

Elementi primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu

Ivan BEROŠ

*Fakultet prirodoslovno-matematičkih i
odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru*

UDK: 159.954:37.091.21

DOI: 10.15291/ai.2814

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 9. srpnja 2018.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*instrumentalizacija
kreativnosti,
kritička pedagogija,
onemogućavanje
kreativnog obrazovanja,
poticanje kreativnog
obrazovanja,
neoliberalizam, uloga
nastavnika*

Svrha je rada pokušati odrediti i analizirati elemente odgojno-obrazovnog procesa koji utječu na primjenu kreativnosti kao načela i metode u odgoju i obrazovanju. Polazi se od teorijske pozadine situirajući analizirane elemente na kontinuumu utjecaja koji se kreće od kraja na kojem se nalaze elementi što onemogućavaju primjenu kreativnosti do elemenata što je potiču u odgojno-obrazovnom procesu. Analiziraju se elementi proizašli iz anketnoga istraživanja provedenoga sa studentima prve i treće godine preddiplomskoga te druge godine diplomskoga studija pedagogije (N=115) na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru. Na navedenom je uzorku potvrđena središnja uloga nastavnika kao poticatelja i prepreke ostvarenju kreativnoga obrazovanja, te se analizom dobivenih rezultata nastoje razjasniti uzroci opisanoga stanja koje pokazuje da prevladava mišljenje kako institucionalne odrednice škole onemogućavaju realizaciju kreativnoga obrazovanja. Postavlja se pitanje u kojoj mjeri dobiveni rezultati zrcale stvarna shvaćanja ispitanika koja imaju snagu utjecaja na njihovu teorijsko-praktičnu djelatnost, te koliki je utjecaj prevladavajućih shvaćanja pedagoške znanosti kojima su studenti izloženi tijekom studiranja. U završnom se dijelu ukazuje na tendencije ekonomiziranja i instrumentaliziranja kreativnoga obrazovanja koje na taj način gubi legitimitet i svoju kritičko-transformacijsku osnovu. Izgubljenu osnovu zamjenjuje ljuštura apologije dominantne pragmatističko-neoliberalne orijentacije u teorijskom i praktičnom razmatranju, analiziranju i implementiranju pedagoških teorija, pripadajućih odgojno-obrazovnih načela te metoda usmjerenih na realizaciju kreativnoga obrazovanja u obliku načela i metode.

UVODNE NAPOMENE

Rad se bavi elementima odgojno-obrazovnog procesa koji utječu na primjenu kreativnosti kao metode i načela u odgojno-obrazovnom procesu. Polazi se od stajališta koje zastupa tezu kako postoje određeni uvjeti (psihološki, pedagoški, materijalni, organizacijski i kadrovski) koji utječu na mogućnost implementacije kreativnosti u odgojno-obrazovni proces (Neill, 1990; Stoll i Fink, 2000; Bognar i Matijević, 2002; Hothersall, 2002; Domović, 2004; Dryden i Vos, 2005; Langer, 2005). Navedeni elementi mogu zauzimati dvije pozicije na kontinuumu mogućnosti primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu: mogu primjenu onemogućavati ili je mogu omogućavati.

U radu ćemo predstaviti analizu rezultata dijela anketnog istraživanja provedenoga sa studentima prve i treće godine preddiplomskog, te druge godine diplomskog studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, vezane uz elemente odgojno-obrazovnog procesa u školi koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Uz navedeno analizirat ćemo i uvjete potrebne za kreativno djelovanje u školi (Radbound Teachers Academy, 2016). Podatci su prikazani sljedećim slijedom: prva godina preddiplomskoga, treća godina preddiplomskoga te druga godina diplomskoga studija pedagogije.

TEORIJSKA POZADINA

U ovom će se dijelu rada ukratko operacionalizirati temeljni pojmovi koji se koriste u radu, a to su odgoj i obrazovanje te kreativnost u odgoju i obrazovanju.

