteričkog i astralnog. Zbog toga se čovjek, koji je satkan od tijela, duše i duha, rađa tri puta. Prvi put se rađa do sedme godine, kada se razvija njegovo fizičko tijelo. Zatim u sedmoj godini kada dobiva eteričko tijelo. Te posljednji put, nakon puberteta, kada se rađa njegovo astralno tijelo. Čovjek se, kao takav kreće u Božjim sferama, te predstavlja centar svemira, a u sebi nosi religiozna usmjerenja. Antropozofija otvara put ka duhovnim svjetovima (Bezić, 1999).

Osim podjele čovjeka na više tijela, Steiner ih dijeli prema modelu temperamenata, tako postoje sangvnici, melankolici, flegmatici i kolerici, a pripadnike sličnih temperamenata u

razredu svrstava u iste grupe za rad (Paschen, 2014., Matijević, 2010). Kako bi svako dijete, neovisno o svome temperamentu ili nekim drugim osobinama i karakteristikama moglo razvijati kreativnost, potrebno mu je omogućiti glavni preduvjet kreativnosti, a to je sloboda. Prema Carlgrenu (2008) waldorfska pedagogija naziva se obrazovanje za slobodu (Paschen, 2014).

Kako bi učenici bolje stekli nova znanja, nastava se organizira po epohama. Takvo im učenje olakšava pohranjivanje znanja u dugoročno pamćenje. Učenici u jednoj epohi obrađuju određeno područje iz nekoga predmeta. Tijekom epohe ne uče samo činjenice, već žive prema tome o čemu uče. U svakoj epohi učionica je ukrašena drugačije, kako bi se učenicima olakšalo i učinilo zanimljivijim stjecanje novih znanja (Seitz, Hallwachs, 1997).

Učenici su sudjelovanjem u uređivanju školskih prostorija potaknuti na razvoj vlastite kreativnosti. U uređenju se koriste prirodnim materijalima, zbog povezanosti s prirodom pomoću koje uređuju prostoriju ovisno o epohi koju obrađuju. Time ne sudjeluju u nastavi samo ušima i očima, već joj doprinose i radom svojim rukama.

Velik se dio nastave u waldorfskim školama odnosi na umjetnost i ručni rad (Matijević, 2010) jer se takvim načinom poučavanja na poseban način oblikuju osobnost i emocije učenika. Cjelokupno se obrazovanje u waldorf školama smatra umjetnošću (Paschen, 2014). Učenici ne koriste udžbenike kako bi stekli znanja. U waldorfskoj školi, učenici su autori svojih udžbenika. Na početku obrade svake epohe, učitelj na ploči nacrtava neki pojam koji je najpovezaniji sa temom epohe. Učenici tu sliku, kući, prema sjećanju i svome talentu crtaju u svoje bilježnice, kojima se služe za učenje umjesto udžbenika. To njihovo učenje čini zanimljivijim, ali i kreativnijim. Osim umjetnosti koju učenici razvijaju crtajući svoje udžbenike, umjetnost se potiče i učenjem slikanja i crtanja. Osim plošne umjetnosti, učenici svojim rukama oblikuju predmete od prirodnih materijala (Seitz, Hallwachs 1997).

Uz slikanje i oblikovanje, učenici uvježbavaju pjevanje, te sviraju najmanje jedan instrument, na početku flautu, a kasnije biraju instrument prema svome talentu. Uz zborove, tako u školi postoji i orkestar.

Aktivnost po kojoj je ova škola posebna zove se euritmija. Euritmija je umjetnost pokreta. Euritmijским pokretima nastoji se dočarati glazbu i govor kroz pokrete tijelom. Utemeljitelj euritmije je Rudolf Steiner, koji je naziva "vidljivim govorom". S programom se može započeti s djecom od 4. godine. Kroz nju dijete vježba koncentraciju te koordinaciju kretanja, govora i misli. Euritmija učenicima pomaže u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja. Na početku učenici usvajaju jednostavne ritmove i vježbe sa štapom kako bi osvijestili prostor

oko sebe, dok u višim razredima na pozornici obrađuju neka povijesna djela i razvijaju svoju kreativnost i sebe kao umjetnike¹.

Osim korištenja motorike kod euritmije, učenici se uče ručnome radu, zanatstvu, a za vrijeme epohe o vrtu, stvaraju vlastiti vrt, u kojemu uzgajaju svoje biljke i brinu o njima. Uređivanjem vrta učenici razvijaju svoju kreativnost. Osim prakse oko škole, učenici viših razreda imaju priliku odlaziti na praksu koja je povezana sa nekim zanatom.

Cjelokupna nastava prožeta je i sportskim aktivnostima. Kod sportskih aktivnosti se ne potiče natjecateljski duh, upravo zbog toga što se u ovoj pedagoškoj koncepciji teži suradnji i zajedništvu. U sportu, kao i u umjetnosti naglašena je volja učenika, koju učenici vježbaju u svim sadržajima (Carlgren, 1990., prema: Jagrović, 2007).

