Interpersonalna kreativnost i obrasci ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole

Brižan, Anamaria

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:247246

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository

zir.nsk.hr

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Anamaria Brižan

Interpersonalna kreativnost i obrasci ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

„Ponovno postanite dijete i bit ćete kreativni. Sva su djeca kreativna. Kreativnost treba slobodu – slobodu od uma, slobodu od znanja, slobodu od predrasuda. Kreativna je ona osoba koja može iskušati nešto novo. Kreativna osoba nije robot. Roboti nikad nisu kreativni, ponavljaju se. I zato opet postanite dijete […]*"(Osho, 2017:140).*

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Interpersonalna kreativnost i obrasci ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Učenici s problemima u ponašanju
Mentor: doc. dr. sc. Nataša Vlah
Student: Anamaria Brižan
Matični broj: 0299008057

U Rijeci,
srpanj, 2018.

Prije svega zahvaljujem se svojim roditeljima, sestri i Matku na bezuvjetnoj podršci i ljubavi koju mi oduvijek pružaju.

Zahvaljujem se svojoj mentorici, doc. dr. sc. Nataši Vlah, na svakoj kritici i konstruktivnom savjetu, pristupačnosti i ukazanom povjerenju.

Također, zahvaljujem se i izv. prof. dr. sc. Darku Lončariću te posebno kolegici Loreni Grdinić na velikoj pomoći i ugodnoj suradnji u procesu istraživanja, kao i svim učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima i učenicima škola koje su sudjelovale u istraživanju.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog povjerenstva za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Anamaria Brižan

_____

SAŽETAK

Osnovni cilj ovoga rada jest utvrditi povezanost interpersonalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole.

Istraživanje je provedeno na učenika osnovnih škola u Rijeci (N= 70). Ispitivani su učenici razredne nastave dvije osnovne škole u Rijeci. Korišteni su mjerni instrumenti Skala procjene ponašanja učenika u sukobima i EPoC, evaluacija kreativnog potencijala socijalno-interpersonalne domene.

Prema osnovnim rezultatima istraživanja utvrđena je od mogućih 12 samo jedna niska negativna povezanost između socijalno – interpersonalne kreativnosti (S – I) u grupnim odnosima (konvergentno-integrativnog mišljenja) i obrasca izbjegavanja u situacijama socijalnih sukoba. Također, utvrđeno je da su dječaci su skloniji obrascu pobjeđivanja, a djevojčice obrascu izbjegavanja u socijalnim sukobima. Ipak, učenici svih dobnih skupina podjednako koriste obrasce pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje.

Autorica ovog rada nada se da će ovo istraživanje biti poticaj daljnjim istraživanjima slične tematike.

Ključne riječi: interpersonalna kreativnost, obrasci ponašanja u sukobima, EPoC

SUMMARY

The main goal of this work is to establish the correlation between interpersonal creativity and patterns of behavior in the conflicts of elementary school students.

The research was conducted on a sample of elementary school students in Rijeka (N = 70). The measuring instrument of research included Scale of student behavioral assessment in conflicts and EPoC tests of creativity, interpersonal-social domain.

According to the basic research results, only one low negative correlation was established between social creativity in group relationships (convergent-integrating thinking) and the avoidance pattern in social conflict situations. It was also established that boys use more often pattern od winnig, and girl more often use pattern of avoidance, but the use of patterns of victory, avoidance and co-operation in social conflicts all students use equally.

The author of this work hopes that this research will be a boost to further research of this topic.

Key words: interpersonal creativity, patterns of conflict behavior, EPoC

SADRŽAJ

1. UVOD 1

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA 2

2.1. Kreativnost 2

2.1.1. Pristupi kreativnosti 6

2.1.2. Teorije mišljenja: divergentno i konvergentno mišljenje 7

2.1.3. Kreativnost i/ili inteligencija 8

2.1.4. Testovi kreativnosti 11

2.1.5. EPoC 12

2.2. Ponašanje u sukobima 15

2.2.1. Definiranje socijalnog sukoba 15

2.2.2. Struktura socijalnog sukoba 16

2.2.3. Obrasci ponašanja u sukobima 19

2.2.4. Pregled prethodnih istraživanja 21

3. SVRHA ISTRAŽIVANJA, CILJ I HIPOTEZE 24

3.1 Svrha istraživanja 24

3.2. Ciljevi istraživanja 24

3.3. Hipoteze istraživanja 24

4. METODA ISTRAŽIVANJA 26

4.1. Uzorak istraživanja 26

4.1.1. Uzorak učenika 26

4.1.2. Uzorak procjenjivača (učitelja) 28

4.2. Mjerni instrumenti 30

4.2.1. EPoC 30

4.2.2. Skala procjene ponašanja u sukobima 35

4.3. Način prikupljanja podataka 36

4.4. Metoda obrade podataka 37

5. REZULTATI **38**

5.1. Deskriptivni pokazatelji **38**

5.1.1. S – I kreativnost 38

5.1.2. Obrasci ponašanja u interpersonalnim sukobima 39

5.1.3. Prosječne vrijednosti S – I kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima 42

5.2. Relacije **43**

5.2.1. Spolne razlike u korištenju obrazaca ponašanja u sukobima 43

5.2.2. Povezanost dobi i obrazaca ponašanja u sukobima 44

5.2.3. Povezanost S – I kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima 44

6. RASPRAVA **46**

6.1. Verifikacija hipoteza **46**

6.2. Ograničenja istraživanja i planiranje budućih istraživanja **49**

6.3. Aplikativni značaj dobivenih rezultata **49**

7. ZAKLJUČAK **50**

LITERATURA **51**

PRILOG **57**

POPIS PRILOGA **59**

1. UVOD

Posljednjih nekoliko desetljeća sve veća pažnja pridaje se kreativnosti, pogotovo od kada se istu doživljava važnom životnom komponentom rješavanja osobnih i profesionalnih problema (Lubart, Zenasni, Barbot, 2013). Uz inteligenciju, danas se kreativnost smatra jednako važnom društvenom vrlinom za svijet budućnosti u kojem će intelkreativna društva[1] biti temelj humanizacije života (Srića, 1992).

Većina ljudi ne planira pažljivo svoje reakcije u sukobima, no postoje *naučeni obrasci ponašanja u sukobima*, odnosno određeni načini, specifična ponašanja i odgovori koje ljudi u takvim situacijama koriste. Postoje mnoge klasifikacije takvih ponašanja te razlikujemo one koje obuhvaćaju dva, tri, četiri ili pet stilova ponašanja u sukobima (Vlah, 2011). U ovom radu koristit će se sustav od 3 obrasca ponašanja u sukobima, suradnje, izbjegavanja i pobjeđivanja. Suradnja je poželjan i društveno najprihvatljiviji oblik ponašanja u sukobima. Izbjegavanje i pobjeđivanje podrazumijevaju nisku kooperativnost i visoku agresivnost te samim time ne potiču već onemogućuju ravnopravno rješavanje sukoba (Wilmot i Hocker, 1998).

Razna istraživanja ističu kako kreativno mišljenje olakšava rješavanje svakodnevnih problema, čime se kreativnost istovremeno povezuje s prihvatljivijim obrascima ponašanja koje pojedinac koristi u sukobima (Greene i Noice, 1998). Ponašanje individue u sukobu značajno ovisi kompetencijama i vještinama među kojima jest i kreativnost (Animasahun, 2008).

U konačnici, osnovni cilj ovog rada jest istražiti povezanost interpersonalne kreativnosti i obrazaca ponašanja kojima se učenici koriste u sukobima kako bismo osvijestili važnost poticanja razvoja kreativnosti svakog učenika za njihovu i društvenu dobrobit.

[1] Društva u kojima se brzina, jasnoća i nepogrešivost logike inteligentnih strojeva nadopunjavaju intuicijom, inspiracijom i invencijom kreativnih pojedinaca (Srića, 2003: 17).

2. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Kreativnost

Danas, kada se kreativnost više ne objašnjava božjim darom (Lubart, 1994) te kada kreativni pojedinci nisu *izabrani*, kako se smatralo u 19. stoljeću (Kunac, 2015), vlada svijest da se svi rađaju kreativnima, no samo poneki takvima i o(p)staju (Arar i Rački, 2003; Kunac, 2015). Odgojno-obrazovna kultura usmjerena je na intelektualni razvoj, no istovremeno kreativni se razvoj u potpunosti zanemaruje, što potvrđuje nastavni plan kojim je jedan školski sat tjedno predviđen za ostvarenje kulturno-umjetničkih predmeta u gotovo cijelom osnovnoškolskom obrazovanju, izuzev tjelesne i zdravstvene kulture (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Iako je razvijanje kreativnosti adekvatnim postupcima još uvijek tema rasprava mnogih znanstvenika, suprotno djelovanje gušenja kreativnosti znatno je jednostavniji jer isti podrazumijeva manje vremena i energije utrošenih u proces poučavanja. (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Somolanji i Bognar, 2008). Kreativnost s kojom se svatko rađa u određenoj mjeri, tijekom školovanja (koje većinom usmjereno na ispravne i neispravne postupke te točne i netočne odgovore) slabi, a upravo je to vrijeme kada bi se kreativnost kod djece trebala najviše poticati (Sternberg i Lubart, 2001). Iako društvo koje prevladava veliča važnost prirodne i umjetne inteligencije, činjenica je da kreativnost osigurava napredak i promjenu. Ipak, prepoznavanje potrebitosti za kreativnost još uvijek u nekoj mjeri sprječava strah od iste (Srića, 1992; Sternberg i Lubart, 2001).

Jedna od definicija objašnjava kreativnost „mentalnim procesom kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće ideje i produkte na način koji je za nju nov“ (Vlahović-Štetić i sur., 2005: 133). Iako jedinstvena definicija kompleksnog pojma kreativnosti još uvijek nije usuglašena, neupitno je da su važne značajke kreativnosti vrijednost ideja ili produkata te njihov novitet (Amabile, 1983; Sternberg i Lubart, 1992; Torrance, 1993; Sternberg, 2006; Kunac, 2015). *Interpersonalna kreativnost* odnosi se na ponašanje pojedinca u interakciji s drugom osobom i to u svakodnevnim situacijama te onim iznimnim i rijetkim. Preduvjet je funkcioniranja pojedinca, oblikovanja ega, samoostvarenja i psihološkog zdravlja, ali i vodstva općenito. Još 1968. godine, Guilford je istaknuo važnost društveno-interpersonalne kreativnosti te potrebitosti iste gdjegod postoje problemi, tj. u svakidašnjem životu (prema Mouchiroud i Lubart, 2002).

Kroz povijest mnogi su autori pokušali definirati kreativnost, no neodređenost pojma koji istovremeno podrazumijeva nesvjesno i svjesno djelovanje pojedinca opravdava njihovu neusuglašenost na općem planu (Srića, 2003). Osobito je zahtjevno raznovrsnost kreativnosti objasniti jedinstvenom definicijom za sve kreativne pojedince različitog vremena i područja djelovanja (Arar i Rački, 2003). Generalno, kreativno mišljenje smatra se specifičnim načinom rješavanja problema (Torrance, 1965). Ipak, temeljnu različitost osobnosti kreativnih i manje kreativnih pojedinaca još 1996. godine predstavio je Ozimec (Tablica 1).

Tablica 1: Osobine kreativnih pojedinaca

KREATIVNI	NEKREATIVNI
Sklonost kritičkom odnosu	*Sklonost kompromisu*
Aktivitet, inicijativnost	*Pasivnost*
Otvorenost duha	*Ograničenost, zatvorenost prema novome*
Nekonvencionalnost	*Konvencionalnost*
Autonomija	*Podložnost*
Radoznalost	*Ravnodušnost*
Sposobnost duboke koncentracije	*Površnost*
Spremnost mijenjanja sebe	*Nepromjenjivost*
Samopouzdanost	*Nesigurnost*
Intrinzična motiviranost	*Ekstrinzična motiviranost*

Ozimec, 1996, prema Vlahović-Štetić i sur., 2005.

S vremenom, mnogi su autori (Čudina-Obradović, 1991; Srića, 1992; Lubart, 1994.; Arar i Rački, 2003; Kim, 2006) također uočili da postoje obilježja kreativnih pojedinaca koja ih izdvajaju od ostale populacije poput:

- originalnosti,
- fluentnosti i fleksibilnosti mišljenja,
- humoru,
- otvorenosti prema novim iskustvima,
- preuzimanju rizika,

- samopouzdanju,
- nekonformizmu i autonomiji,
- ustrajnosti.

Interpretacija spoznaja raznih autora jednoglasno ističe da je originalnost, iznimno rijetka sposobnost stvaranja neuobičajenih i jedinstvenih ideja, jedna od najvažnijih karakteristika kreativnosti (Čudina-Obradović, 1991; Srića, 1992). Osim originalnosti, podjednako važne karakteristike kreativnih pojedinaca podrazumijevaju fluentnost[2] i fleksibilnost[3] koje su također i preduvjeti humora. Sloboda misli koja omogućava percipiranje poznatog u neobičnim i duhovitim situacijama zahtjeva višu razinu mišljenja koju skladu s time, većinom posjeduju kreativniji. Također, kreativniji pojedinci otvoreniji su prema novim iskustvima, ali i tolerantniji prema svemu što je drugačije ili se razlikuje od njihovih shvaćanja, a zbog visokog samopouzdanja ne boje se pogrešaka ili neuspjeha te su skloniji preuzimanju rizika (Čudina-Obradović, 1991). Međutim, iako ove karakteristike stereotipno odgovaraju profilu pristojnog i poslušnog pojedinca, zbog slobode i autonomije koje su im osobito važne, skloni su odbijanju sudjelovanja u njima nezanimljivim aktivnostima, ignorirajući običaje i pravila ponašanja, tvrdoglavom odbacivanju reda, discipline i opće prihvaćenih normi, stavova ili uloga (Srića, 1992; Kim, 2006; Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). S druge strane, osim karakteristika koje sami posjeduju, na razvoj kreativnog potencijala značajno utječe i kvalitetno mentorstvo (Sternberg, 1988). Usmjeravanje poticanjem te nenametnuto vođenje oslobađanja kreativnosti u grupi se najčešće ostvaruje misaonim i osjećajnim procesima (tablica 2) koji predstavljaju četiri osnovna elementa kreativnosti čija je perzistentnost neovisna o različitom interpretiranju iste (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008; Shade i Shade, 2016).

[2] Broj ideja koji pokazuje sposobnost pronalaženja što više rješenja nekog problema (Kim, 2006).
[3] Lakoća promjene percepcije i perspektive promatranja (Čudina-Obradović, 1991).

Tablica 2: Misaoni i osjećani procesi

MISAONI PROCESI	OSJEĆAJNI PROCESI
Fluentnost	*Radoznalost*
Fleksibilnost	*Preuzimanje rizika*
Originalnost	*Složenost*
Razrada (elaboracija)[4]	*Maštovitost*

(Eberle, 1986, prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 98)

Na raznolikost definiranja kreativnosti prvenstveno su utjecala shvaćanja kreativnosti isključivo proizvodno-materijalnom vrijednosti ili nematerijalnom vrijednosti, kao i kreativnim procesom, kreativnom ličnosti ili kreativnim produktom (Čudina –Obradović, 1991; Amabile, 1983). Mnoge rane definicije kreativnosti bile su usmjerene na proces te se smatralo da kreativni proces nastaje kada pojedinac produktivnim mišljenjem uspije prihvatiti i shvatiti povezanost prepreka na putu do konačnog rješenja. Predvodnik shvaćanja kreativnosti dijelom kreativne ličnosti, Guilford (1949), smatrao je da je kreativnost karakteristika osobnosti (Guilford, 1950, prema Amabile, 1983). Međutim, većina definicija kreativnosti temelji se na shvaćanju da je kreativan produkt rezultat kreativnosti. Neovisno o tome što produkt može biti, karakteristike kreativnosti koje mora zadovoljiti podrazumijevaju da je isti nov, primjeren, koristan i vrijedan. Razvoj kreativnog produkta ovisi i o relevantnim vještinama:

- općem znanju individue, tehničkim vještinama i talentiranim sposobnostima;
- kreativnim vještinama, odgovarajućem kognitivnom stilu, heurističkom temelju za generiranje ideja te stvaranju radnih stilova;
- motivaciji, percepciji zadatka, stavu prema istome te njegovom razumijevanju (Amabile, 1983).

Sve ove komponente (talenti, obrazovanje, kognitivne sposobnosti, interesi te osobnost) u zajedničkoj integraciji rezultiraju kreativnošću i kreativnim produktom (Amabile, 1983). Besançon i Lubart (2008) također ističu kako ne postoji recept za kreativnost već se ona stvara međudjelovanjem kognitivnih, konativnih i emocionalnih čimbenika (Besançon i Lubart, 2008, prema Barbot, Besançon i Lubart, 2011).

[4] Dodavanje, obogaćivanje (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008: 98).