Operacionalizacija kreativnosti u odgoju i obrazovanju

Pojam kreativnosti u odgoju i obrazovanju može imati različita značenja, ovisno o pojedincu koji ih razmatra. Prihvatimo li kao jedan od osnovnih obrazovnih ishoda „razvoj cjelovite ličnosti pojedinca sposobnog samostalno funkcionirati u društvu“ (Slabbert, 1994, 62), kreativnost u odgoju i

obrazovanju se shvaća kao karakteristika pojedinca koju se može te stoga i treba razvijati u svakodnevnom odgojno-obrazovnom djelovanju. Nadalje, možemo prihvatiti *standardno* shvaćanje kreativnosti u odgoju i obrazovanju koje je određuje kao „djelovanje koje proizvodi ideje, stvari ili načine djelovanja koji su: a) neuobičajeni ili originalni i b) potencijalno korisni ili praktični“ (Amabile, 1996; Sternberg i Lubart, 1996, prema Zou i Oldham, 2001: 152).

Potpunu integraciju i afirmaciju kao jedne od temeljnih odrednica uspjeha odgojno-obrazovnog procesa kreativnost zadobiva od 1990-ih godina kada obrazovna politika značajnije deklarativno prihvaća kreativnosti u odgoju i obrazovanju, od predškolske do visokoškolske razine. Posljedično nastaje i snažan rast na području istraživanja kreativnosti i korištenja rezultata tih istraživanja u odgoju i obrazovanju (Craft, 2003). S obzirom na to da je ovaj rad, posebno interpretacija rezultata, ukotvljen u teorijski diskurs kritičke pedagogije, u nastavku sažeto oblikujemo teorijski okvir na koji ćemo se oslanjati kasnije u radu.

Kritička pedagogija: odgoj i obrazovanje utemeljeni na marksističkoj i neomarksističkoj teoriji

Slazemo se s Henryjem A. Girouxom (2011a: 71-72) da „kritička pedagogija mora biti interdisciplinarna i radikalno kontekstualna, koristiti dekonstruirane odnose između moći i znanja, kritički propitivati institucionalna ograničenja [odgojno-obrazovnih ustanova] pod kojima se odvija odgojno-obrazovni proces, te se usredotočiti na pitanje kako se učenici mogu angažirati na području imperativnih pitanja i zadataka kritičkoga građanstva. [Nadalje], kritička pedagogija mora biti samorefleksivna o ciljevima i metodama, svjesna svog projekta demokratske transformacije i u isto vrijeme javno predana vlastitom političkom opredjeljenju koje ne nudi nikakva jamstva“, izuzev obećanja da će njegovati učenike kao kritički misleće subjekte vlastitoga razumijevanja znanja s kojim se susreću i koje im se prenosi u učionici, te o njegovom odnosu prema pitanju društvene odgovornosti (Giroux, 2014a), koje ne postaje predmet provjera u cilju utvrđivanja testovnih rezultata, već poligon demokratskoga poniranja u bit problema koji je započet dijalogom i vođen pitanjima (Giroux, 2005). Slazemo se s Jandrićem i Borasom (2012: 11) kada kažu da je kritička pedagogija „idealistička, emancipatorska i politička – prvo zbog toga jer ne dopušta kompromitaciju općih humanističkih vrednota, drugo zato što osvještava važnost tih vrednota u

dominantno pozitivističkom globalnom okruženju, a treće zato što poziva na izravno djelovanje“.

Kritička pedagogija djeluje prema stvaranju budućnosti u kojoj kritičko obrazovanje (kao jedan od faktora) svakoj sljedećoj generaciji učenika kreira uvjete koji omogućavaju, te pozivaju na novu borbu za održavanje živim obećanja demokracije bez krajnje točke, demokracije koja se neprekidno širi u svijet novih mogućih načina održavanje pravde i nade na životu (Giroux; 2006; 2009; 2011a; 2011b; 2014a) služeći se „određenim shvaćanjem građanstva, kulture i društva“ (Giroux, 1999: 31). Pritom se suprotstavlja „mehanizmima dehumanizacije i dominacije koji djeluju unutar neoliberalnih društava“, jasno naglašavajući kako „ne postoji **neutralna pedagogija** (isticanje I. B.) nezainteresirana za pitanja politike, moći i ideologije“ (Evans i Giroux, 2015: 28).