Ovom pedagoškom koncepcijom želi se u potpunosti iskoristiti i razviti dječje sposobnosti, zbog toga učenici uz materinski, počinju učiti strane jezike. Djeca najbolje usvajaju nove jezike dok su još mala, pa njihovo učenje započinje u prvim razredima. Jezik se ne uči samo usvajanjem novih riječi, već i čitanjem priča, izvođenjem pjesama. Melodiju stranog jezika brze pamte, a kroz priče usvajaju i duh toga naroda.

Waldorfska pedagogija teži razvoju cjelovite ličnosti, stoga osim tjelesnog i psihološkog odgoja, zahtijeva i religijski, odnosno duševni odgoj. Religijskom odgoju se pridaje velika važnost. Učenici već u prvim razredima uče o prisutstvu božanskoga u prirodi, što kod njih izaziva poštovanje prema Bogu. Vjerski se odgoj u waldorfskim ustanovama provodi kroz toleranciju i slobodu. Nastava se odvija prema religijskoj opredijeljenosti djeteta.

Krajem svakoga mjeseca učenici održavaju priredbu u kojoj izvedu sve što su do tada naučili. To znatno utječe na razvoj njihova samopouzdanja, zbog kojega se ne boje nastupati pred drugima. Samopouzdanje je još jedna bitna osobina kreativaca (Paschen, 2014).

¹ Izvor: http://centar-rudolf-steiner.com/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=65
Pristupljeno 20. kolovoza 2015.

4. ZAKLJUČAK

Proces razvoja kreativnosti zahtijeva da se učenika postavi u središte nastavnoga procesa. Takav pristup još uvijek nije dovoljno prisutan u praksi suvremenih škola. S obzirom na složenost procesa razvoja kreativnosti, potrebno je stvoriti dobre preduvjete. Najvažniji od njih je kvalitetno osposobljen nastavnik koji će, svojim primjerom i korištenjem vlastite kreativnosti u nastavi, poticati razvoj kreativnosti kod djece.

Dok se u suvremenoj školi teži poticanju kreativnosti, mada to u praksi još uvijek nije svugdje vidljivo, reformne pedagogije u svojim pedagoškim koncepcijama već odavno uvelike potiču razvoj kreativnosti učenika. Koncepcija Celestina Freineta, kao i druge pedagoške koncepcije navedene u radu, pridaje veliku važnost povezanosti s prirodom. Osim utjecaja na razvoj kognitivnih sposobnosti djeteta, naglasak je na motoričkim sposobnostima koje djeca razvijaju ručnim radom. Osim ručnim radom, kreativnost se u ovoj koncepciji razvija i pisanjem dječjih radova, čije teme učenici sami biraju te pišu kada žele.

Jena-plan je druga pedagoška koncepcija opisana u radu. Jena plan naglašava povezanost obitelji i škole, kao jedne zajednice, odgovorne za razvoj i odgoj pojedinca. Kreativnost se razvija kroz igru, koja zauzima bitnu ulogu u nastavnom procesu ove pedagoške koncepcije. Igra je bezbrižan način, kroz kojega djeca nesvjesno razvijaju maštu i znatiželju, a one su jedne od glavnih karakteristika kreativnosti.

Posljednja, ujedno i najrazrađenija koncepcija u ovom radu je waldorfska pedagogija. Ona kroz različite aktivnosti stavlja učenika u središte, usmjerena je njegovim posebnostima koje nastoji razviti. Kroz euritmiju, pokrete, ručni rad, samostalnu izradu udžbenika, uređenje učionica, učenici razvijaju vlastitu kreativnost. Organizacijom nastave po epohama, zadržava se njihova pažnja i interes za određenu temu. Takvim radom, također, znanje se pohranjuje u dugoročno pamćenje, te ga se učenici kasnije lakše prisjećaju i koriste u stvaranju novih spoznaja.

Suvremena pedagogija obilježena je nastojanjima i težnjama ka razvoju kreativnosti. Neka od njih, nažalost još uvijek postoje samo u teoriji, dok su se u reformnim pedagogijama prenijele i u praksu. Stvaranjem pedagoškoga pluralizma, otvaraju se neke nove mogućnosti, teorije i pedagoške koncepcije koje nastoje još više razviti pojedinca, njegovu sposobnost i kreativnost, kako bi jednoga dana postao sposoban i originalan pojedinac.