2.1.1. Pristupi kreativnosti

Osnovna podjela kreativnosti obuhvaća eksplicitne i implicitne teorije. Eksplicitne teorije kreativnosti predstavljaju okvire i temelje implicitnim teorijama, osobito važnim pri procjenjivanju kreativnih produkata (Kunac, 2015). Razvoj eksplicitnih teorija koji se temeljio na pristupima kreativnosti započeo je u 19. stoljeću kada se kreativne osobe, kako je već spomenuto, doživljavalo nezemaljskim stvorenjima, ili onima koji posjeduju iznimne sposobnosti. Daljnjem istraživanju kreativnosti u znanstvenom smislu pragmatički pristup nije pridonio, no isti je imao iznimni utjecaj na područje pedagogije te popularizaciju kreativnosti i tehnika za poticanje iste (Kunac, 2015). Začetnik psihodinamskog pristupa, prvog pristupa 20. st., Sigmund Freud, zastupao je stav da je kreativnost „*posljedica tenzija između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona*“ (prema Arar i Rački, 2003: 4) te da kreativna djela nastaju kada se podsvjesne želje uspiju realizirati u svakidašnjoj javi (Kunac, 2015). Osim psihodinamskog pristupa, u 20. st. razvio se i psihometrijski pristup koji su predvodili J. P. Guilford i E. P. Torrance. Izniman doprinos kreativnosti ostvarili su testiranjem kreativnosti koje se temeljilo na ispitivanju divergentnog mišljenja. Suprotan psihometrijskom pristupu, kognitivni pristup zasnivao se na metakognitivnim vještinama pojedinca o kojima ovisi procjena kreativnosti (Vlahović-Štetić i sur., 2005). Prvi pristup koji podrazumijeva utjecaj okoline razvio se također u 20. stoljeću pod nazivom socijalno-psihološki pristup. Najistaknutija zagovornica ovog pristupa Amabile (2012), svojom je komponencijalnom teorijom kreativnosti naglasila važnost povezanosti područno važnih vještina, kreativno važnih vještina, intrinzične motivacije te (prvi put do tada spomenutog) okruženja (Amabile i Pillemer, 2012, prema Kunac, 2015). Na temelju komponencijalne teorije, suvremenu teoriju preduvjeta kreativnosti razvio je Sternberg (2003), naglašavajući važnost povezanosti intelektualnih sposobnosti, znanja, stilova mišljenja, osobnosti, motivacije i okoline (Sterberg 2003, prema Sternberg, 2006). Tri su intelektualne sposobnosti osobite važne za stvaranje kreativnog djela, a to su promatranje problema iz različitih perspektiva, odnosno odmak od konvencionalnog načina mišljenja, analitičke vještine čije je uloga prepoznavanje dobrih i loših ideja te praktične vještine uvjeravanja u kreativan i vrijedan rezultat. Neophodna komponenta kreativnog stvaranja podrazumijeva određenu razinu znanja. Naime, odsustvo znanja otežava prepoznavanje problema i njihove prirode te stvaranje rijetkog i vrijednog, originalnog produkta, različitog od postojećih, a dodirna točka intelektualnih sposobnosti i znanja odnosi se na stilove mišljenja. Kreativno mišljenje podrazumijeva kombinaciju globalnog i lokalnog stila, tj. uravnoteženo sagledavanje cjelokupnog problema te usredotočenost na njegove pojedinosti. Jedan od

važnijih preduvjeta kreativnosti intrinzična je motivacija. Nedostatak pokretačke snage gotovo onemogućuje stvaranje kreativnog produkta jer ljudi stvaraju jedino onda kada istinski vole ono što rade (Sternberg, 2006). U konačnici, svi preduvjeti koji se prvenstveno odnose na pojedinca ostvarivi su uz podržavajuću i poticajnu okolinu, kvalitetno mentorstvo koje podrazumijeva vođeno usmjeravanje te osvještavanje uloge pojedinca, kao i ostalih uloga unutar grupe čija je osnova oslanjanje na druge članove (Amabile, 1983; Sternberg, 1988; Rački, 2003, Sternberg, 2006). Uz spomenute pristupe, posljednji se razvio pristup koji kreativnost podrazumijeva jednom od tri osnovne sastavnice darovitog pojedinca (Čudina-Obradović 1991).

2.1.2. Teorije mišljenja: divergentno i konvergentno mišljenje

Mnoštvo različitih perspektiva, odnosno fleksibilnost i raznovrsnost uma pri sagledavanju pojedinog problema te rješavanja istog, odavno se percipira sposobnošću lateralnog mišljenja (De Bono, 1971). Sloboda i opuštenost imperativi su ovog načina mišljenja koji afirmira intuitivnu spoznaju, dok ga svaki oblik kontrole i kritike onemogućava (Srića, 1992). Lateralno mišljenje smatra se važnom komponentom kreativnosti, iako ostvarenje lateralnog mišljenja istovremeno može biti gotov proizvod, ali i tek mnoštvo različitih perspektiva koje se ne moraju realizirati u kreativni produkt (De Bono, 1971; Srića 1992). Suprotno lateralnom mišljenju čije je osnovno obilježje asocijativnost, vertikalno mišljenje predstavlja istosmjernost i postupnost rješavanja zadataka te je takav način mišljenja karakterističan za strojeve umjetne inteligencije poput računala i njegovih algoritama (Srića, 1992). Racionalni pristup vertikalnog mišljenja podrazumijeva kontroliran, kontinuiran i spor misaoni proces rješavanja problema njihovim raščlanjivanjem na dijelove te pojedinačnim rješavanjem s ciljem pronalaska jedinstvenog finalnog rješenja (De Bono, 1971; Srića, 1992). Upravo proces razmišljanja u različitim pravcima u literaturi usmjerenoj na misaone procese, nazivamo i divergentnim mišljenjem. Vrijednost divergentnog mišljenja očituje se u pronalasku većeg broja originalnih rješenja s obzirom na to da ova sposobnost podrazumijeva nesputanost umnog istraživanja te povezivanje različitih kognitivnih funkcija. No, divergentno mišljenje tek je jedan od načina kreativnog mišljenja. Konvergentno mišljenje, suprotno divergentnom, podrazumijeva sposobnost pronalaska isključivo jednog, najboljeg rješenja te je kao takvo često povezivano s općom inteligencijom čovjeka i testiranjima iste. Međutim, kreativni proces obuhvaća istraživanje i kreiranje novih ideja čiji su rezultati kreativni produkti. Dakle, oba načina mišljenja, divergentno-istraživačko i konvergentno-integrativno mišljenje čine temelje

suvremenog shvaćanja kreativnosti 21. stoljeća (Lubart, 2016). Utemeljenje psiholoških spoznaja koje ističu dva kreativna načina mišljenja zasnovano je na antropološko-medicinskoj teoriji lijeve i desne hemisfere mozga. Lijeva hemisfera, većinom dominantnija, utjelovljuje logiku i uzročno-posljedičnu povezanost, odgovorna je za govor, vještine pisanja, kao i matematičke te organizacijske vještine, dok desna hemisfera utjelovljuje umjetničko izražavanje, maštovitost i kreativnost (Demarin 2006). Samim time, kreativnost podrazumijeva održavanje ravnoteže divergentnog i konvergentnog mišljenja, slobodne reprodukcije brojnih ideja te sređivanja istih s ciljem sistematizacije i odabira optimalnih. Ipak, samo rijetki pojedinci sposobni su „*misliti cijelim mozgom*“ (Srića 1992: 24).

2.1.3. Kreativnost i/ili inteligencija

Prema Wechseleru (1975) inteligencija jest „*sposobnost…razumijevanja svijeta i domišljatost u sučeljavanju s njegovim izazovima*“ (Wechseler, 1975, prema Rathus, 2000: 344). Odavno je predmet istraživanja znanstvenika cijeloga svijeta te su prve spoznaje inteligenciju povezivale sa sposobnošću učenja, cjelokupnosti znanja pojedinca i sposobnosti uspješne prilagodbe na nesvakidašnje situacije (Woolfolk, 2016). Inteligencija i kreativnost neupitno su povezane, no temeljno pitanje danas jest na koji način (Plucker i Renzulli, 1999, prema Makel i Plucker, 2008). Jedna od osnovnih spoznaja na kojoj se temelji teorija povezanosti kreativnosti i inteligencije odnosi se na činjenicu da inteligencija kreativnih pojedinaca često podrazumijeva veći kvocijent inteligencije (IQ) od 120, odnosno da je određeni stupanj inteligencije potreban za ostvarenje kreativnosti (Sternberg i Lubart, 2001; Arar i Rački, 2003; Jauk i sur., 2013). Prema tome, inteligencija jest relevantna za kreativnost, no vrsta njihovog odnosa ovisi o razini inteligencije (Jauk i sur, 2013). Yamamoto (1965) je smatrao da ostvarenje kreativnosti zahtjeva potrebitosti određenu razinu inteligencije, iako su Rossiman & Hom (1971) isticali neovisnost kreativnosti o inteligenciji, koja u konačnici (prema istim autorima) ne garantira kreativno ostvarenje (Yamamoto, 1965; Rossiman i Hom, 1971, prema Haensly i Reynolds, 1989). Svoje shvaćanje povezanosti inteligencije i kreativnosti Sternberg i O`Hara još su 1999. godine objasnili u okviru pet mogućih solucija:

- kreativnost je podskup inteligencije
- inteligencija je podskup kreativnosti
- kreativnost i inteligencija međusobno se preklapaju i nadopunjavaju
- kreativnost i inteligencija međusobno se podrazumijevaju

- kreativnost i inteligencija nemaju dodirnih točaka (Makel i Plucker, 2008; Sternbeg i O`Hara, 1999, prema Kunac, 2015).

Suvremenije stajalište povezanosti kreativnosti i inteligencije zasniva se na stavu da je inteligencija dio kreativnosti s obzirom na to da utječe na ostvarenje kreativnosti, no samo do određene razine nakon koje gubi utjecaj te njezino mjesto (u ostvarenju kreativnosti) zauzimaju drugi čimbenici (Jauk i sur., 2013).

S obzirom na mnoge teorije inteligencije, razlikuju se one koje istu podrazumijevaju jednom sposobnosti (opća inteligencija, fluidna inteligencija, kristalizirana inteligencija) te one koje zagovaraju postojanje više inteligentnih sposobnosti utjelovljenih u svakoj individui (Woolfolk, 2016). Teoriju koja kreativnost smatra dijelom inteligencije temeljenu na uvažavanju individualnosti svakog pojedinca te poštivanju međusobnih različitosti, predložio je Howard Garden (1998) devedesetih godina prošloga stoljeća, u svojoj knjizi Frames of Mind: *The Theory of Multiple Intelligences* (Gardner, 1998, prema Kunac, 2015; Armstrong, 2006). Isti autor 1995. godine definirao je kreativnost biološkim i psihološkim potencijalom koji se može ostvariti u većoj ili manjoj mjeri kao posljedica iskustvenih, kulturnih, i motivacijskih čimbenika (Gardner, 1995, prema Shade i Shade, 2016). Njegova teorija višestrukih inteligencija podrazumijeva osam skupina inteligencija s obzirom na različito funkcioniranje različitih područja mozga, specifično visoke ili niske sposobnosti u određenim područjima te istovremenu neuravnoteženost (razvijenost jedne, ali nerazvijenost druge) sposobnosti (Čudina-Obradović, 1991; Armstrong, 2006).

Tablica 3: Višestruke inteligencije

Inteligencija	Osnovne komponente
Logičko-matematička	- osjetljivost za logičke ili numeričke pravilnosti i sposobnost njihova otkrivanja; sposobnost nošenja s nizom problema koji traže rasuđivanje
Jezična (lingvistička)	- osjetljivost na zvukove, ritam i značenja riječi; osjetljivost na različite funkcije jezika
Glazbena	- sposobnost stvaranja i smisao za ritam, visinu, boju tona; prepoznavanje vrijednosti različitih oblika glazbenog izričaja
Spacijalna (prostorna)	- sposobnost pravilnog opažanja vizualno-spacijalnog svijeta i mijenjanja svojih početnih opažaja
Tjelesno-kinestetička	- sposobnost upravljanja tjelesnim pokretima i vještog rukovanja predmetima
Interpersonalna	- sposobnost razlikovanja i odgovarajućeg reagiranja na raspoloženja, temperamente, motivacije i želje drugih
Intrapersonalna	- pristup vlastitim osjećajima, sposobnost njihova razlikovanja i oblikovanja ponašanja prema tim osjećajima; prepoznavanje vlastitih jakih strana, slabosti, želja i inteligencije
Prirodoslovna	- sposobnost prepoznavanja biljaka i životinja, razlikovanja u svijetu prirode, razumijevanja sustava i definiranje kategorija (možda čak i kategorija inteligencije)

(Gardner,1983, prema Woolfolk, 2016: 116)

Prema teoriji kognitivnog funkcioniranja, svaki pojedinac posjeduje svih osam inteligencija opisanih u tablici 3, a njihovo funkcioniranje i uspješnost razlikuje se od inteligencije do inteligencije, ali i od osobe do osobe. Kod većine populacije neke inteligencije su veoma uspješne, neke prosječne, a poneke neuspješne, iako postoje i oni kod kojih su sve spomenute inteligencije iznadprosječno ili ispodprosječno razvijene (Armstrong, 2006). Suprotno Gardneru, Sternberg i Lubart (1992) svoje stajalište temelje na shvaćanju inteligencije kao dijela kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1992, prema Kunac, 2015). U skladu s tim stajalištem, Sternberg (1985) objašnjava inteligenciju trostrukim konstruktom koji podrazumijeva

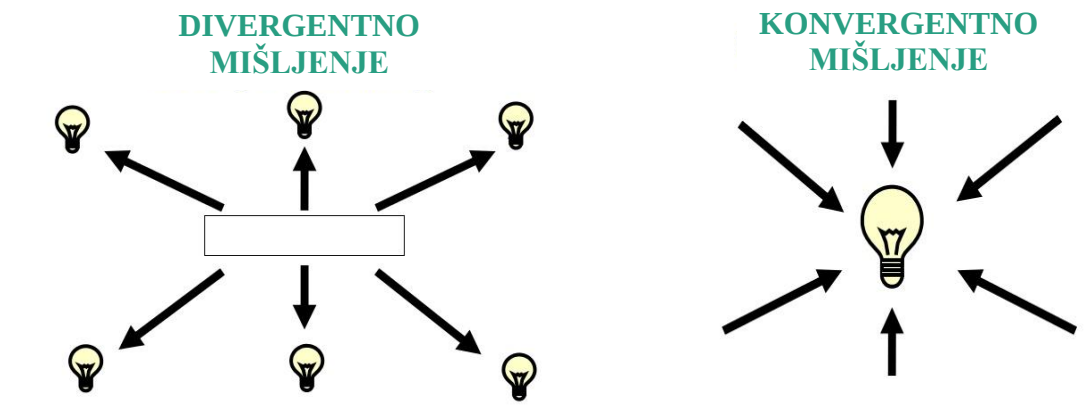
analitički, kreativni i praktični dio inteligencije čije zajedničko djelovanje omogućuje stvaranje kreativnog produkta (Sternberg, 1985, prema Sternberg i Lubart, 2001; Sternberg, 2005). Unatoč desetljećima empirijskih istraživanja kreativnosti i inteligencije te povezanosti ova dva kompleksna pojma, priroda njihovog odnosa još uvijek nije poznata (Jauk i sur., 2013). Razilaženja u shvaćanju njihove povezanosti, autori Sternberg, Kaufmen i Pretz (2000) objasnili su različitim shvaćanjima te poviješću neusklađenosti definiranja i mjerenja kreativnosti i inteligencije (Sternberg, Kaufmen i Pretz, prema Makel i Plucker, 2008).

2.1.4. Testovi kreativnosti

Nemogućnost određivanja neurobiološkog temelja kreativnosti značajno je otežala razvoj testova kreativnosti i određivanja kriterija istih s obzirom na to da je do druge polovice prošloga stoljeća kreativnost bila prepoznata isključivo nastankom iznimnog produkta, rezultatom rada darovitih i talentiranih pojedinaca (Kaufman i sur., 2010; Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Međutim, već prve naznake mjerenja kreativnosti uočene su u Binetovom testu inteligencije (1905) koji je uključivao stavke o kreativnoj mašti (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Početak mjerenja kreativnosti označio je Guilford utjecanjem na promjenu shvaćanja kreativnosti tijekom 60-ih godina (te poticanjem shvaćanja iste mjerljivom i razvojnom dimenzijom čovjeka), a uz njega najutjecajnije testove izradili su autori Torrance, Medenik te Wallach i Kogan (prema Barbot, Besançon, i Lubart., 2011; Maksić, 2006). Pristup testovima u kojima se stupanj kreativnosti procjenjuje na temelju individualnih sposobnosti divergentnog mišljenja, fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti koju pojedinac ostvaruje u okviru određenog vremena, slijedili su Torrance te Wallach i Kogan (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Cilj zadataka takvih testova bio je potaknuti ispitanike na generiranje što većeg broja ideja (Maksić, 2006). Najpoznatiji i najprevođeniji test kreativnosti zasnovan na Guilfordovim temeljima, razvio je Torrance *(Torrance tests of creativity)*. Test je namijenjen djeci predškolske i rane školske dobi, a sastoji se od verbalne i figuralne forme (Maksić, 2006). Također, Wellach i Kogan (prema Đorđević, 1979) konstruirali su test *(Wallach-Kogan tests of creativity*) od dva verbalna i tri vizualna zadatka koji se (kako je već spomenuto) temeljio na divergentnom načinu mišljenja te je bio namijenjen za djecu predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta (Maksić, 2006). Isti pristup te sličnu teorijsku utemeljenost slijedio je Mednick (1967), autor testa udaljenih asocijacija (*Mednick' Remote Associates Test*) zastupajući stav da se kreativnost događa onda kada se nepovezani elementi povezuju na nov i prikladan način (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011).