Cilj je obrazovanja unutar ovako određene kritičke pedagogije transformacija hegemonije obrazovnog sustava nad pojedincem koji se shvaća kao objekt u pojedinca oboružanoga kritičnom svijesću „koja mu pomaže unaprijediti kvalitetu života i djelovati na ostvarenju poštenijeg i pravednijeg svijeta“ (Aliakbari i Faraji, 2011: 77). Na ovaj način učenik nakon završenoga obrazovanja postaje emancipiran što znači da ima znanja i sposobnosti potrebne za mijenjanje društva u smjeru željene promjene (Abraham, b.g.) a upravo to je, prema mišljenju autora ovog rada, glavni cilj koji obrazovanje mora nastojati dostići. Pritom se ne priznaju ograničenja i problemi koji proizlaze iz navedenoga cilja koji se želi dostići, a uvjetovani su problemom pojmovnoga određenja i obrazloženja emancipacije (König i Zedler, 2001).

Prihvati li se perspektiva kritičke pedagogije, koju zastupa autor rada, dobivamo sljedeće određenje emancipacije: emancipacija je proces oslobođenja pojedinca od ekonomsko-političkih i društveno-ideološki nametnutih okvira promatranja, vrednovanja i razumijevanja objektivne projekcije subjektivne stvarnosti u nastojanju da se stvarnost sagleda kao produkt procesa vidljive i prikrivene hegemonije dominantnih društvenih grupa (i njihovih okvira promatranja, vrednovanja i razumijevanja), te tada promjeni u smjeru uvijek rastućega, i nikad konačno određenoga te dostignutoga stupnja (McLaren i Tadeu da Silva, 1993) humanizacije pojedinca i okoline.

Ovako određena emancipacija „prepoznaje da se subjektivni i objektivni oblici dominacije moraju analizirati kao dio pedagoškoga projekta jer to predstavlja polazište za politički angažman“ (Giroux, 2005: 14), utemeljen

u Ideji, a ne trenutnoj praksi, demokracije Subjekata za Subjekte (Badiou, 2012). Važno je istaknuti kako je, usprkos sveprisutnosti i snazi hegemonije, mogućnost „ljudskog djelovanja uvijek živa“ i ima snagu „razbijanja sveprožimajućih sedimentnih struktura opresije i omogućavanja graničnih mogućnosti emancipacije“ (McLaren, 1986: 205-206). Stoga smatramo kako je „jedna od važnih zadaća emancipacije poticanje pedagoga, umjetnika, radnika, mladih i svih ostalih da koriste svoje vještine u službi onih politika [koje omogućavaju] korištenje javnih vrijednosti, povjerenja i suosjećanja“ (Giroux, 2018: 10) za humanizaciju društva u cjelini.

Prema mišljenju Schoyera „jedan od osnovnih uvjeta [*sic!*] za emancipaciju je [*sic!*] sposobnost da ‘vidimo’ stvarno funkcioniranje [*sic!*] [društvenih] institucija ... da osvijetlimo [*sic!*] kontradikcije u postojećim pravilnostima i, konačno, da pomognemo drugima (i dopustimo im da nam pomognu) u ‘podsjećanju’ [*sic!*] na mogućnosti spontanosti, izbora i [demokratskih] modela upravljanja zasnovanih na jednakosti“ (Schoyer, 1973: 248 prema Apple, 2012: 344). Da bi se opisana emancipacija dogodila, McLaren (1997) smatra kako je kod pojedinaca potrebno razviti kritičku svijest popraćenu kritičkom samorefleksivnošću koja, prema mišljenju Aronowitza (1993), nastoji na razvijanju revolucionarne svijesti odozdo, tj. u temelju/osnovi društvenih struktura. Projekt razvijanja revolucionarne svijesti predstavlja kontinuirano nastojanje angažiranih Subjekata usmjereno prema emancipaciji koja se nikad u potpunosti ne ostvaruje, već je neprestano sanjana, osvještavana i transformirana u „temelju naših sjećanja, plamenu naših čežnji i strasti naših [revolucionarnih] borbi“ (McLaren i Tadeu da Silva, 1993: 59). Nakon operacionalizacije pojmovnoga aparata na koji se oslanja rad, prelazimo na skiciranje metodologije istraživanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu ćemo detaljno opisati metodologiju istraživanja – problem, cilj, zadatak, metodu, instrument, uzorak te postupak istraživanja.