SAŽETAK

Tendencija za promjenom tradicionalne škole, koja je usmjerena na sadržaj, dovela je do stvaranja pedagoškog pluralizma. Osnivaju se brojne pedagoške koncepcije, koje su se približile učenicima i stavile ih u središte odgojno-obrazovnog procesa. Zbog potreba suvremenoga svijeta za osposobljavanjem inovativnog i originalnog pojedinca, kod djece treba poticati razvoj kreativnosti od najranije dobi. Brojne težnje ka razvoju kreativnosti u suvremenim školama još uvijek nisu ostvarene. S druge strane, postoje neke reformne pedagoške koncepcije, poput Waldorfske pedagogije, Jena plana Petera Petersena te škole Celestina Freineta u kojima se kreativnost potiče u praksi. U ovim alternativnim školama, pojedinac je u središtu, poštuje se njegova osobnost i posebnost, kojoj je sve prilagođeno. U njima se na različite načine potiče kreativnost, kroz rad, umjetnost, ali i igru, osposobljava se kreativan i originalan pojedinac.

Ključne riječi: razvoj kreativnosti, tradicionalna škola, suvremena škola, pedagoški pluralizam, reformne pedagogije, Waldorf, Jena plan, Celestin Freinet

SUMMARY

Tendency to change the traditional school, which is directed to the content, has brought the creation of pedagogical pluralism. A lot of pedagogical conceptions are being founded and they are very close to the students in a way that they put them in the center of educational process. Because of the need of the modern world to train innovative and original individual, children have to be encouraged to develop their creativity in early age. A lot of aspirations towards the development of creativity in modern schools are still not achieved. On the other hand, there are some reform pedagogical conceptions such as Waldorf pedagogy, Jena plan by Peter Petersen and Celestin Freinete's school, in which creativity is encouraged in practice. In these alternative schools, an individual is in the center, his personality and distinctiveness are respected and everything is adjusted to it. In these schools, creativity is encouraged in a lot of ways; through work, art, but also through game. In this way, an individual is trained as a creative and original person.

Key words: creativity development, traditional school, modern schoold, pedagogical pluralism, pedagogical reform, Waldorf, Jena plan, Celestin Freinet

LITERATURA

1. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12, 3-22.
2. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34 (4), 437-449.
3. Bognar, L. i Somolanji, I. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, br.19., 87-94.
4. Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24 (2), 169-182.
5. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153 (1), 9-20.
6. Bognar, L. Poticanje kreativnosti budućih učitelja u nastavi <net/mod/resource/view.php?id=8> Pristupljeno 17. kolovoza 2015.
7. Čudina Obradović, M. (1990). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga
8. Čulig, B. (2005). Upotreba faktorske analize u ispitivanju poželjnosti alternativnih odgojnih koncepata. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 299-312.
9. Davis, K., Christodoulou, J., Scott Seider i Gardner, H. (2013). <<http://multipleintelligencesoasis.org/wp-content/uploads/2013/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>>. Pristupljeno 17. kolovoza 2015.
10. Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 205 – 221.
11. Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik*, 58 (3), 345-354.
12. Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York. Basic Books.
13. George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Educa: Zagreb.
14. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestinea Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1-2), 65-77.
15. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 291-305.
16. Kadum, D. (2010). Kreativnost u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 13 (6), 165-174.
17. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex

18. Milutinović, J. i Zuković, S. (2013). Odgojne i obrazovne tendencije: privatne i alternativne škole. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 12 (2), 241-266.
19. Ozimec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti: kako prepoznati i poticati dječju kreativnost*. Varaždin: Općinski savez društava Naša djeca
20. Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim znanostima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (1), 191-215.
21. Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. i Arrigoni, J. (2007). Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 133-149.
22. Pešorda, S. (2008). Kurikulum i nastava povijesti. *Povijest u nastavi*, 11 (1), 101-107.
23. Petrović, Đ. (2010) Poticanje kreativnosti u kombiranom razrednom odjelu. *Život i škola*, 24(2), 267-281
24. Pivac, J. (2008). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
25. Posavec, M. (2010). Višestruke inteligencije u nastavi. *Život i škola*, 24 (2), 55-64.
26. Rački, Ž. (2013). Psihologijski prilog operacionalizaciji konstrukta matematičke kreativnosti u djece i adolescenata. *Život i škola*, 30 (2), 129-146.
27. Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 427-439.
28. Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of psychology*, 55 (1), 657-687.
29. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa
30. Simel, S., Gazibara, S. (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika. *Život i škola*, 29(1), 188-204.
31. Sternber, J.R. i Lubart, T. (1999).
<https://books.google.hr/books?id=d1KTEQpQ6vsC&printsec=frontcover&dq=handbook+of+creativity&hl=hr&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMI26GbyMfMxwIVhVsUCh28ZAT9#v=onepage&q=handbook%20of%20creativity&f=false> Pristupljeno: 17. kolovoza 2015.
32. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D. (ur.) (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP:VERN.
33. Vrsaljko, S., Ivon, K. (2009). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Magistra Iadertina*, 4 (4), 146-158.
34. <http://centarrudolfsteiner.com/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=65> Pristupljeno 20. kolovoza 2015.