Ovi testovi kognitivnog pristupa usmjereni su na mjerenje kreativnosti općenito, no iako su u manjini, postoje i specifični testovi koji mjere kreativnost u određenoj domeni (Arar i Rački, 2003). Primjer testa kreativnosti specifičnog područja usmjerenog na konvergentni proces mišljenja razvili su Jellen i Urban 1986. *(Test for Creative Thinking - Drawing Production),* a test se odnosi na mjerenje kreativnosti crtanja (Maksić, 2006; Arar i Rački, 2003; Lubart 2016). Najrelevantnija procjena kreativnosti još uvijek je priklonjena kognitivnom pristupu, iako postoje i drugi načini identifikacije kreativnih pojedinaca poput testiranja osobina ličnosti, biografija, skala procjena kreativnosti te procjene kreativnog produkta (Arar i Rački, 2003). Na značajnu promjenu u povijesti mjerenja kreativnosti utjecao je najnoviji test mjerenja kreativnosti 21. stoljeća, a isti test čija je popularna skraćenica EPoC ujedno je i prvi test koji mjeri divergentni i konvergentni način mišljena (Lubart, 2016).

Slika 1: Divergentno i konvergentno mišljenje



https://www.slideshare.net/OECDEDU/creativity-in-school-contexts-its-measurement-and-development-toddlubart

2.1.5. EPoC

EPoC *(eng. Evaluation of Potential Creativity),* odnosno evaluacija kreativnog potencijala, inovativni je test kreativnosti kojeg su autori Todd Lubart, Maud Besançon i Baptiste Barbot konstruirali i namijenili djeci te adolescentima, predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Pretpostavka da proces kreativnosti uključuje divergentno i konvergentno mišljenje utjecala je na razvoj testa

koji istovremeno mjeri sposobnost oba načina mišljenja (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Za razliku od mnogih prethodnih testova kreativnosti koji su najčešće mjerili jedan način mišljenja te kreativnost u određenoj domeni, EPoC uz dva osnovna prirodna načina mišljenja, mjeri i kreativni potencijal pojedinca u grafičkoj, verbalnoj, socijalnoj (mjerenje S – I kreativnog potencijala), znanstvenoj i (još nedovršenoj) matematičkoj domeni (Jurišević, 2014). Svrha zadataka usmjerenih na mjerenje divergentnog mišljena jest reprodukcija što većeg broja ideja na zadani poticaj, dok konvergentni tipovi zadataka potiču stvaranje jedinstvenog, integrativnog sustava u zadanom vremenu (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011). Test se sastoji od A i B forme koje pojedinačno obuhvaćaju četiri zadataka proporcionalno zastupljenog divergentnog i konvergentnog načina mišljenja u okviru svake domene. Vrijednost EPoC-a prepoznata je od strane Internacionalnog centra za inovaciju i edukaciju *(eng. International Centre for Innovation in Education, ICIE)* što je pridonijelo nastajanju internacionalnih verzija EPoC testa na engleskom, francuskom, njemačkom, turskom, arapskom te uskoro i hrvatskom jeziku (Lubart, Zenasni i Barbot, 2013). EPoC je prvi test kreativnosti u povijesti koji mjeri kreativno izražavanje prema načinu mišljenja te omogućuje uvid u raznolikost postojanja kreativnog potencijala (Barbot, Besançon, i Lubart., 2011).

***

Posljednjih desetljeća sve se više govori o sposobnosti čija dobrobit nije ograničena isključivo na pojedinca koji ju posjeduje već koristi cijelom društvu. Iako se do nedavno kreativnost smatrala sposobnošću rijetkih, danas je uvriježen stav da istu posjeduje svaka individua u većoj ili manjoj mjeri. S obzirom na to da je kreativnost sposobnost podložna razvoju, a njezin utjecaj značajan doprinos društvu, nejasno je zašto je zastupljenost iste u sustavu obrazovanja još uvijek zanemariva.

Općenito, kreativnost je sposobnost stvaranja novih ideja ili produkta ili kombiniranje postojećih na novo organiziran način koja se ostvaruje konvergentnim i divergentnim procesima mišljenja. Kombinacija konvergentnog procesa mišljenja usmjerenog na pronalazak jednog, najboljeg rješenja te divergentnog procesa mišljenja koji podrazumijeva pronalazak većeg broja originalnih rješenja u određenoj situaciji stvara kreativne mislioce. Takva sposobnost mišljenja zahtjeva koordinaciju lijeve i desne hemisfere koja je ipak razvijena samo kod nekih. Kreativni pojedinci posjeduju i mnogobrojne poželjne sposobnosti neupitno povezane s istom poput visokog samopouzdanja, autonomije te preuzimanja rizika pa se vjeruje da je ista zasigurno na neki način povezana s općom inteligencijom.

U 21. stoljeću nastao je suvremeni test evaluacije kreativnog potencijala (EPoC) namijenjen djeci i adolescentima. Autori testa, Todd Lubart, Maud Besançon i Baptiste Barbot konstruirali su inovativni test koji mjeri kreativni potencijal konvergentnog i divergentnog procesa mišljenja u okviru grafičke, verbalne, socijalne, znanstvene i nedovršene matematičke domene. Razvoj EPoC-a neupitno značajan je doprinos daljnjim istraživanjima i mjerenjima kreativnosti.

2.2. Ponašanje u sukobima

Međusobna različitost podrazumijeva raznolikost perspektivi, shvaćanja i postupanja u svim područjima života te je nesklad istih ponekad neminovan rezultat osobnog nesuglasja, nesuglasja između dvije ili više osoba (Weeks, 2000). Sukobi su učestala pojava ljudske svakodnevice i njihovo pojavljivanje je neizbježno, neovisno o vremenu i mjestu njihova zbivanja (Brajša, 1996; Wilmot i Hocker, 1998). Iako se uz sukobe vežu negativne konotacije, sukobi su značajan segment ljudskog života te postoje na svakoj razini interakcija počevši od osobnih do internacionalnih sukoba, a u skladu s time postoje tri osnovne klasifikacije istih na intrapersonalne, interpersonalne i grupne sukobe (Bar-Tal, 2011; Mandić, 2003; Deutsch, Coleman i Markus, 2006).

2.2.1. Definiranje socijalnog sukoba

Najopćenitija psihološka definicija sukoba isti opisuje situacijom u kojoj postoje dvije suprotstavljene strane (Vasta, Haith i Miller, 2005). Iako izvorna riječ conflictare (lat.) u doslovnom prijevodu označava agresivnije oblike ponašanja sukobljenih strana, uži termin socijalnog sukoba definira „*situacija suprotnih zbivanja, tendencija, ponašanja i osjećaja s najmanje dvije suprotstavljene strane, pri čemu svaka strana procjenjuje drugu stranu kao prijetnju ili prepreku za ostvarenje svog cilja*“ (Vlah, 2010: 374). Najčešće je takav sukob izazvan određenim nesuglasjem koje se očituje u različitosti ciljeva, shvaćanja, interesa, želja ili vrijednosti suprotstavljenih strana čime je u nekoj mjeri određena i njegova struktura te trajanje (Družinec i Vlah, 2015). Istraživanja socijalne pedagogije u posljednjih 30-ak godina značajno su doprinijela u proširivanju spoznaja o sukobima, njihovom razumijevanju te načinima rješavanja istih (Ajduković, 1995). Iako rezultat sukoba može biti psihički i fizički destruktivan za suprotstavljene strane, vješto ophođenje u sukobima omogućuje osobni i društveni napredak (Bar-Tal, 2011). Kod djece, poželjno ophođenje u sukobima razvija socijalne vještine[5] te omogućuje uspješnu adaptaciju u psihofizičkom smislu, dok odraslima omogućuje konstruktivno djelovanje te samoostvarenje (Družinec i Vlah, 2015; Žitinski 2010). Poznavanje i razumijevanje različitih obrazaca ponašanja koji se koriste u sukobima može osvijestiti individualne načine suočavanja sa suprotstavljenim stajalištima, utjecati na promjenu vlastitih obrazaca ponašanja u sukobima te preveniranje destruktivnih sukoba (Vlah, 2013; Družinec i Vlah, 2015). Ključno je osvijestiti da je sposobnost ljudi za

[5] Socijalne vještine su „specifična ponašanja koja pojedinac očituje u specifičnim socijalnim situacijama“ (Žižak, 2003: 108)

stvaranje konflikta i nasilja proporcionalna onoj za stvaranje suradnje i ostvarenje altruizma (Forgas, Kruglanski i Williams, 2011).

Socijalni[6] (društveni) sukob odnosi se na obostrano nezadovoljstvo između dvije ili više osoba čiji se ishod ovisno o njihovom ponašanju razrješava u korist jednog pojedinca, svih uključenih ili ni u čiju korist (de Vliert, 1997; Vlah 2013; Uzelac i Bujušić, 2014; Ajduković i Pečnik, 2007).

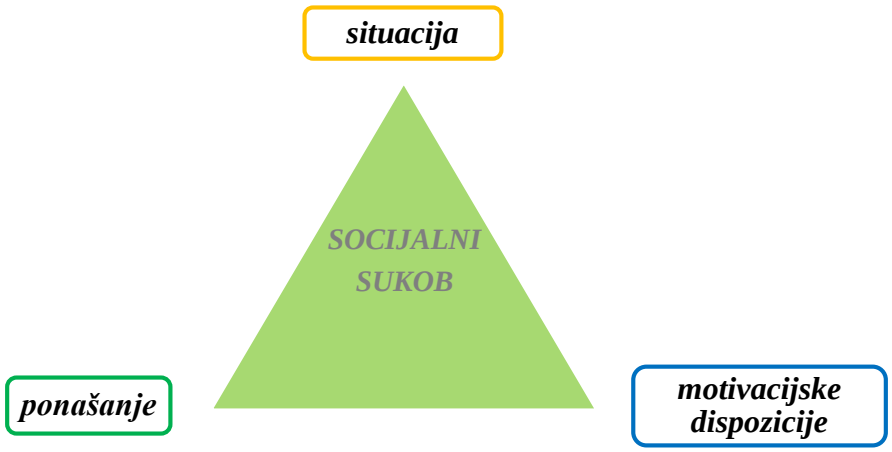
Prema Mitchellu (1994), socijalni sukob podrazumijeva obostranost nesuglasja između dvije strane koje istovremeno jedna drugoj predstavljaju prepreku, a slično definiciju navode Kriesberg i Dayton (1992) objašnjavajući sukob situacijom očiglednog nesuglasja te razilaženja svjetonazora između najmanje dvije osobe (Uzelac i Buđanovac, 2003; Kriesbeg i Dayton, 1992). Wilmot i Hocker (1998) također su iznijeli svoju percepciju sukoba istaknuvši isti borbom između najmanje dvije ovisne strane koja se zasniva na nesuglasju ciljeva i resursa te uplitanju drugih u njihova ostvarenja (Wilmot i Hocker, 1998). Iako preduvjete sukoba mnogi autori različito interpretiraju, Brajša (1996) smatra da je poticaj ostvarivanju sukoba nedovoljna tolerancija i nerazumijevanje te uskogrudno gledanje na predmet sukoba (Brajša, 1996). Prema Glasseru (2000) osobe razvijenog identiteta sposobne su optimalno zadovoljavati svoje potrebe, uključujući socijalne potrebe, ne uskraćujući pritom drugima mogućnost zadovoljavanja vlastitih (prema Uzelac i Bujišić, 2014). Prethodno spomenuti pristup podržavaju i Ivanova i Bikmetova (2017), prema kojem je stupanj identiteta neposredni preduvjet sukoba (Ivanova i Bikmetova, 2017). Mogućim preduvjetom sukoba, smatra se i osobnost (Deutsch i Coleman, 2006). Sukladno tome, Uzelac (1989) ističe kako osobnost može biti veoma značajan segment vještog ophođenja u sukobima, ali i suprotno (prema Uzelac i Bujušić, 2014). Wilmot i Hocker (1998) također navode jedan od preduvjeta sukoba, ističući kako je komunikacija često osnova interpersonalnih sukoba (Wilmot i Hocker, 1998; Dunn, 2004; Ajduković i Pečnik, 2007).

2.2.2. Struktura socijalnog sukoba

Prema Mirolović Vlah (2004) strukturu socijalnog sukoba među prvima je predstavio Mitchell (1996) u kojoj je istaknuo međuovisnost sastavnica sukoba: ponašanja, situacije i stavova sudionika.

[6] Odnosi se na sukob između dvaju ili više osoba (Uzelac i Bujušić, 2014).

Slika 2: Struktura socijalnog sukoba



Vlah, 2013.

Prvi element strukture socijalnog sukoba jest ponašanje koje podrazumijeva svako djelovanje sudionika sukoba u konfliktnoj situaciji čija je svrha onemogućavanje dostizanja ciljeva suprotstavljenoj strani te uvjeravanje u optimalnost vlastitih (Mitchell, 1996, prema Vlah, 2010). Također, iako je ponašanje svjesno djelovanje pojedinca, na ponašanje znatno utječu misaoni i osjećajni interpersonalni procesi (Uzelac i Bujušić, 2014). Razjedinjenost mišljenja, opći nesklad u percipiranju zajedničkog ishoda te svjesna neusklađenost ciljeva suprotstavljenih strana odrednice su konfliktne situacije koja je druga sastavnica strukture socijalnog sukoba (Uzelac i Bujušić, 2014; Vlah, 2010). Situacija socijalnog sukoba objedinjuje pozitivne i negativne ciljeve koje su karakteristični za obje suprotstavljene strane s obzirom na njihova suprotstavljena gledišta (Uzelac i Bujušić, 2014). Posljednja sastavnica Mitchellove strukturalne trijade socijalnog sukoba (1989) odnosi se na stavove pojedinca, no istu je Vlah (2013) objasnila motivacijskim dispozicijama:

- *„sociokulturni kontekst,*
  - *potrebe,*
    - *orijentacijske strane,*
      - *osjećaje,*
        - *moć,*
          - *vrijednosti i stavovi“* (Vlah, 2013: 24).

Sociokulturni kontekst podrazumijeva zakone i norme ponašanja društva u okviru određene kulture prema kojima je donekle određeno prihvatljivo ponašanje pojedinca u svakodnevnom životu, ali i nesvakidašnjim konfliktnim situacijama. Isti omogućuje uvid i temeljna saznanja o ponašanju pojedinca u sukobima, oblikovanom interaktivnim međudjelovanjem grupe kojoj isti pripada (Vlah, 2010).

Element motivacijskih dispozicija u svom radu spominje i Weeks (2000), naglašavajući važnu ulogu potreba u pojačavanju, odnosno smanjivanju sukoba (Weeks, 2000). Prema teoriji samoostvarenja koju je razvio Abraham Maslow (1943) svaka individua ima poriv za zadovoljavanjem određenih potreba, a iste su hijerarhijski rangirane od fizioloških potreba, potreba za sigurnošću i pripadanjem, potreba za samopoštovanjem do potreba za samoostvarenjem (Fulgosi, 1997, prema Rajić, 2011). Sukobi usmjereni na potrebe najčešće veoma su ozbiljni s obzirom na to da se iste doživljava neophodnim uvjetima života te se razlikuju sukobi zasnovani na zanemarivanju potreba (jedne ili obje strane), uskraćivanju potreba, nesvjesnom zamjenom želja i potreba te na nemogućnosti usuglašavanja potreba (Weeks, 2000).

U okviru sukoba razlikujemo i orijentacijske strane. One obuhvaćaju kooperativnu orijentaciju (suradnički pristup usmjeren na ostvarenju dobrobiti za obje sukobljene strane), individualističku orijentaciju (neopterećenost drugim sudionicima sukoba) te kompetitivnu orijentaciju (natjecateljski pristup usmjeren na ostvarenje vlastite, ali ne i tuđe dobrobiti). O odabiru orijentacijske strane u određenoj mjeri ovisi sam razvoj sukoba (Weeks 2000; Deutsch, 2006, Vlah, 2013).

Značajnu ulogu u sukobima imaju i osjećaji. Zbog njihove česte dominacije sukobom, ali ponekad i gotovo zanemarive pojavnosti, razvoj upravljanja emocijama nepremostiv je korak ka uspješnosti donošenja odluka i konstruktivnog ponašanja (Weeks, 2000, Vlah, 2010). Sukobi predvođeni osjećajima, osobni sukobi, rijetko su konstruktivni te je takve sukobe poželjno preoblikovati u sadržajne sukobe (u kojima osjećaji postoje, ali nisu dominantni) obzirom da osobni sukobi podrazumijevaju postepenu gradaciju nesuglasja sukobljenih strana (Rijavec i Miljković, 2002, prema Vlah, 2013; Vlah, 2010).

Shvaćanje i korištenje moći u interpersonalnim sukobima uvelike utječe na prirodu i konačni ishod sukoba (Weeks, 2000). Postoje mnoge definicije moći, no gotovo sve istu svrstavaju u dvije kategorije. Prema njima, negativna moć, odnosno moć protiv ili nad nekime je vrsta moći koja se suprotstavlja, a pozitivna moć podrazumijeva ujedinjenje snaga za ostvarenje zajedničkih ciljeva (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000). Sukobi u kojima je moć usmjerena protiv suprotne strane izrazito su nedjelotvorni te je konstruktivan ishod istih

moguć isključivo preraspodjelom moći te postizanjem ravnoteže između sukobljenih strana (Vlah, 2013).