Problem istraživanja predstavlja pokušaj da se odgovori na pitanje koji elementi odgojno-obrazovnoga procesa utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu promatranom kroz prizmu škole?

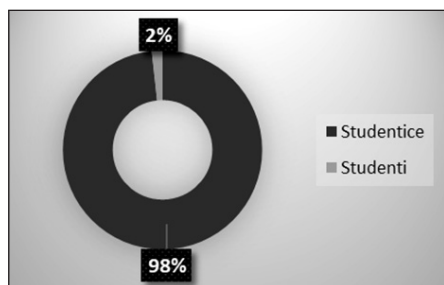
Cilj istraživanja je ispitati shvaćanja elemenata koji utječu na mogućnost

primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju te na koji je način omogućavaju ili onemogućavaju, prema mišljenju studenata jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije obuhvaćajući prvu i treću godinu preddiplomskog, te drugu godinu diplomskog studija.

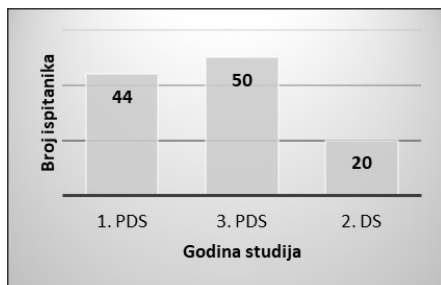
Zadatak istraživanja je definirati koji elementi i na koji način utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju.

Metoda istraživanja je anketiranje, a istraživanje spada u skupinu kvalitativnih istraživanja. Primijenjeni instrument je upitnik s pitanjem otvorenoga tipa koje glasi: *Prema Vašem mišljenju koji elementi odgojno-obrazovnog procesa utječu na mogućnost primjene kreativnosti kao načela i sredstva u odgoju i obrazovanju i u kojem smislu (potiču – neutralni su – onemogućavaju)?*

Uzorak istraživanja je stratificirani a ukupni uzorak sačinjavaju tri podskupine: a) studenti prve godine preddiplomskoga studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, b) studenti treće godine jednopredmetnoga i dvopredmetnoga preddiplomskog studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti, te c) studenti druge godine jednopredmetnoga i dvopredmetnoga diplomskog studija pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti. Ukupno je anketirano 113 ispitanika. Spolna karakteristika uzorka je prikazana na slici 1., a distribucija ispitanika u ukupnom uzorku po godinama studija prikazana je na slici 2.



SLIKA 1 Prikaz spolne karakteristike čitavog uzorka



SLIKA 2 Prikaz distribucije ispitanika u uzorku po godinama studija

Postupak istraživanja

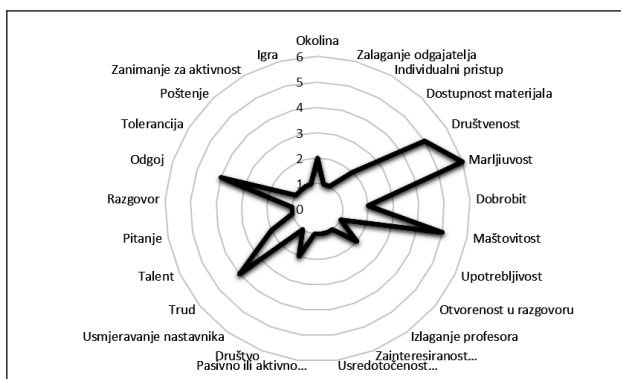
Istraživanje je provedeno na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti – Odsjeku za pedagogiju u zimskom semestru akademske

2017./18. godine. Nakon što je Odsjek dopustio provođenje istraživanja, isto je realizirano i to kako slijedi: ispitanicima je dan anketni upitnik sastavljen od četiri pitanja (dva pitanja višestrukoga izbora, pitanje formulirano u obliku semantičkoga diferencijala, te pitanje otvorenoga tipa). Upravo su pitanjem otvorenoga tipa (zadnje po redoslijedu i na drugoj stranici upitnika) prikupljeni podatci prikazani u radu. Kod davanja odgovora na navedeno pitanje, tražilo se (pisano) mišljenje ispitanika, a ne knjiški i/ili naučeni odgovor koji proizlazi iz procesa studiranja (pod pretpostavkom da su formiranje odgovora i proces studiranja međuvisni).

Dobiveni rezultati prikazani su u nastavku rada tako da su elementi za koje ispitanici smatraju da onemogućavaju primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju i elementi za koje ispitanici smatraju da omogućavaju primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju grupirani i grafički prikazani, te se dobiveni rezultati interpretiraju. Izlaganje rezultata započnemo s elementima koji, prema mišljenju ispitanika, omogućavaju primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju. Svi rezultati su prikazani zasebno za prvu i treću godinu preddiplomskog te drugu godinu diplomskog studija pedagogije.

ELEMENTI KOJI OMOGUĆAVAJU PRIMJENU KREATIVNOSTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Ovako izgleda distribucija odgovora ispitanika prve godine preddiplomskog studija pedagogije:



SLIKA 3 Distribucija elemenata odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju kod ispitanika 1. godine preddiplomskog studija

Na početku treba istaći kako je samo 48% ispitanika odgovorilo na postavljeno pitanje. Iz slike 3. moguće je izvući sljedeće zaključke: s obzirom na to da su najčešće navedeni odgovori *trud, marljivost, društvenost, odgoj i maštovitost* ispitanici uopće nisu razumjeli postavljeno pitanje, iako im je isto bilo dva puta detaljno objašnjeno te su zamoljeni da ne odgovaraju 'stručno', već iz vlastita iskustva stečenoga za vrijeme koje provode unutar odgojno-obrazovnog sustava. Dobiveni rezultati naglašavaju karakteristike pojedinca koje se već spominju u istraživanju (*društvenost, marljivost, trud, talent, maštovitost*) te *proces odgoja u koji se uključuje važnost okoline, zalaganje odgajatelja kao usmjerivača i dostupnost materijala*. Također, u pojedinačnim slučajevima se ukazuje na važnost *pitanja, razgovora, tolerancije i poštenja*.

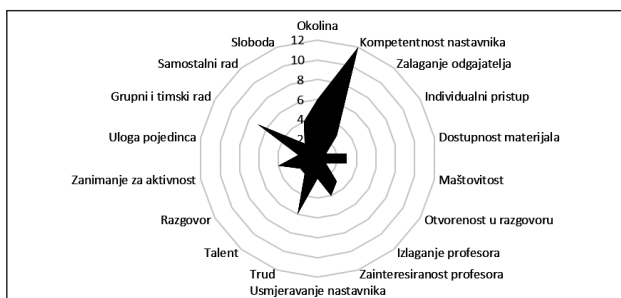
Možemo ustvrditi kako ispitanici nisu koristili svoja implicitna znanja i iskustva stečena u dosadašnjem životu, davali su stereotipne i očekivane odgovore, pritom ne uočavajući razliku između pitanja i vlastita odgovora iz čega možemo izvući dva zaključka. Prvi se odnosi na nejasno postavljeno pitanje i davanje odgovora zbog odgovora, a ne vlastita interesa; drugi zaključak ukazuje na unificiranje globalnih fenomena kao što je kreativnost i oduzimanje autorstva Subjektu (hooks, 1994; Butler, 2002; Badiou, 2012) nad njegovim shvaćanjem fenomena (Harding, 1991; Hekman, 1997). Implicitna znanja svake ljudske jedinice su temelj na kojem nastaje racionalno, objektivno znanje (Bruner, 2000; hooks, 1994) te smatramo poražavajućom i opasnom činjenicu da ispitanici nisu bili sposobni (ili nisu osvijestili mogućnost) korištenja vlastitih iskustava za pružanje (jednim dijelom i konstruiranje) odgovora na pitanje o kojem možda malo znaju racionalno, a toliko puno iskustveno i intuitivno. Smatramo kako ispitanici nisu (bili) svjesni vlastita autorstva/autoriteta nad znanjem koje proizlazi iz svakodnevice te (Davidson, 1984) različitih psihičkih i fizičkih fenomena koji ih određuju i okružuju.