Vrijednosti, iako se individualno razlikuju s obzirom na nejednake prioritete pojedinaca, podrazumijevaju ideje o optimalnim ishodima i ponašanjima strukturirane u hijerarhijske sustave koji obuhvaćaju i stavove (Ferić i Kamenov, 2006). Sukob nije uvijek usmjeren na vrijednosti pojedinaca, no kada dolazi do sukoba vrijednosti postoji nekoliko vrsta sukoba ovisno o uzrocima nastanka istog, iako se gotovo svaki takav sukob svrstava među teže sukobe općenito (Weeks, 2000; Vlah, 2013).

2.2.3. Obrasci ponašanja u sukobima

Ponašanje u konfliktnim situacijama, kao što je prethodno spomenuto, u većoj mjeri ovisi o naučenim obrascima ponašanja koji se stječu socijalizacijom u okviru kulture življenja (Uzelac, 2003; Ajduković i Pečnik, 2007; Dautović, 2007; Vlah, 2013). Rast i razvoj svake individue u interakciji s okolinom oblikuje njegov osobno prihvatljiv način suočavanja i reagiranja u situacijama socijalnog sukoba, no naučeni obrasci podložni su promjeni, ovisno o procjeni kvalitete korištenja istih tijekom života (Puzić, Baranović i Doolan, 2011; Vlah, 2013). Nagli porast interesa o utjecaju obrazaca ponašanja na produktivnost, odnosno neproduktivnost rješavanja sukoba prošlog stoljeća rezultirao je klasifikacijom ponašanja u okviru dva, tri, četiri ili pet osnovnih obrazaca ponašanja korištenih u sukobima (Wilmot i Hocker, 1998; Vlah, 2013). U ovome radu detaljnije će se izložiti klasifikacija koji obuhvaća tri osnovna obrasca ponašanja (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) koji su prethodno izložile i potvrdile Družinec i Vlah (2015).

Pobjeđivanje je nekonstruktivni obrazac ponašanja čija su obilježja visoka briga za sebe i gotovo beznačajna briga za druge zbog čega je ovaj obrazac ujedno i najdestruktivniji obrazac ponašanja u situacijama socijalnog sukoba (Wilmot i Hocker, 1998; Družinec i Vlah, 2015). Osnovni cilj je ostvarenje vlastitih namjera te pobjeda, neovisno o šteti koja se pritom nanosi suprotstavljenom sudioniku sukoba (Weeks, 2000). Obrazac pobjeđivanja u situacijama socijalnog sukoba podrazumijeva nepoštenu svađu s ciljem otkrivanja slabe strane sudionika sukoba te pokušaja prevare istog (Brajša, 1996). Superiorna strana s namjerom koristi neprikladnu nadmoć i kompetitivnu orijentaciju što onemogućuje obostrano koristan ishod sukoba (Wilmot i Hocker, 1998; Weeks, 2000; Uzelac i Bujušić, 2014). Također, obrazac pobjeđivanja može podrazumijevati verbalnu agresiju, ali i psihičko te fizičko nasilno rješavanje sukoba (Wilmot i Hocker, 1998). Ovaj obrazac ponašanja u

sukobima uključuje ironiziranje sugovornika i zlonamjernu duhovitost te predstavlja primjer zlouporabe sukoba čije su posljedice međusobno udaljavanje sukobljenih strana zbog još kompliciranijih odnosa među njima što je ujedno i poticaj za stvaranje novih sukoba (Brajša, 1996).

Izbjegavanje je nekonstruktivni obrazac ponašanja koji karakterizira podložnost tuđim ciljevima u nedostatku zauzimanja za ostvarenje vlastitih (Družinec i Vlah, 2015). U tradicionalnom shvaćanju sukoba, isti je nepoželjan, nepristojan i društveno neprihvatljiv te je rezultat takvog shvaćanja izbjegavanje i potiskivanje sukoba (Brajša, 1996). Izbjegavanje sukoba je najčešće prouzrokovano strahom od sukoba, nedostatkom samopoštovanja za suočavanje s ugodnom situacijom sukoba, ali i uvjerenjima prema kojima je suprotstavljanje oblik nepoželjnog ponašanja, a nadmetanje u svrhu ostvarenja vlastitih ciljeva neravnopravan način rješavanja sukoba za obje suprotstavljene strane (Vlah, 2013; Weeks 2000). Osim činjenice da izbjegavanje sukoba ne omogućava rješavanje istog već najčešće rezultira još teže rješivim sukobom, ovaj obrazac ponašanja ne omogućuje niti učenje pa ni osobni napredak pojedinca (Uzelac i Bujušić, 2014; Weeks, 2000). Osim toga, izbjegavanje sukoba povećava frustraciju nepoželjnih i neugodnih odnosa, a takva situacija potiče nastajanje većeg sukoba nego što li je postojao na početku (Brajša, 1996; Weeks, 2000). Poricanje sukoba ne ostvaruje dobrobit niti za jednu sukobljenu stranu zbog čega je ovaj obrazac ponašanja također nekonstruktivan obrazac ponašanja u socijalnim sukobima (Wilmot i Hocker, 1998; Vlah, 2013).

Suradnja je konstruktivan obrazac ponašanja koji je posve suprotan obrazac obrascu pobjeđivanja te ga u skladu s time karakterizira visoka kooperativnost i angažiranost, tj. osobita briga za druge i za sebe (Wilmot i Hocker, 1998). Suradničko rješavanje sukoba Brajša (1996) naziva i uspješnim sukobom s obzirom na to da isti karakterizira poštena, konkretna, iskrena te suodgovorna rasprava. Ovaj obrazac ponašanja nije usmjeren na trenutno nesuglasje već je cilj dublje razumijevanje prepreka radi kojih je sukob nastao te samim time omogućuje ostvarenje dugoročne izgradnje pozitivnog odnosa između sukobljenih strana pa isti podrazumijeva korištenje vještina za rješavanje sukoba, ali i onih za izgrađivanje odnosa (Weeks, 2000; Vlah, 2013). Temeljen na partnerskom odnosu podrazumijeva ravnopravnu raspodjelu odgovornosti te kreativan pronalazak odgovarajućeg rješenja za obje strane (Wilmot i Hocker, 1998). Osobito važan preduvjet rješavanja sukoba obrascem suradnje jest kreativnost u pronalaženju različitih konstruktivnih rješenja

(Ajduković i Pečnik, 2007; Sternberg i Lubart, 2001). Iako obrazac suradnje zahtjeva ulaganje mnogo više truda i vremena u realizaciju konstruktivnog sukoba, podrazumijeva odsutstvo natjecateljskog odnosa, a ponašanje koje isti potiče prevenira korištenje destruktivnih obrazaca (Vlah, 2013; Weeks, 2000). Posljedice konstruktivnih sukoba poboljšavaju i produbljuju odnose između sukobljenih strana, razvijaju suosjećanje i samopouzdanje, a nadolazeći sukobi za obje strane predstavljaju isključivo oblik intenzivnije komunikacije za ostvarenje obostrane dobrobiti (Brajša, 1996). Shvaćanje sukoba pozitivnim potencijalom za obostrani razvoj prema Weeksu (2000) „*ohrabruje stvaralačko ponašanje*“ (Weeks, 2000: 23).

2.2.4. Pregled prethodnih istraživanja

Veoma je teško pronaći referentna istraživanja za postavljanje hipoteza, stoga će se u pregledu prethodnih istraživanja ove teme rada osloniti na srodna i dostupna istraživanja. Pritom će se koristiti ključni pojmovi srodni unaprijed opisanima, a to su: *prosocial behaviour, kreativno ponašanje, socijalna kreativnost, kreativno rješavanje sukoba, creative conflict.*

U istraživanju uloge empatije i moralnog rezoniranja u prosocijalnom ponašanju adolescenata, Raboteg-Šarić (1997) ispitivala je povezanost emocionalne empatije i prosocijalnog ponašanja. Istraživanje je uključivalo 311 četrnaestogodišnjih adolescenata, a korišten je višedimenzionalni mjerni instrument empatije koji obuhvaća afektivne subskale (suosjećajne zabrinutosti i osobne tjeskobe kao odgovora na emocije drugih) te kognitivne subskale (zauzimanja različitih perspektivi i maštovitosti). Afektivna empatija povezana je s prosocijalnim ponašanjima (Eisenberg i Miller, 1987a; Mehrabian, Young i Sato, 1988, prema Raboteg-Šarić, 1997) poput: pomaganja, volontiranja, darivanja, suradnje i altruizama, kao i vještine sagledavanja različitih perspektiva (Underwood i Moore, 1982, prema Raboteg-Šarić, 1997). Iako rezultati istraživanja ukazuju na povezanost empatije i prosocijalnog ponašanja, ovim istraživanjem utvrđeno je da ne postoji povezanost subskale maštovitosti i prosocijalnog ponašanja (Raboteg-Šarić, 1997).

Ista autorica, 2002. godine provela je istraživanje o povezanosti emocionalne empatije i mašte. Pretpostavka povezanosti emocionalne empatije i mašte zasniva se na na stavu da obje sposobnosti podrazumijevaju uživljavanje u situaciju druge osobe i razumijevanje iste, koji dijele mnogi autori (Stotland, 1969; Strayer, 1987, Eisenberg i Miller, 1987, prema

Raboteg-Šarić, 2002). Istraživanje je provedeno uzorku od 311 sudionika prosječne dobi 14 godina. Mjerni instrument korišten u istraživanju konstruirala je Raboteg – Šarić, a isti se temeljio na Skali empatičke emocionalne tendencije (Mehrabian i Epstein, 1972, prema Raboteg-Šarić, 2002), Skali empatije iz Eysenckovog upitnika ličnosti za mlade (Eysenck et al., 1984, prema Raboteg-Šarić, 2002) i Indeksa interpersonalnog reagiranja (Davis, 1983, prema Raboteg-Šarić, 2002). Adaptiranje čestica rezultiralo je revidiranim upitnikom od 25 čestica od kojih je 19 pripalo Skali emocionalne empatije, a preostalih 6 čestica Skali mašte. Obje skale procjenjuju se na stupnjevima od 0 (uopće se ne odnosi na mene) do 4 (u potpunosti se odnosi na mene) u okviru kojih ispitanici odabiru onu tvrdnju s kojom se najviše slažu, tj. koja se u najvećoj mjeri odnosi na njih same. Rezultati istraživanja utvrdili su značajnu povezanost između rezultata na Skali emocionalne empatije i Skali mašte, iako svaka od njih mjeri različite oblike empatije. Utvrđeno je da inteligentniji ispitanici ostvaruju više rezultate na Skali mašte, iako ista ne garantira više rezultate na Skali emocionalne empatije. Također, viši rezultati na Skali emocionalne empatije povezani su s rezultatima Skale altruizma (iste autorice), iako sklonost maštanju nije povezana s istom. Istraživanjem su utvrđene i značajne razlike između ženskog i muškog spola u korist adolescentica koje su na Skali emocionalne empatije, ali i na Skali mašte ostvarile više rezultate. Međutim, autorica ne odbacuje mogućnost da su velike razlike između spolova u empatiji artefakt mjerenja (Raboteg-Šarić, 2002).

Još neobjavljeno istraživanje društveno-pedagoških karakteristika učenika kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju te pomoć u promjeni ponašanja, proveli su Vlah i sur. (2018) s 300 učenika od prvog do osmog razreda osnovne škole. Cilj istraživanja bio je povezati karakteristike učenika s procijenjenom potrebom dodatne pomoći u učenju te modifikaciji ponašanja, a mjerni instrument obuhvaćao je opće podatke o učenicima, procjenu učitelja o obrascima ponašanja koje učenici koriste u sukobima te procjenu potrebitosti dodatne pomoći u učenju ili promjeni ponašanja za iste učenike. Istraživanje je potvrdilo da postoji razlika u društvenom ponašanju onih učenika kojima je, prema mišljenju učitelja, potrebna pomoć u učenju ili promjeni ponašanja u odnosu na one kojima pomoć nije potrebna. Prema istraživanju, učenici kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju pokazuju znatno niži stupanj prosocijalnog i kooperativnog ponašanja od učenika koji ne trebaju takvu pomoć, dok učenici kojima je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja pokazuju znatno veći stupanj agresivnog i pobjedničkog ponašanja od onih kojima ista nije potrebna. (Vlah i sur., 2018).

***

Sukobi su sastavni dio ljudske svakodnevice, a podrazumijevaju nesuglasje između vlastite i tuđe percepcije ciljeva, mišljenja, vrijednosti, stavova i/ili potreba koje je u određenoj situaciji popraćeno odgovarajućim ponašanjem. Njihova pojava ne ovisi o dobi sudionika sukoba, vremenu ni mjestu, a nastaju na svim razinama ljudskih interakcija. Ovisno o njihovom ishodu, sukobi se klasificiraju u dvije osnovne kategorije, konstruktivne i nekonstruktivne sukobe. Konstruktivnim ili uspješnim sukobima ostvaruje se dobrobit za obje suprotstavljene strane, dok su destruktivni njihova suprotnost i kao takvi mogu nanijeti osobite psihičke i fizičke posljedice sudionicima sukoba. Iako se ponašanje pojedinca u sukobima uči socijalizacijom u okviru kulture življenja, naučene obrasce ponašanja moguće je mijenjati tijekom života.

Pobjeđivanje je nekonstruktivan obrazac ponašanja čija je svrha ostvarenje pobjede unatoč posljedicama koje se pritom nanose sudioniku sukoba. Također, nekonstruktivan obrazac ponašanja u sukobima je izbjegavanje koje potiče kulminaciju nesuglasja tijekom vremena s obzirom na to da se istim sukob ne razrješava već odgađa. Suradnja je obrazac ponašanja čija učinkovitost u rješavanju sukoba pogoduje svim sudionicima sukoba jer se isti temelji na isključivo zajedničkom zadovoljavanju ciljeva njegovih sudionika.

Poznavanje prirode sukoba omogućuje odabir najprikladnijeg obrasca ponašanja u situacijama socijalnog sukoba, preveniranje nekonstruktivnih sukoba te ostvarenje kvalitetnog života pojedinca, skupine te društva.

Potrebno je napomenuti da do sada ne postoje istraživanja koja upućuju na neposrednu vezu sa S – I kreativnosti.

3. SVRHA ISTRAŽIVANJA, CILJ I HIPOTEZE

U ovom poglavlju objasnit će se svrha i cilj istraživanja povezanosti interpersonalne kreativnosti s obrascima ponašanja u sukobima te postaviti hipoteze.

3.1 Svrha istraživanja

Primarna svrha istraživanja jest dati doprinos postojećem znanju o S – I kreativnosti i povezanosti iste s ponašanjem učenika u sukobima. Aplikativna svrha primjene dobivenih rezultata bi mogla biti u osvještavanju važnosti prepoznavanja i poticanja razvoja socijalne kreativnosti kod učenika, odnosno važnosti usavršavanja i educiranja učitelja razredne nastave o učinkovitosti S – I kreativnosti. Ukoliko bi bolja S – I kreativnost kod učenika mogla biti čimbenik učenikovog konstruktivnijeg ponašanja u sukobima, svakako je korisno i poželjno učitelje educirati o ovom odgojnom segmentu rada s učenicima, odnosno korištenju vlastite socijalne kreativnosti u izgradnji konstruktivnih međuljudskih odnosa i prevenciji nekonstruktivnih oblika ponašanja u svakodnevnom životu.

Doprinos kojega je autorica ovog diplomskog rada dala u sklopu šireg istraživanja različitih domena kreativnosti na Učiteljskom fakultetu u Rijeci osobito se očituje u prijevodu, prilagodbi i primjeni socijalne domene EPoC testa kreativnosti koja je ujedno, u okviru ovog rada, prvi put istraživana u Hrvatskoj (Gržinić, 2018). Također, prvi put u Hrvatskoj istražuje se povezanost socijalne kreativnosti i obrazaca ponašanja korištenih u sukobima.

3.2. Ciljevi istraživanja

Cilj 1: Utvrditi razlike u korištenju obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima između dječaka i djevojčica.

Cilj 2: Utvrditi povezanost između dobi i obrazaca ponašanja koje učenici koriste u socijalnim sukobima.

Cilj 3: utvrditi povezanost između interpersonalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole.

3.3. Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1: Postoje razlike između dječaka i djevojčica u korištenju obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima: dječaci češće koriste pobjeđivanje.

Hipoteza 2: Postoji povezanost između dobi i obrazaca ponašanja koje učenici koriste u socijalnim sukobima: stariji učenici koriste konstruktivnije obrasce ponašanja u socijalnim sukobima od mlađih.

Hipoteza 3: Socijalno-interpersonalno kreativnija djeca više koriste u konstruktivne obrasce ponašanja (suradnja) u interpersonalnim sukobima, a manje nekonstruktivne obrasce ponašanja (izbjegavanje i pobjeđivanje).

4. METODA ISTRAŽIVANJA

4.1. Uzorak istraživanja

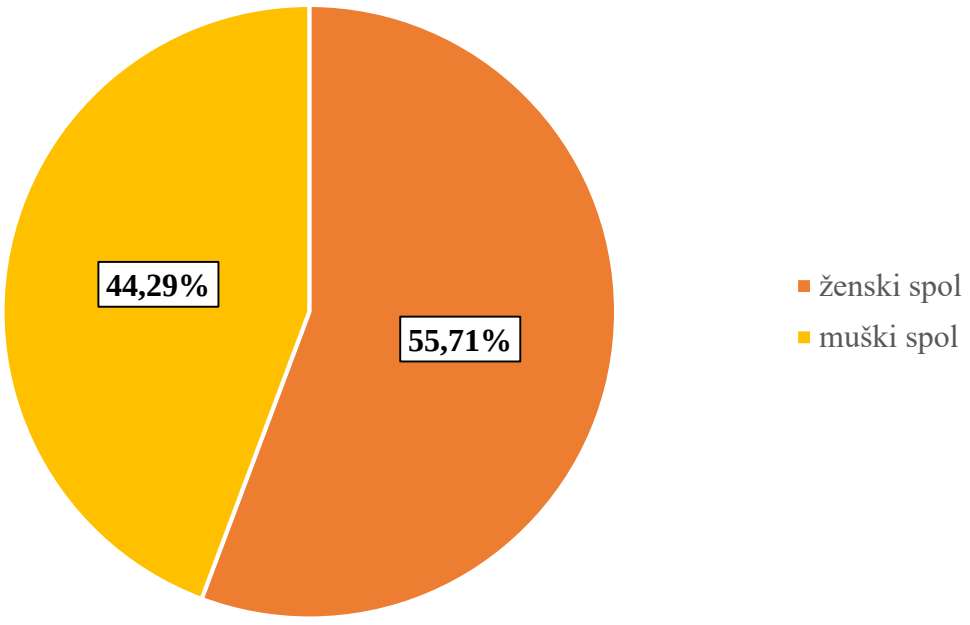
U istraživanju koje je provedeno na području Primorsko-goranske županije sudjelovali su učenici od 1. do 4. razreda dviju riječkih osnovnih škola. Osim učenika, u istraživanju su sudjelovali i njihovi učitelji koji su procjenjivali obrasce ponašanja učenika u sukobima.

Važno je napomenuti da je ovo istraživanje dio šireg istraživanja različitih domena kreativnosti na Učiteljskom fakultetu u Rijeci (Gržinić, 2018).

4.1.1. Uzorak učenika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 70 učenika razredne nastave koji su 2017./2018. školske godine pohađali prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnih škola. Učenici uključeni u istraživanje izabrani su slučajnim odabirom e-dnevnika prethodno spomenutih škola. Iako je istraživanje u kojem su sudjelovale dvije studentice ukupno obuhvaćalo 99 učenika, za potrebe ovog rada korišten je uzorak od 70 učenika.
Prema spolu učenika, u istraživanju je sudjelovalo 39 (55,71%) učenica i 31 (44,29%) učenik razredne nastave (grafikon 1).

Grafikon 1: Distribucija učenika prema spolu



Od ukupnog broja učenika uključenih u istraživanje, dobna distribucija obuhvaćala je učenike u rasponu od najmanje (MIN) 6 do najviše (MAX) 10 godina, dok je prosjek (M) iznosio 8,5 godina (tablica 4).

Tablica 4: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) dobne distribucije učenika uključenih u istraživanje

	N	MIN	MAX	M	SD
Dob učenika	70	6	10	8.59	1.19

Iz tablice 5 vidljivo je da je istraživanje obuhvaćalo 2 učenika (2,85%) u dobi od 6 godina, 15 učenika (21,42%) u dobi od 7 godina, 12 učenika (17,4%) u dobi od 8 godina, 22 učenika (31,42%) u dobi od 9 godina i 19 učenika (27,14%) u dobi od 10 godina.

Tablica 5: Dobna distribucija učenika

Dob	Frekvencija (N)	Postotak (%)
6	2	2.85
7	15	21.42
8	12	17.14
9	22	31.42
10	19	27.14

Također je vidljivo (tablica 5) da je dob najvećeg broja ispitanih iznosila je 9 godina (31,42%), dok su u istraživanju najmanje zastupljeni oni učenici koji još nisu napunili 7 godina (2,85%).

Iz tablice 6 vidljivo je da je zastupljenost učenika od 1. do 4. razreda uglavnom ravnomjerna.

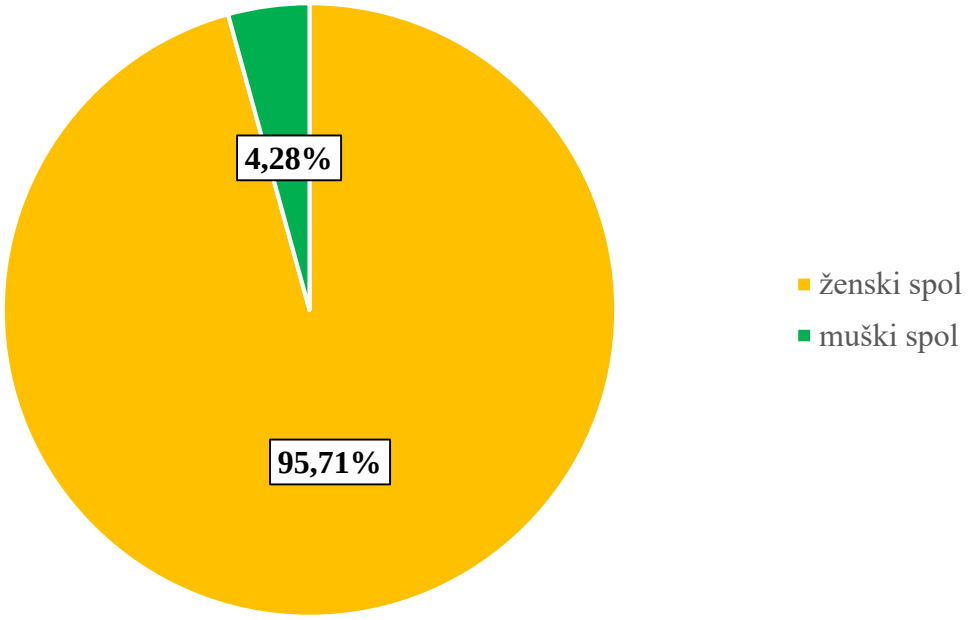
Tablica 6: Distribucija učenika prema razredu

Razred	Frekvencija (N)	Postotak (%)
1	17	2.85
2	17	21.42
3	18	17.14
4	18	31.42

4.1.2. Uzorak procjenjivača (učitelja)

U istraživanju su osim učenika sudjelovali i njihovi učitelji koji su procjenjivali obrasce ponašanja koje učenici koriste u sukobima. Mjerni instrument obuhvaćao je i opće podatke o učiteljima (dob, spol, godine starosti te godine staža). S obzirom na to da su u okviru istraživanja, neki ispitivani učenici pripadali istom razrednom odjeljenju, procjenu njihova ponašanja u sukobima vršili su isti učitelji. Sveukupno, ponašanja učenika je procjenjivalo 16 učitelja od kojih je svaki prosječno procijenio ponašanje 4 učenika.
Iz grafikona 2 vidljivo je da su veliku većinu učenika procijenile učiteljice, gotovo 97%, a pritom se postotak odnosi na broj učenika.

Grafikon 2: Distribucija učitelja prema spolu



Prema tablici 7, dob učitelja procjenjivača uključenih u istraživanje varira u rasponu od najmanje (MIN) 38 godina do najviše (MAX) 59 godina. Prosječna dob (M) iznosi gotovo 46 godina, dok je standardna devijacija (SD) 6.34.

Tablica 7: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) dobne distribucije procjenjivača

	N	MIN	MAX	M	SD
Godine starosti učitelja	16	38	59	46.67	6.34

Prema godinama staža (tablica 8) najmanji broj godina rada u struci (MIN) učitelja procjenjivača iznosi 12 godina, a najveći (MAX) 39. Prosječne godine staža iznose ovih učitelja iznose gotovo 22 godine, dok je standardna devijacija (SD) 8.24.

Tablica 8: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) distribucije procjenjivača prema godinama staža

	N	MIN	MAX	M	SD
Godine staža učitelja	16	12	39	21.83	8.24

4.2. Mjerni instrumenti

Za izradu ovog diplomskog rada korištena su dva mjerna instrumenta. Test evaluacije kreativnog potencijala (EPoC) socijalne domene (Jurišević, 2014) te Skala procjene učenikovih obrazaca ponašanja u sukobima (Družinec i Vlah, 2017).

4.2.1. EPoC

Evaluacija kreativnog potencijala (EPoC) socijalne domene test je kojim se ispituje socijalno kreativni potencijal. Isti se sastoji od četiri koeficijenta i jednog kvocjenta. Koeficijenti socijalne kreativnosti odnose se na kreativnost pojedinca u dijadnim odnosima, grupnim odnosima, konvergentnim te divergentnim procesima. Ovisno o testu, trajanje rješavanja varira od 10 do 15 minuta, a provodi se u dvije sesije između kojih je poželjan razmak od minimalno tjedan dana. U ovom istraživanju korištena je prva sesija A forme socijalne i znanstvene domene koja se sastoji od osam zadataka. S obzirom na to da se socijalna i znanstvena domena EPoC testa provode zajedno, u narednim redcima bit će prikazane smjernice za rješavanje zadataka oba testa, iako će se rezultati ovoga rada zasnivati na rezultatima isključivo socijalne domene.

Socijalna domena EPoC-a

EPoC test socijalno-interpersonalne domene mjeri socijalno kreativan potencijal pojedinca.

1. Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja:
„Osmisli ideje za tvog prijatelja/ice“

2. Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja:
„Osmisli plan aktivnosti za grupu djece“

3. Socijalni test divergentno-eksplorativnog mišljenja:
„Osmisli uvjerljive ideje za grupu djece“

4. Socijalni test konvergentno-integrativnog mišljenja:
„Osmisli plan aktivnosti za tvog prijatelja“

Znanstvena domena EPoC-a

Znanstvena domena EPoC testa mjeri znanstveno kreativan potencijal pojedinca.

1. Znanstveni test divergentno-eksplorativnog mišljenja:
„Osmisli objašnjenje za fenomen“

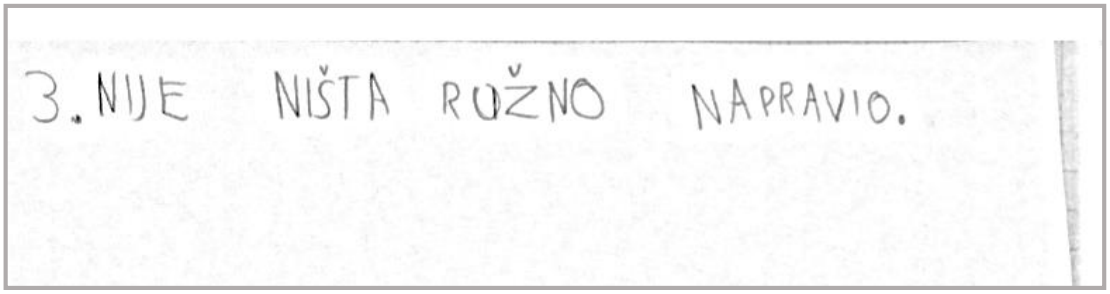
2. Znanstveni test konvergentno-integrativnog mišljenja:
„Osmisli pitanje i pronađi dokaz“

3. Znanstveni test divergentno-eksplorativnog mišljenja:
„Osmisli objašnjenje za fenomen“

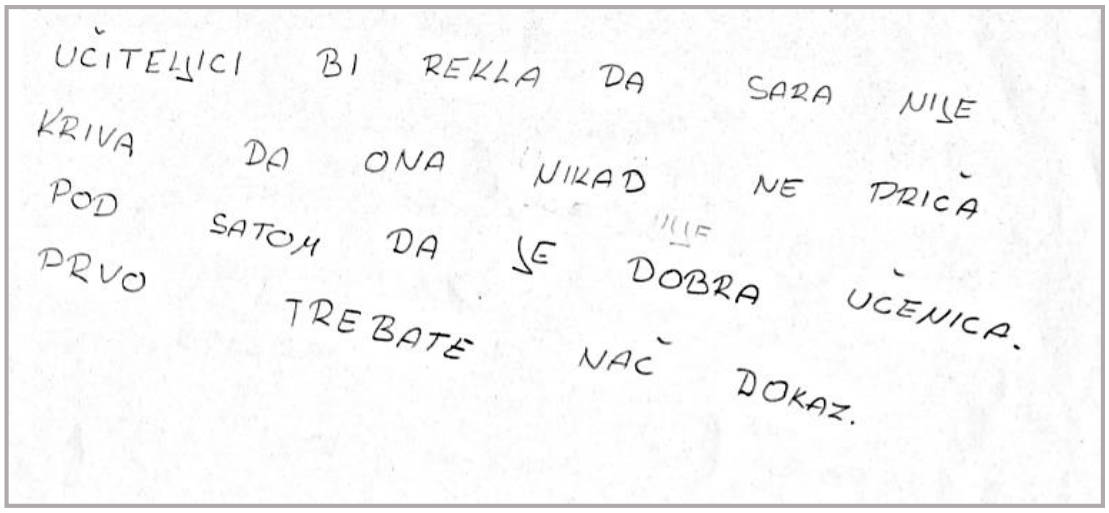
4. Znanstveni test konvergentno-integrativnog mišljenja:
„Osmisli pitanje i pronađi dokaz“

Vrednovanje EPoC testa razlikuje se ovisno o kulturi zemlje, dobi djeteta, ali i o vrsti zadatka koji se procjenjuje. U skladu s time, zadaci divergentno-eksplorativnog mišljenja procjenjuju se tako da je ukupan broj odgovora ispitanika ujedno i broj bodova dodijeljenih za isti zadatak s obzirom na to da je cilj zadataka usmjerenih na divergentno-eksplorativno mišljenje generiranje što većeg broja ideja. Zadaci konvergentno-integrativnog mišljenja procjenjuju se prema određenim parametrima te ispitanicima za iste može biti dodijeljen najmanje 1, a najviše 7 bodova. U okviru bodovanja konvergentno-integrativnog mišljenja, najniži bodovi 1 i 2 označavaju ispodprosječno kreativne pojedince, 3, 4, i 5 označavaju prosječno kreativne, dok se 6 i 7, najviši bodovi dodjeljuju značajno natprosječno kreativnim radovima.

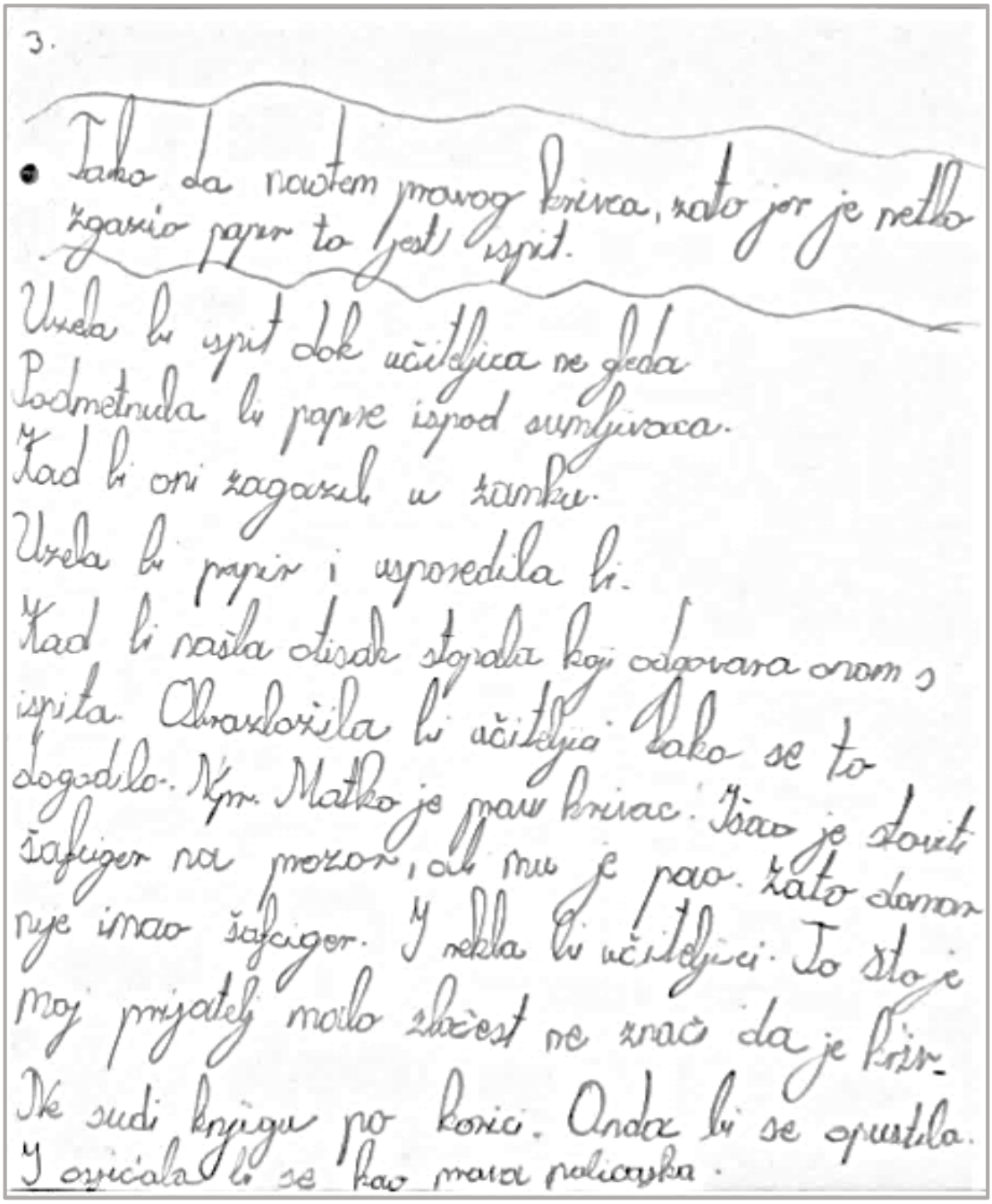
Slika 3: Prikaz ispodprosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred)



Slika 4: Prikaz prosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred)



Slika 5: Prikaz iznadprosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred)



Vrednovanje EPoc testova kreativnosti socijalno znanstvene domene, S – I kreativnosti, podrazumijeva kvalitativni pristup koji će u sljedećim redcima biti objašnjen u skladu sa smjernicama za izvještavanje o kvalitativnim istraživanjima (Ajduković, 2014). Samo istraživanje provela je autorica ovog diplomskog rada u suradnji s kolegicom Učiteljskog fakulteta u Rijeci, Lorenom Grdinić. Svi provoditelji i procjenjivači EPoC testova kreativnosti prethodno moraju biti za isto osposobljeni. Za potrebe ovog diplomskog rada, autorica je prisustvovala je edukaciji pod nazivom „*Edukacija o primjeni i bodovanju testa*

potencijalne kreativnosti EPoC" u organizaciji Centra za poticanje darovitosti (CZDP), Rijeka i Međunarodnog centra za inovacije u obrazovanju (ICIE), a ista se održavala od 10. do 13. siječnja na Sveučilišnom kampusu u Rijeci. Predavač edukacije bio je dr. sc. Taisir Subhi Yamin, generalni direktor ICIE centra koji je zaslužan za razvoj engleske verzije EPoC testa.