Uzroke i posljedice ovakve situacije u odgojno-obrazovnom procesu na zadovoljavajući način rasvjetljavaju Chitty (2012), Apple (2012), Shor i Freire (1987) te Bourdieu i Passeron (1990). Bourdieu i Passeron (1990) svojom analizom ukazuju na osnovnu odgojno-obrazovnu zadaću škole te procesa institucionalnoga odgoja i obrazovanja (engl. *work of schooling*) koja se svodi na reprodukciju uvjeta potrebnih za legitimaciju trenutne društveno-političke strukture i obrazovnog sustava kao njenoga podsusta-

va (Gudjons, 1994; Pastuović, 1999). Također, do sličnih zaključaka dolaze Habermas (1982) i Thomas (2015) te vodeći njemački stručnjaci za teorije škola (Tillmann, 1994) koji ukazuju na ekonomsko-političke korijene suvremenih odgojno-obrazovnih nastojanja.

Autor ovoga rada također želi naglasiti činjenicu objektivizacije subjektivnoga koja nastaje kao nusproizvod ovdje primijenjene kvalitativne metodologije istraživanja. Samom činjenicom prezentiranja upitnika s određenim pitanjima ispitanicima, stvara se umjetna situacija u kojoj ispitanici uvjetovanim refleksom produciraju određeni odgovor koji uopće ne mora biti točan, iskren i autentičan (Patton, 2002; Popper, 2003; Cohen i sur., 2007), te je stoga prezentirane rezultate potrebno promatrati kritički.

Javlja li se razlike u navedenim shvaćanjima kod kronološki starijih ispitanika? Na navedeno pitanje ćemo pokušati odgovoriti nakon prikaza i interpretacije odgovora ispitanika treće godine preddiplomskog i druge godine diplomskog studija pedagogije.



SLIKA 4 Distribucija elemenata odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju kod ispitanika 3. godine preddiplomskog studija

U ovom slučaju na postavljeno pitanje je odgovorilo 72% ispitanika, a iz njihovih odgovora može se iščitati kako smatraju da je kompetentnost nastavnika temeljni element koji utječe na mogućnost primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Uz *kompetentnost nastavnika* ispitanici ističu i važnost *okoline*, *slobode*, *truda*, *zanimanja za aktivnost* te *grupni i timski rad*. Smatramo opravdanom tvrdnju kako je kod navedenih ispitanika do određenoga stupnja razvijena svijest o elementima odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju. Dobivene rezultate možemo objasniti interakcijom dvaju faktora:

maturacije i studiranja. Za razliku od ispitanika prve godine preddiplomskog studija ova skupina je u dovoljnoj mjeri tijekom dosadašnjega studiranja bila izložena relevantnoj literaturi, te je stoga mogla formirati određeno mišljenje o postavljenom pitanju. No, postavlja se pitanje u kojoj mjeri dobiveni odgovori predstavljaju istinska, kritički formirana mišljenja ispitanika koja će ih pokretati i u profesionalnom djelovanju usmjeravati, a u kojoj mjeri su proizvod etabliranih i za ispitne provjere zahtijevanih pedagoških teorija, te posljedica institucionalnoga ozračja i uvjerenja asistenata i profesora na Odsjeku za pedagogiju?

I konačno, kako na isto pitanje odgovaraju ispitanici druge godine diplomskog studija koji će uskoro postati pedagozi?