Iako prije provođenja istraživanja nije uspostavljen odnos sa sudionicima istraživanja, sudionici istraživanja (odnosno njihovi roditelji s obzirom na to da su svi sudionici mlađi od 14 godina) bili su prethodno upoznati sa svrhom istraživanja i načinom provedbe istog. Također, sudionici su upoznati s pravom odustajanja od istraživanja u bilo kojem trenutku njegova provođenja (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2003), a o rezultatima testova roditelji i ostali naznačeni u informiranom pristanku bit će obaviješteni nakon obrane diplomskog rada. Kao što je prethodno spomenuto, za potrebe istraživanja korišten je uzorak učenika od 1. do 4. razreda koji je dobiven korištenjem postavke nasumičnog odabira e-dnevnika škola. Istraživanje je provedeno u učionicama škola sudionika istraživanja, a istom su nazočili isključivo sudionici i provoditelj istraživanja. Osposobljeni provoditelji istraživanja također su bili obavezni u postupku istraživanja pojašnjavati sudionicima nejasnoće s ciljem razumijevanja zadataka istraživanja te voditi bilješke. Potrebno vrijeme za rješavanje EPoC testa socijalno znanstvene domene iznosilo je najviše 45 minuta za svakog učenika, a nakon provođenja istraživanja svi su šifrirani testovi pohranjeni na google-disk.

Nakon provođenja istraživanja, procjenjivači su vrednovali testove sudionika. Postupak vrednovanja testa potencijalne kreativnosti provodila su najmanje dva educirana procjenjivača. Bodovanje testova divergentno-eksplorativnog mišljenja podrazumijeva broj odgovora ispitanika, dok bodove za testove konvergentno-integrativnog mišljenja procjenjivači su dodjeljivali individualno i stjecanjem konsenzusa. Proces usuglašavanja bodova najčešće je podrazumijevao 1 bod razlike vrednovanja procjenjivača te je većini slučajeva usuglašavanje bodova bilo postignuto raspravom i dogovorom istih, a u slučaju nemogućnosti dogovora procjenjivači su se vodili pravilom edukacije o bodovanju u korist djeteta, što znači da je usuglašen bod bio jednak višem dodijeljenom bodu procjenjivača. Samo vrednovanje testova podrazumijeva spor i detaljan proces iščitavanja testova, donošenja vlastitog boda te usuglašavanja bodova, a s obzirom na njegovu kompleksnost

vrednovanje testova samo jednog učenika, u okviru ovog istraživanja prosječno je iznosilo 10 minuta.

4.2.2. Skala procjene ponašanja u sukobima

Anketni upitnik skale procjene ponašanja učenika u sukobima konstruirale su autorice Družinec i Vlah s ciljem procjene ponašanja učenika osnovne škole, oslanjajući se na teoriju autora Weeksa (2000) te Wilmota i Hockera (1998).

U ovome su istraživanju, Skali procjene ponašanja u sukobima (Družinec i Vlah, 2015) prethodili su sociodemografski podatci procjenjivača (dob, spol, godine starosti te godine staža), a skalom procjene ponašanja u sukobima učitelji su procjenjivali ponašanje u sukobima za sve njihove učenika uključene u istraživanje. Upitnik se sastojao od 7 čestica za obrazac pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje, odnosno ukupno 21 čestice, koje su učitelji procjenjivali na Likertovoj skali od pet stupnjeva. Skala za procjenu ponašanja obuhvaćala je odgovore: *1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – uglavnom se slažem te 5 – u potpunosti se slažem*. Sve čestice moguće je svrstati u tri osnovne subskale, odnosno obrasce ponašanja u sukobima: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja[7]. Slijedi prikaz čestica u okviru odgovarajućih obrazaca.

(1) Obrazac pobjeđivanja u sukobu

1. Koristi pogrdne riječi.
2. Ismijava sugovornika.
3. Upada u riječ.
4. Viče.
5. Uporno ustraje u svojim zahtjevima.
6. Gura sugovornika.
7. Govori: „Ti si prvi počeo!“

Cronbachova alpha= .90

[7] Autorica diplomskog rada je koristila podatke statističke analize faktorske analize koju je za nju napravila mentorica. Faktorska analiza je pokazala zadovoljavajuću trofaktorsku strukturu.

(2) Obrazac izbjegavanja sukoba

1. Govori: „Kako ti želiš“.
2. U razgovoru saginje glavu.
3. Srami se.
4. Izbjegava učenika/cu s kojom je u sukobu.
5. Govori: „Nije važno“.
6. Tiho govori.
7. Boji se.

Cronbachova alpha= .85

(3) Obrazac suradnje u sukobu

1. Iznosi argumente u razgovoru.
2. Objašnjava svoje stavove.
3. Otvoreno iznosi stajališta o problemu.
4. Ustraje na rješavanju sukoba.
5. Motivira suradnika.
6. Postavlja pitanja sugovorniku.
7. Ističe dobre strane sugovornika.

Cronbachova alpha= .89

4.3. Način prikupljanja podataka

Prikupljanjem podataka i njihovoj obradi za potrebe istraživanja, prethodila je spomenuta edukacija o primjeni i bodovanju testa potencijalne kreativnosti EPoC te administrativni poslovi. Prvenstveno je osiguran pristanak ravnatelja, odnosno škola u kojima se istraživanje provodilo, a zatim i jedinstveni informirani pristanak, koji je također bio pripremljen za sve sudionike u okviru šireg istraživanja. S obzirom na to da su svi sudionici istraživanja bili mlađi od četrnaest godina, pristanak na uvjete istraživanja njihovi su roditelji autorizirali vlastitim potpisom u okviru suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje je poštivalo zahtjeve Konvencije o pravima djeteta (Etički kodeks

istraživanja s djecom, 2003) i zaštitu njihove dobrobiti te se u svrhu osiguravanja zaštite podataka ispitanika i njihova identiteta istraživanje provodilo pod šiframa. Također, prije početka istraživanja svi su ispitanici i njihovi roditelji bili upoznati sa svrhom i načinom istraživanja te njihovim pravom odustajanja od istog u bilo kojem trenutku provođenja istraživačkog procesa. Raspored provedbe istraživanja unaprijed je bio dogovoren sa školom, a istraživanje se u okviru svih škola uključenih u istraživanje provodilo u dva navrata s razmakom od tjedan dana. Nakon provedenog istraživanja, svi dječji uradci skenirani su i pohranjeni su na Google disk pod zasebnom šifrom za svakog sudionika te je slijedila obrada podataka.

4.4. Metoda obrade podataka

Podaci EPoC testa obrađeni su deskriptivnom i korelacijskom statističkom analizom (Gržinić, 2018). Podatci o ponašanjima učenika u interpersonalnim sukobima obrađeni su kao linearni kompoziti (zbroj svih čestica podijeljen s brojem čestica za svaki od tri obrazaca) deskriptivnom statistikom (minimum, maksimum, aritmetička sredina i standardna devijacija) i Kolmogorov – Smirnov Test. Također, deskriptivno su opisani sociodemografski podatci učenika (dob, spol, razred) i sociodemografski podatci procjenjivača (dob, spol, godine starosti i godine staža) što je opisano poglavlju Uzorak sudionika. Hipoteze su testirane neparametrijskom analizom, odnosno Mann – Whitney testom razlika između dva nezavisna uzorka te Spearmanovim koeficijentima korelacije između dvije varijable. U svrhu ovog istraživanja podaci su obrađeni u programu IBM SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) kvantitativnom metodologijom.

5. REZULTATI

5.1. Deskriptivni pokazatelji

5.1.1. S – I kreativnost

Na socijalnom testu divergentno-eksplorativnog mišljenja (tablica 9), uočen je veliki raspon u broju odgovora ispitanika od najmanje (MIN) 1 do najviše (MAX) 15 odgovora. Prosječno (M), ispitanici su navodili 5 odgovora. U drugom testu divergentno-eksplorativnog mišljenja, ispitanici su prosječno navodili 3 odgovora, ali je i najveći broj odgovora (MAX) iznosio 9 odgovora.

Tablica 9: : Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) odgovora ispitanika u divergentno-eksplorativnim testovima

	MIN	MAX	M	SD
So1Dd1	1	15	5.42	2.66
So3Dd2	1	9	3.10	1.76

U konvergentno-integrativnim testovima (tablica 10), raspon dodijeljenih bodova za odgovore ispitanika obuhvaćao je rang od najmanje (MIN) 1 (odnosno 2 boda u So4Cg2 testu) do najviše (MAX) 7 dodijeljenih bodova. Prosječni bodovi za testove konvergentno-integrativnog mišljenja gotovo su odgovarali prosječno kreativnim pojedincima.

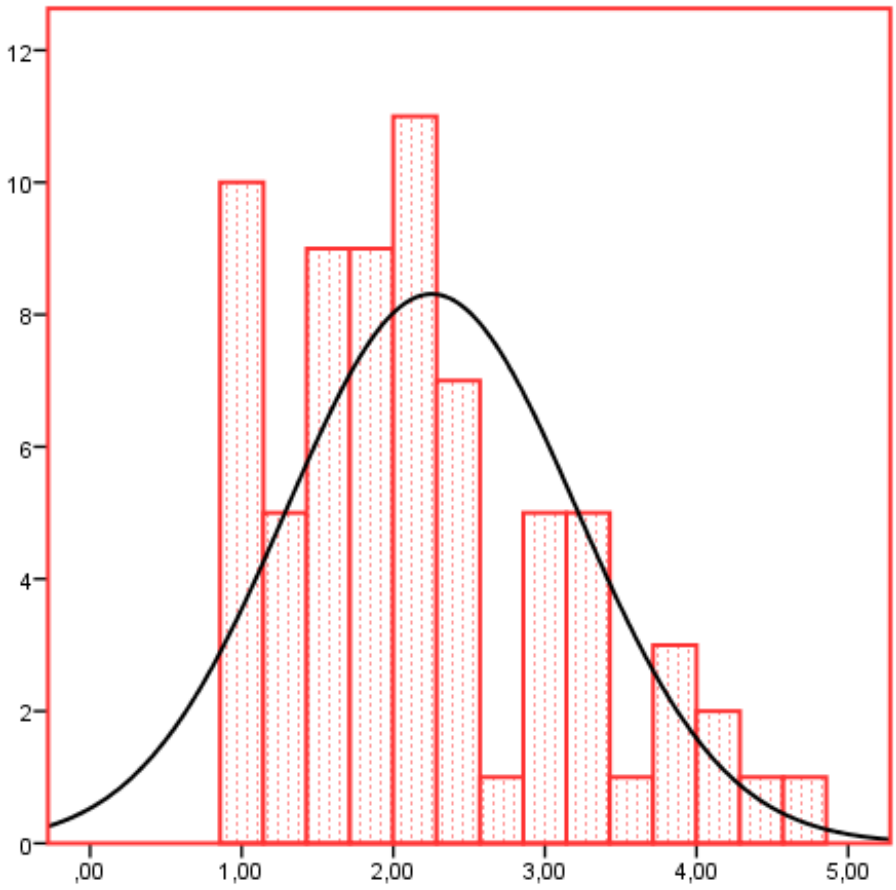
Tablica 10: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) odgovora ispitanika u konvergentno-integrativnim testovima

	MIN	MAX	M	SD
So2Cg1	1	7	2.96	1.34
So4Cg2	2	7	2.93	1.13

5.1.2. Obrasci ponašanja u interpersonalnim sukobima

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici u socijalnim sukobima uglavnom ne koriste nekonstruktivni obrazac pobjeđivanja. Grafički prikaz omogućava uvid u blago odstupanje od normalne distribucije.

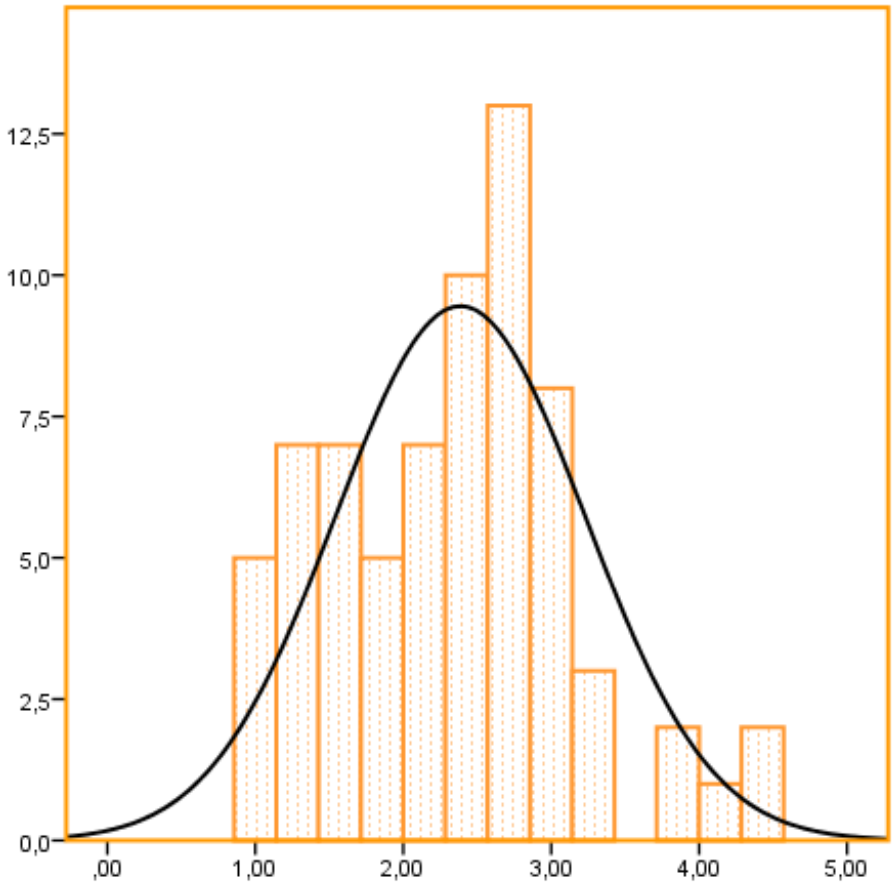
Grafikon 3: Prikaz distribucije obrasca pobjeđivanja



Kazalo: M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija

Učitelji procjenjuju da njihovi učenici uglavnom ne koriste nekonstruktivan obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima. Iz grafikona 4 vidljivo je da u korištenju ovog obrasca ponašanja ne postoje odstupanja od normalne distribucije.

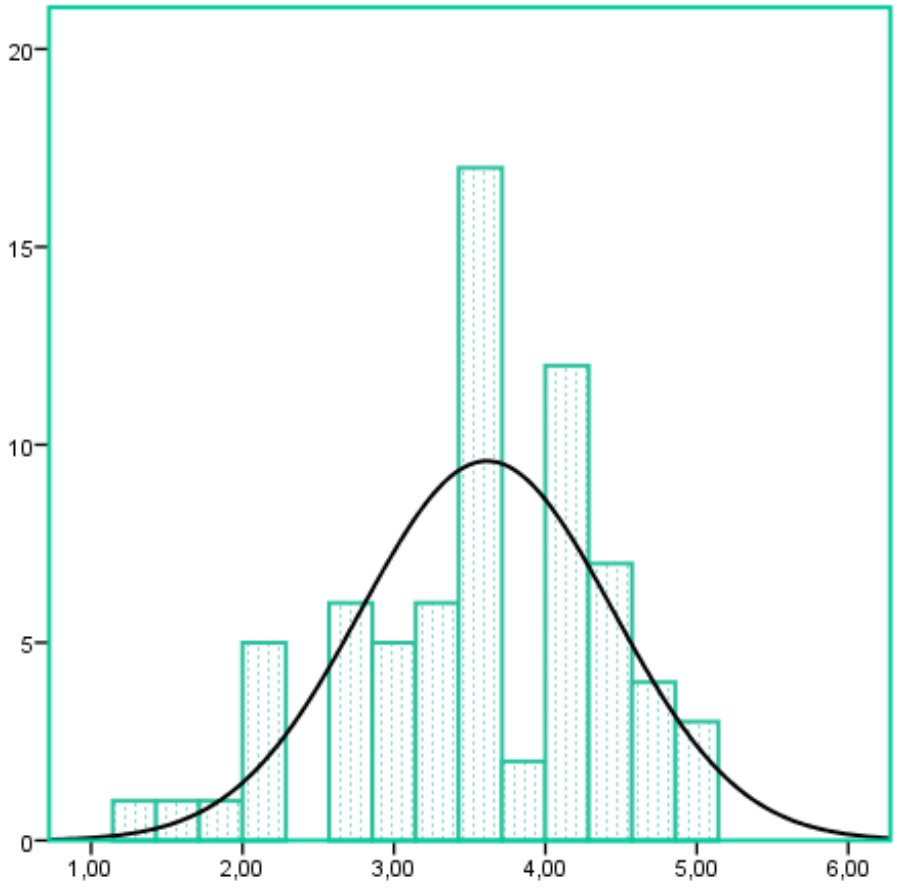
Grafikon 4: Prikaz distribucije obrasca ponašanja



Kazalo: M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija

Učitelji procjenjuju da ovaj konstruktivan obrazac suradnje učenici ipak koriste u većoj mjeri nego nekonstruktivne obrasce pobjeđivanja i izbjegavanja, no u odnosu na mogući raspon rezultata još uvijek skoro osrednje. Iz grafičkog prikaza također je vidljivo blago odstupanje od normalne distribucije.

Grafikon 5: Prikaz distribucije obrasca suradnje



M= 3.63

SD= .77

Kazalo: M= aritmetička sredina; SD= standardna devijacija

5.1.3. Prosječne vrijednosti S – I kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima

Tablica 11: Deskripcija prema dimenzijama obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima i koeficijentima socijalno-interpersonalne kreativnosti izvršena u prosječnim vrijednostima subskala

	MIN	MAX	M	SD	K-S
Izbjegavanje	1	4.57	2.39	.84	.08
Pobjeđivanje	1	4.86	2.25	.96	.11*
Suradnja	1	5.00	3.61	.83	.11*
So1Dd1	-1.29	3.30	.22	.91	.11*
So2Cg1	-1.48	2.66	.15	.88	.18**
So3Dg2	-1.49	3.13	.26	.81	.11**
So4Cd2	-1.28	2.23	.10	.85	.14**

M- aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; K-S- Kolmogorov Smirnov Test

Na temelju aritmetičkih sredina koje se odnose na obrasce ponašanja u sukobima, učitelji su procijenili da njihovi učenici uglavnom ne koriste obrazac izbjegavanja u sukobima (M=2.39), uglavnom ne koriste obrazac pobjeđivanja (M=2.25) te uglavnom koriste obrazac suradnje u sukobima (M=3.61).

Uvidom u Kolmogorov-Smirnov test vidljivo je da postoje odstupanja od normalne distribucije rezultata u svim dimenzijama osim jedne (izbjegavanje) pa će se iz tog razloga u daljnjim analizama koristiti neparametrijska statistika.

5.2. Relacije

5.2.1. Spolne razlike u korištenju obrazaca ponašanja u sukobima

Tablica 12: Razlike između djevojčica i dječaka u obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima

	Spol učenika	N	M	Z
Pobjeđivanje	Muški	31	45.16	-3.81**
	Ženski	38	26.71	
Izbjegavanje	Muški	31	29.56	-2.04*
	Ženski	38	39.43	
Suradnja	Muški	31	33.11	-.71
	Ženski	38	36.54	

M- prosječni rang rezultata; Z-z- vrijednost; Sig- značajnost;
**p<o,o5; **p<o,o1*

Prema podacima iz tablice 12 uočena je statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u korištenju obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja u socijalnim sukobima. Dječaci u interpersonalnim sukobima u većoj mjeri koriste obrazac pobjeđivanja od djevojčica, dok djevojčice u većoj mjeri koriste obrazac izbjegavanja od dječaka.

5.2.2. Povezanost dobi i obrazaca ponašanja u sukobima

Tablica 13: Korelacija dobi i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima

	Pobjeđivanje	Izbjegavanje	Suradnja
Dob	.05	-.05	-.08

Prema tablici 13 ne postoji značajna povezanost između dobi učenika i obrazaca ponašanja koje koriste u sukobima. Neovisno o njihovoj dobi, učenici podjednako koriste obrasce pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje u interpersonalnim sukobima.

5.2.3. Povezanost S – I kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima

Tablica 14: Korelacija obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima i koeficijenata socijalno-interpersonalne kreativnosti

Dimenzije	2	3	4	5	6	7
1. Izbjegavanje	-.06	-.03	-.07	-.26*	-.11	-.23
2. Pobjeđivanje	1	-.24*	-.20	-.05	-.06	-.13
3. Suradnja		1	.18	.08	.04	.19
4. So1Dd1			1	.39**	.73**	.67**
5. So2Cg1				1	.75**	.77**
6. So3Dg2					1	.60**
7. So4Cd2						1

Iz tablice 14 možemo uočiti da postoji niska negativna povezanost između dimenzija Izbjegavanje i So2Cg1 što znači da što više učenici koriste obrazac izbjegavanja u sukobima, to su manje socijalno kreativni u grupnim odnosima konvergentno-integrativnog mišljenja, odnosno što su više socijalno kreativni u grupnim odnosima konvergentno-integrativnog mišljenja, tim manje koriste obrazac izbjegavanja u sukobima.

Niska negativna povezanost uočena je između dimenzija pobjeđivanja i suradnje. Što više učenici koriste obrazac pobjeđivanja u sukobima, to manje koriste obrazac suradnje, a može se reći i obratno, što više koriste obrazac suradnje, to manje koriste obrazac pobjeđivanja.

Sve korelacije na dimenzijama EPoC testa pokazuju srednju do visoku međusobnu povezanost.

6. RASPRAVA

6.1. Verifikacija hipoteza

Prva hipoteza ovog istraživanja prema kojoj postoje razlike između dječaka i djevojčica u korištenju obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima je potvrđena.

Značajna negativna povezanost očituje se u korištenju obrazaca pobjeđivanja i izbjegavanja prema kojoj dječaci u znatno većoj mjeri koriste obrazac pobjeđivanja od djevojčica, a djevojčice u većoj mjeri koriste obrazac izbjegavanja od dječaka. Obrazac suradnje i djevojčice i dječaci koriste podjednako, a prema deskriptivnim pokazateljima osrednje. Različito ponašanje ženskog i muškog spola potvrdila su ranija istraživanja (Eisenberg i Lennon, 1983, prema Raboteg-Šarić, 1997), ali i istraživanje autorice Raboteg-Šarić (1997) prema kojem djevojke ostvaruju više rezultate na Skali emocionalne empatije koja je pozitivno povezana s prosocijalnim i društveno poželjnim ponašanjem. Također, ista je autorica utvrdila značajne razlike u ponašanju ženskog i muškog spola u istraživanju o povezanosti emocionalne empatije i mašte, u kojem je također potvrđeno da ženski spol ostvaruje više rezultate na Skali emocionalne empatije (Raboteg-Šarić, 2002). Iako su prethodno spomenuta istraživanja provedena s adolescentima, rezultati istih istraživanja odgovaraju rezultatima ovog istraživanja, prema kojemu dječaci u većoj mjeri koriste obrazac pobjeđivanja od djevojčica. Značajnu razliku u ponašanju ženskog i muškog spola u kontekstu socijalnih sukoba, u svom istraživanju o stavovima prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima, utvrdili su autori Vlah (2013). Ovim istraživanjem potvrđene su razlike u korištenju obrazaca pobjeđivanja i suradnje, iako razlike u korištenju obrasca izbjegavanja nije bilo između spolova. U skladu s prethodno spomenutim istraživanjima te hipotezom ovog rada, utvrđeno je da je muški spol skloniji obrascu pobjeđivanja u sukobima, a rezultati su također pokazali da je ženski spol skloniji suradničkom rješavanju istih Vlah (2013) Istraživanje obrazaca ponašanja učenika osnovne škole, autorice Družinec i Vlah (2015) također su propitivale povezanost spola s korištenjem obrazaca pobjeđivanja, suradnje i izbjegavanja. Ovim istraživanjem, utvrđena je značajna statistička razlika u obrascima ponašanja kojima su skloniji dječaci i onima koje više koriste djevojčice. U situacijama socijalnog sukoba i prema ovom istraživanju dječaci su skloniji destruktivnijem obrascu ponašanja, tj. pobjeđivanju, a također je utvrđeno da djevojčice u većoj mjeri od dječaka koriste obrazac suradnje (Družinec i Vlah, 2015). Autori Vrselja, Sušić i Franc (2009) u istraživanju rizičnih i antisocijalnih ponašanja mlađih adolescenata i

privrženosti školi, također su utvrdili razlike između spolova i ponašanja učenika. Rezultati istraživanja antisocijalnog ponašanja potvrdili su da je takvo ponašanje, koje ujedno podrazumijeva destruktivno i društveno nepoželjno ponašanje, u većoj mjeri zastupljeno kod pripadnika muškog spola (Vrselja i sur., 2009). Spoznaje prethodno spomenutih istraživanja podudaraju se i sa spoznajama istraživanja autora Vlah, Lončarić i Tatalović Vorkapić (2011) koji su utvrdili da ženski spol u većoj mjeri izbjegava korištenje obrasca pobjeđivanja u socijalnim sukobima, a istraživanje Mirolović Vlah (2005) utvrdilo je da su djevojke sklonije konstruktivnom, odnosno suradničkom rješavanju sukoba, iako su oba istraživanja provedena s adolescentima (Vlah i sur., 2011; Mirolović Vlah, 2005). Autorica smatra da ovi rezultati djelomična posljedica kulture odrastanja u kojoj je muški spol percipiran samopouzdanijim, nadmoćnijim te fizički snažnijim pa su u skladu s time dječaci skloniji obrascu pobjeđivanja. S druge strane, ženski spol se stereotipno karakterizira nježnijim, pristojnijim i mirnijim spolom te je jasno da su zbog nedostatka znanja o konstruktivnim obrascima ponašanja, djevojčice sklonije obrascu izbjegavanja u sukobima.

Druga hipoteza istraživanja prema kojoj postoji povezanost između dobi i obrazaca ponašanja koje učenici koriste u socijalnim sukobima nije potvrđena.

Iako je ova hipoteza predlagala moguću korelaciju između starije dobi učenika i korištenja konstruktivniji obrazaca ponašanja za razliku od mlađih sudionika sukoba, istraživanjem je potvrđeno da ne postoji značajna statistička povezanost između ove dvije dimenzije te da učenici neovisno o njihovoj dobi u podjednakoj mjeri koriste obrasce pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje. Rezultati istraživanja autora Brajša-Žganec i Slunjski (2006) kojim je ispitivana povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja djece predškolske dobi, sukladno hipotezi ovog rada utvrdili su da se starija djeca općenito ponašaju društveno poželjnije u odnosu na ostale sudionike istraživanja srednje i mlađe dobi (Brajša-Žganec i Slunjski, 2006). Rezultati ovog istraživanja ne podudaraju se s rezultatima istraživanja autorica Družinec i Vlah (2015) prema kojima postoji statistički značajna povezanost između dobi i obrazaca koje učenici koriste u sukobima, ali su u istom istraživanju sudjelovali učenici od 1. do 8. razreda. Prema rezultatima istog istraživanja, stariji učenici skloniji su korištenju obrasca suradnje i izbjegavanja, dok je pobjeđivanje najmanje zastupljen obrazac kod učenika viših razreda osnovne škole (Družinec i Vlah, 2015). Suprotno rezultatima ovog istraživanja, istraživanjem rizičnih i antisocijalnih ponašanja mlađih adolescenata i privrženosti školi potvrđeno je da se antisocijalno ponašanje proporcionalno povećava s dobi

učenika te su u skladu s time, ispitanici koji pokazuju izraženije antisocijalno ponašanje bili učenici osmih razreda, tj. ispitanici najstarije dobi u okviru provedenog istraživanja (Vrselja i sur., 2009). Rezultati ranijih istraživanja također su potvrdili da se stariji učenici češće ponašanju nekonstruktivno u situacijama socijalnih sukoba od mlađih (Vuković i sur., 2009; Kasig i Kumcagiz, 2014, prema Družinec i Vlah, 2015). Autori Sesar, Šimić i Barešić rezultate istraživanja kojim je potvrđeno da stariji učenici češće koriste nekonstruktivne obrasce ponašanja od mlađih, opravdavaju većom tjelesnom snagom starijih pojedinaca koja im u slučaju destruktivnog sukoba omogućava suočavanje sa sudionikom istog (Sesar i sur., 2011). Također, istraživanje autorica Vuković, Milašin i Buljubašić Kuzmanović (2009) potvrdilo je da stariji učenici češće prakticiraju osvećivanje od mlađih učenika, koje se izravno povezuje s nasilnim strategijama ponašanja u socijalnim sukobima i nekonstruktivnim obrascima ponašanja(Vuković i sur., 2009; Weeks, 2000). Autorica smatra da je razlog podjednakog korištenja svih obrazaca ponašanja neovisno o dobi učenika, razvojna faza učenika razredne nastave. Za razliku od adolescenata, učenici ovih dobnih skupina, još uvijek ne koriste dosljedno jedan obrazac ponašanja već su u spomenutom razdoblju u procesu oblikovanja i učenja prosocijalnog ponašanja.

Treća hipoteza rada prema kojoj socijalno-interpersonalno kreativnija djeca u većoj mjeri koriste konstruktivnije obrasce ponašanja u socijalnim sukobima je djelomično potvrđena.

Naime, od 12 mogućih značajnih povezanosti je dobivena samo jedna. Slični rezultati dobiveni su istraživanjem povezanosti emocionalne empatije i prosocijalnog ponašanja, autorice Raboteg-Šarić (1997), prema kojima ne postoji povezanost njihovih subskala (Raboteg-Šarić, 1997). Iako svi su svi testovi kreativnosti socijalne domene ovog istraživanja međusobno statistički nisko, umjereno ili visoko povezani, jedino test konvergentno-integrativnog mišljenja pokazuje statistički nisku negativnu povezanost s obrascem izbjegavanja u socijalnim sukobima. Prema tome, oni učenici koji imaju razvijeniju S – I kreativnost u manjoj mjeri koriste obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima, odnosno oni učenici koji upotrebljavaju obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima imaju manje razvijen S – I kreativni potencijal konvergentno-integrativnog mišljenja.

Nažalost, povezanost kreativnosti i ponašanja pojedinaca općenito još uvijek je nedovoljno istražena tema te za istu gotovo ne postoje relevantna istraživanja.

6.2. Ograničenja istraživanja i planiranje budućih istraživanja

U okviru ovog istraživačkog rada valja istaknuti i njegova ograničenja.

Prvo ograničenje istraživanja odnosi se na relativno mali uzorak koji je obuhvaćao tek 70 ispitanika, učenika razredne nastave osnovnih škola. Veći uzorak istraživanja svakako bi rezultirao i preciznijim rezultatima istog. Osim uzorka, važno ograničenje je i mali broj educiranih osoba za provođenje i vrednovanje EPoC testa pa su i vrednovanja EPoC testa socijalno-interpersonalne domene jedna od prvih vrednovanja u granicama Republike Hrvatske. Nadalje, istraživanja o povezanosti interpersonalne kreativnosti i obrascima ponašanja u socijalnim sukobima općenito je nedovoljno istražena tema te je teško pronaći referentna istraživanja na prostoru Hrvatske i u svijetu s kojima bi se rezultati ovog istraživanja mogli uspoređivati.

6.3. Aplikativni značaj dobivenih rezultata

Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na moguću važnost djelovanja učitelja u razrednoj nastavi, u sprječavanju nekonstruktivnih obrazaca ponašanja i razvoju socijalnih vještina učenika s ciljem konstruktivnijeg ponašanja.

Temeljem dobivenih rezultata mogu se implicirati sljedeće preporuke:

1.) Dječake u razrednoj nastavi potrebno je preventivno učiti socijalnim vještinama kako bi naučili koristiti konstruktivnije obrasce ponašanja u sukobima od nekonstruktivnog obrasca pobjeđivanja.

2.) Djevojčice u razrednoj nastavi, također je potrebno učiti socijalnim vještinama s ciljem prevencije učestalog korištenja nekonstruktivnog obrasca izbjegavanja.

3.) Sve učenike potrebno je educirati o obrascima ponašanja u sukobima te ih učiti suradničkom ponašanju.

4) Potrebno je poticati razvoj konvergentno-integrativnog mišljenja učenika (kroz igru i kreativne radionice) kako bi učenici u manjoj mjeri koristili nekonstruktivni obrazac izbjegavanja.

7. ZAKLJUČAK

Ciljevi ovog rada bili su utvrditi razlike u korištenju obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima između dječaka i djevojčica, utvrditi povezanost između dobi i obrazaca ponašanja koje učenici koriste u socijalnim sukobima te utvrditi povezanost između S – I kreativnosti i obrazaca ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole.

Prema osnovnim spoznajama ovog istraživanja, utvrđeno je da dječaci u interpersonalnim sukobima u većoj mjeri koriste obrazac pobjeđivanja od djevojčica, a djevojčice u većoj mjeri koriste obrazac izbjegavanja od dječaka. Također, utvrđeno je da neovisno o njihovoj dobi, učenici razredne nastave podjednako koriste obrazac pobjeđivanja, izbjegavanja i suradnje, pri čemu se suradnja koristi osrednje često. Ovim istraživanjem također je utvrđeno da S – I kreativniji učenici u grupnim odnosima konvergentno-integrativnog mišljenja, manje koriste nekonstruktivan obrazac izbjegavanja u socijalnim sukobima.

Ovo istraživanje predstavlja doprinos u ukupnom znanju o povezanosti interpersonalne kreativnosti i obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima te je ovo istraživanje ujedno i prvo istraživanje ove tematike provedeno u Hrvatskoj. Stoga je u budućim radovima poželjno i dalje provjeravati podatke i rezultate ovog istraživanja.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (1995). Psihosocijalni aspekti nenasilnog rješavanja sukoba. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja,* 4(1), 49-55.
2. Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 345-366.
3. Ajduković, M., Pečnik, N. (2007). Nenasilno rješavanje sukoba. Zagreb: Alineja.
4. Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
5. Animasahun, R. A. (2008). Predictive Estimates of Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence, SelfEfficacy and Creativity Skills on Conflict Resolution Behaviour among the NURTW in the South-Western Nigeria. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 6(2), 68-74.
6. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme,* 12 (1), 3-22.
7. Armstrong, T. (2006). Višestruke inteligencije u razredu. Zagreb: EDUCA d.o.o.
8. Barbot, B., Besançon, M., Lubart, T. I. (2011). Assessing Creativity in the Classroom, *The Open Education Journal*, 4, 58-66.
9. Bar-Tal, D. (2011). Introduction: Conflicts and Social Psychology. U I. D. Bar-Tal (ur.), *Integroup Conflicts and Their Resolution: A Social Psychological Perspective,* (1-39). New York: Psychology Press.
10. Brajša, P. (1996). *Umijeće svađanja*. Pula: C.A.S.H.
11. Brajša-Žganec, A., Slunjski E. (2006). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnoga ponašanja. *Društvena istraživanja,* 16(3), 477-496.
12. Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alineja.
13. Čudina-Obradović, M. (1991) Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
14. Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima. *Odgojne znanosti*, 9(1), 107-117.
15. De Bono, E. (1971). *The Use of Lateral Thinking: Break the strangehold of local thinking.* London: Pelican Books.
16. de Vliert, E. V. (1997). Complex Interpersonal Conlict Behaviour: Theoretical Frontiers. New York: Psychology Press.

17. Demarin, V. (2006). Mozart Efekt. *Medicina, znanost i umjetnost- knjiga radova* / Pezelj, Tatjana. Genc Gordana (ur.). - Zagreb : Hrvatski odbor Europskog udruženja Medicine umjetnosti, 9-15.
18. Deutsch, M., Coleman, P. T., Markus, E. C. (2006). *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Družinec, V., Vlah, N. (2015). Obrasci ponašanja učenika osnovne škole u sukobima. U D. Maleš (Ur.), A. Širanović (Ur.), A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanja: teorije, politike i prakse* (110-119). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Dunn, J. (2004). The development od children's conflict and prosocial behaviour: lessons from research on social understanding and gender. U. J. Hill i B. Maughan (ur.), *Cambrige child and adolescent psychiatry: Conduct disorders in childhood and adolescence* (49-67). Cambrige: University Press.
21. Etički kodeks istraživanja s djecom (2003). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
22. Ferić, I., Kamenov, Ž. (2006). Vrijednosti kao prediktori stavova i ponašanja: posljedica redoslijeda mjerenja?. *Društvena istraživanja,* 16(1-2), 51-71.
23. Forgas, J. P., Kruglanski, A. W., Williams, K. D. (2011). Intraduction and basic isues: The Psychology of Social Conflict an Aggression. U I. Forgas, J. P., Kruglanski, A. W. i Williams (ur.), *The Psychology of Social Conflict an Aggression*, (3-19). New York: Psychology Press.
24. Greene, T. R., Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children. *Psychological Reports*, 63(3), 895-898.
25. Gržinić, L. (2018). Socijalno-interpersonalna kreativnost i faze moralnog rezoniranja učenika: *diplomski rad.* Sveučilište u Rijeci: Učiteljski fakultet u Rijeci.
26. Haensly, P. A., Reynolds, C. R. (1989). Creativity and Intelligence. Glover, J. A., Ronning, R. R., Reynolds, C. R. *Handbook of Creativity* (111-132). New York: Plenum Press.
27. Ivanova, N., Bikmetova, K. (2017). Identity as a factor of conflict behavior in organizations. *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting,* 3(1), 34-44.
28. Jauk, E., Benedek, M., Dunst, M., Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence,* 41, 212–221.

29. Jurišević, M. (2014). Creativity: An interview with Prof. Todd Lubart on the multivariate approach to creativity. *Horizons of Psychology*, 23, 168–170.
30. Kaufman, A. B., Kornilov, S. A., Bristol, A. S., Tan, M., Grigorenko, E. L. The (2010). Neurobiological Fondation of Creative Cognition. U J. C. Kaufman i R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity*: Diverse perspectives on creativity (93-301). Cambrige: University Press.
31. Kim, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal,* 18(1), 3-14.
32. Kriesberg, L., Dayton, B. W. (1992). *Constructive Conflicts: From escalation to resolution*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
33. Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak,* 156(4), 423-446.
34. Lubart, T. (2016). Creativity and convergent thinking: reflections, connections and practical considerations. *Journal of Psychology and Pedagogics,* 4, 7-15.
35. Lubart, T. I. (1994). Creativity. U R. J. Sternberg, *Thinking and Problem Solving*, (289-332). NewYork: Academic Press.
36. Lubart, T., Zenasni F., Barbot, B. (2013). Creative Potential and Its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-50.
37. Makel, M. C. i Plucker, J. A. (2008.). Creativity. U: Pfeiffer, S. I., ur. (2008.). *Handbook of giftedness in children*. 247-270.
38. Makel, M. C. i Plucker, J. A. (2008.). Creativity. U: Pfeiffer, S. I., ur. (2008.). Handbook of giftedness in children. 247-270.
39. Maksić, S. (2006). Merenje kreativnosti u detinjstvu i mladosti: Testiranje i procenjivanje kreativnosti. U S. Krnjajić (ur.), *Podsticanje kreativnosti u školi* (62-85). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
40. Mandić, T. (2003). *Komunikologija: Psihologija komunikacije*. Beograd: CLIO.
41. Mirolović Vlah, N. (2004). Neki aspekti socijalnih sukoba. *Napredak,* 146(2) ,220-229
42. Mirolović Vlah, N. (2005). Spolne razlike u vrijednostima osobnog identiteta i stavovima o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 41(2), 37-48.
43. Mitchell, C. R. (1989). *The Structure of International Conflict*. Great Britain: Palgrave Macmillan.

44. Mouchiroud, C., Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 60-69.
45. Nastavni plan i program za osnovnu školu, (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
46. Osho, (2017). *Kreativnost: Oslobađanje unutrašnjih sila.* Zagreb-Rijeka: LEO-COMMERCE d.o.o.
47. Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja,* 49(3), 335-358.
48. Raboteg-Šarić, Z. (1997). The role of empathy and moral reasoning in adolescents· prosocial behaviour, *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 6(4-5), 493-512.
49. Raboteg-Šarić, Z. (2002). E-upitnik: skala emocionalne empatije i skala mašte. U K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Ćubela i Z. Penezić (ur.) *Zbirka psihologijskih skala i upitnika,* Sv. 1 (str. 44-49). Zadar : Filozofski fakultet u Zadru.
50. Rajić, V. (2012). Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. *Napredak*, 153(2), 235 – 247.
51. Rathus, S. A. (2000). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
52. Sesar, K., Šimić, N., Barišić, M. (2011). Vršnjačko nasilje i strategije suočavanja kod djece osnovnoškolske dobi. *Klinička psihologija,* 4 (1-2), 23-40.
53. Shade, R., Shade, P. G. (2016). The Importance of IQ, MIQ, EQ, HQ, & CQ! U E. P. Torrance (ur.), *Torrance Journal for Applied Creativity:* Creative Intelligence: Fostering Its Growth and Development (33-74). Midwest Torrance Center for Creativity/The Center for Gifted, Glenview, IL, in partnership with the Torrance Center for Creativity and Talent Development at the University of Georgia.
54. Srića, V. (1992). *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.
55. Srića, V. (2003.) *Kako postati pun ideja.* Zagreb: M.E.P. CONSULT.
56. Sternberg, R. J. (1988). The Nature of Creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambrige: University Press.
57. Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
58. Sternberg, R. J. (2006). The nature of Creativity. *Creativity Resarch Journal*, 18(1), 87-98.
59. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1992). Creativity: Its Nature and Assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253.

60. Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (2001). Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity. New York: THE FREE PRESS.

61. Tatalović Vorkapić, S., Vlah, N., Mejovšek, M. (2012). Stavovi prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima. *Suvremena psihologija,* 15(2), 141-156.
62. Torrance, E. P. (1965). Creativity and Learning: Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. *Daedalus,* 94(3), 663-668.

63. Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: where to start?. *Psychological Inquiry,* 4(3), 232-234.

64. Uzelac, S. (2003). Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Kriminologija i socijalna integracija,* 11(1), 1-11.
65. Uzelac, S., Buđanovac, A. (2003): Kanoničke relacije između samoprocjena mladih i njihovih stavova prema obrascima rješavanja socijalnih sukoba. Kriminologija i socijalna integracija, 11, 25-32.
66. Uzelac, S., Bujišić, G. (2014). *Osnove socijalne konfliktologije*. Zaprešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje "Baltazar Adam Krčelić".
67. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
68. Vlah, N. (2010). Pojam i struktura socijalnog sukoba. *Odgojne znanosti* , 12(2), 373-384.
69. Vlah, N. (2011). Relacije između stavova o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima i razina poremećaja u ponašanju adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija,* 19(1), 15-26.
70. Vlah, N. (2013). Poželjna ponašanja mladih u konfliktima. Zagreb: Biakova.
71. Vlah, N., Lončarić, D., Tatalović Vorkapić, S. (2011). Vrijednosne orijentacije učenika strukovnih škola kao prediktori obrazaca ponašanja u socijalnim sukobima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 47(1), str. 31-40.
72. Vlah, N., Marušić-Štimac, O., Galović, I. (2018). Socio-pedagogical Characteristics of Students Who Need Additional Help in Learning and Behaviour Modification: Elements of School-based Preventive Program, *u postupku recenzije*.
73. Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V., Arambašić, L., Vojnović, N. (2005*). Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja.

74. Vrselja, I., Sučić, I., Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 102-103.
75. Weeks, D. (2000). *Osam najvažnijih koraka u rješavanju sukoba*. Osijek: Sunce-Društvo za psihološku pomoć.
76. Wilmot, W.W., Hocker, J.L. (1998). *Interpersonal conflict*. USA: McGraw-Hill.
77. Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
78. Yamamoto, K. A. (1964). Role of creative thinking and intelligence in high school achievement. *Psychological Reports*, 14, 783-789.
79. Žitinski, M. (2010). Pluralizam i tranzicijska kultura sukoba – kako s nasiljem?. *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti,* 65(1), 113-124.
80. Žižak, A. (2003). Konceptualni aspekti učenja socijalnih vještina. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11(2), 107-115.

PRILOG

INFORMIRANI PRISTANAK

Poštovani roditelji,

Obraćamo Vam se zamolbom da odobrite sudjelovanje Vašeg djeteta u istraživanju povezanosti potencijalne kreativnosti učenika i njegovih obrazaca ponašanja u sukobima. Istraživanje provode studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, u sklopu svojih diplomskih radova pod mentorstvom Nataše Vlah (natasa.vlah@uniri.hr).

Kratak opis postupka i prikupljeni podaci

Istraživanje će se provesti u prostorima škole u dva navrata, u trajanju od 45 minuta. Dječji uradci na testu potencijalne kreativnosti bit će digitalizirani i sigurno pohranjeni u digitalni repozitorij pod šifrom te dostupni samo provoditeljima istraživanja za potrebe analize i bodovanja. Također, istraživat će se ponašanje učenika u sukobima (Skala procjene ponašanja) koje će procjenjivati učitelji/razrednici učenika. U istraživanju će se prikupiti i podaci iz dostupne školske dokumentacije. Ime i prezime djeteta prikupit će se za potrebe davanja povratne informacije i samo će istraživač moći povezati ime sa šifrom djeteta.

Mogući rizici i dobici

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem. U smislu potencijalnih dobitaka postoji mogućnost identifikacije kreativnog potencijala djece. Kreativnost je jedna od sastavnica darovitosti, pa rezultati ovog istraživanja pomažu ispunjenju obrazovnih ciljeva škole u smislu identifikacije potencijalno darovite djece.

Pravo na promjenu odluke

Ukoliko odobrite sudjelovanje Vašeg djeteta u istraživanju, u bilo kojem trenutku to odobrenje možete uskratiti. Također, Vaše dijete može odbiti sudjelovanje ili odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku istraživanja.

Povjerljivost

Sve informacije dobivene ovim istraživanjem ostaju povjerljive. Uradci učenika bit će šifrirani i kao takvi dostupni za potrebe istraživanja jedino provoditeljima istraživanja. Šifru će s identitetom djeteta moći povezati samo istraživač, i to isključivo za potrebe istraživanja i individualnih povratnih informacija.

Povratna informacija

Skupni rezultati bit će dostupni stručnoj službi škole u obliku pisanog izvještaja nakon obrane diplomskog rada. Individualne rezultate Vašeg djeteta dostavit ćemo Vam sukladno

posebnim odobrenjima koji su sastavni dio ovog dokumenta. Ukoliko imate dodatnih pitanja možete kontaktirati diplomanticu na sljedeću e-mail adresu:
anamariabrizan@gmail.com

Naslov istraživanja: Interpersonalna kreativnost i obrasci ponašanja u sukobima kod učenika osnovne škole

Diplomantica: Anamaria Brižan

Institucija: Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci

AUTORIZACIJA

Ovime potvrđujem da sam obaviješten / obaviještena o svrsi istraživanja, koristima, mogućim rizicima i posljedicama, trajanju postupka, povjerljivosti podataka, zaštiti privatnosti, dragovoljnosti sudjelovanja i pravu na odustajanje od sudjelovanja u istraživanju te sam suglasan / suglasna da moje dijete

_____ *(ime I prezime djeteta) sudjeluje u opisanom istraživanju.*

Dodatna odobrenja:

Odobravam provedbu mjerenja kreativnosti u svim dostupnim područjima kreativnosti, u dodatna dva navrata u trajanju od 45 minuta:

DA NE

Odobravam da se uradak mog djeteta anonimno, uz navođenje samo dobi i spola, koristi u izradi informativnih i edukativnih materijala *potrebnih za daljnji razvoj testa kreativnosti:*

DA NE

Odobravam da se povratne informacije o individualnim rezultatima moga djeteta na zahtjev dostave:

- *meni kao roditelju/skrbniku:* ***DA NE***
- *stručnoj službi škole:* ***DA NE***
- *učitelju(ici) ili razredniku(ici):* ***DA NE***

Ime i prezime roditelja/skrbnika:_____

Potpis roditelja/skrbnika:_____

Datum:_____

POPIS PRILOGA

Popis slika:

Slika 1: Divergentno i konvergentno mišljenje 12
Slika 2: Struktura socijalnog sukoba 17
Slika 3: Prikaz ispodprosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred) 32
Slika 4: Prikaz prosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred) 32
Slika 5: Prikaz iznadprosječno socijalno kreativnog uratka (4. razred) 33

Popis tablica:

Tablica 1: Osobine kreativnih pojedinaca 3
Tablica 2: Misaoni i osjećani procesi 5
Tablica 3: Višestruke inteligencije 10
Tablica 4: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) dobne distribucije učenika uključenih u istraživanje 27
Tablica 5: Dobna distribucija učenika 27
Tablica 6: Distribucija učenika prema razredu 28
Tablica 7: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) dobne distribucije procjenjivača 29
Tablica 8: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) distribucije procjenjivača prema godinama staža 30
Tablica 9: : Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) odgovora ispitanika u divergentno-eksplorativnim testovima . 38
Tablica 10: Prikaz minimuma (MIN), maksimuma (MAX), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) odgovora ispitanika u konvergentno-integrativnim testovima 38
Tablica 11: Deskripcija prema dimenzijama obrazaca ponašanja u interpersonalnim sukobima i koeficijentima socijalno-interpersonalne kreativnosti izvršena u prosječnim vrijednostima subskala 42
Tablica 12: Razlike između djevojčica i dječaka u obrascima ponašanja u interpersonalnim sukobima 43
Tablica 13: Korelacija dobi i obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima .. 44
Tablica 14: Korelacija obrazaca ponašanja učenika u interpersonalnim sukobima i koeficijenata socijalno-interpersonalne kreativnosti 44

Popis grafikona:

Grafikon 1: Distribucija učenika prema spolu 26
Grafikon 2: Distribucija učitelja prema spolu 29
Grafikon 3: Prikaz distribucije obrasca pobjeđivanja 39
Grafikon 4: Prikaz distribucije obrasca ponašanja 40
Grafikon 5: Prikaz distribucije obrasca suradnje 41