SLIKA 5 Distribucija elemenata odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju kod ispitanika 2. godine diplomskog studija

U navedenom slučaju na postavljeno pitanje odgovorilo je 100% ispitanika, a njihove rezultate možemo tumačiti kao potvrdu i osnaživanje mišljenja ispitanika treće godine preddiplomskog studija, tj. *kompetentnost nastavnika* je temeljni element koji, prema njihovu mišljenju, utječe na mogućnost primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Uz kompetentnost nastavnika ispitanici ističu i važnost (iako u znatno manjem stupnju) *nastavnih metoda* te *sadržaja*. Očita je tendencija smanjenja broja elemenata koje ispitanici smatraju važnim za mogućnost primjene kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu. Ovu tendenciju možemo objasniti međudjelovanjem složene mreže faktora koja uključuje: razvijanje vlastite (implicitne

i eksplicitne) teorije odgojno-obrazovnoga procesa, internalizaciju prevladavajućih shvaćanja vezanih uz mogućnost te elemente koji potiču i onemogućavaju primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu, i konačno, vlastito shvaćanje o svrsi, ciljevima i mogućnostima (globalno promatrano-ga) odgojno-obrazovnoga procesa.

Nakon prikazane analize možemo reći kako do fiksiranja elemenata (kod uzorka koji je ovdje prikazan i analiziran) odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju, dolazi već spomenutom interakcijom između faktora maturacije i studiranja. S obzirom na dobivene rezultate (i budući da se na proces maturacije ne može utjecati) još jednom potvrđujemo često ponavljanu pedagošku tvrdnju koja kaže kako je nastavnik ishodište svih odgojno-obrazovnih nastojanja, njihov upravitelj i facilitator te u konačnici i evaluator. Želimo li vidjeti promjenu prema uistinu kreativnoj školi, potrebno je usvojiti kreativnost kao načelo i metodu od početka pa do kraja nastavničkoga studija, te cjelovitoga učenja (Jarvis, 1993; Sahlberg, 2015).



SLIKA 6 Distribucija elemenata odgojno-obrazovnoga procesa koji utječu na mogućnost primjene kreativnosti u odgoju i obrazovanju prema mišljenju čitavoga uzorka

I za kraj ćemo prikazati skupno shvaćanje svih ispitanika vezano uz elemente odgojno-obrazovnoga procesa koji omogućavaju primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

U svim poduzorcima istraživanja kao bitni pojavili su se sljedeći elementi odgojno-obrazovnog procesa: *kompetentnost nastavnika, izlaganje profesora, zainteresiranost profesora te otvorenost u razgovoru*. Možemo ustvrditi kako zajednički elementi sačinjavaju gradivne blokove istinskoga dijaloga između nastavnika i učenika u smislu *odnosa, načela i metode* te kako je s obzirom na dobivene rezultate dijaloški pristup poučavanju i učenju najpodesniji za razvijanje imanentno kreativnoga odgojno-obrazovnog procesa (Freire, 1974; 1993; 1998; Freire i Macedo, 1987).

U nastavku rada analizirat ćemo elemente za koje ispitanici smatraju da onemogućavaju primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Elementi koji onemogućavaju primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju

Ispitanici iz uzorka prve godine preddiplomskog studija, točnije njih 1,74%, smatraju kako neki elementi odgojno-obrazovnoga procesa *onemogućavaju* primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju. Nažalost, svoje mišljenje ne elaboriraju nabranjem i opisivanjem spomenutih elemenata, već samo na postavljeno pitanje odgovaraju *onemogućavaju*.

Ispitanici iz uzorka treće godine preddiplomskog studija, točnije njih 33,3%, smatraju kako neki elementi odgojno-obrazovnoga procesa *onemogućavaju* primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju. Njihovi odgovori su, za razliku od studenata prve godine preddiplomskog studija, elaborirani. Ispitanici treće godine preddiplomskog studija smatraju da *nastavnici onemogućavaju* primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju. Smatraju kako su nastavnici nezainteresirani, kako im je jedino *bitno da održe sate učenicima i da ih većina položi njihov predmet s pozitivnom ocjenom. A to je sve jer su malo zainteresirani za kreativne učenike* – mišljenje je jednog od ispitanika. Drugi ispitanik navodi sljedeće: *Kroz odgoj i obrazovanje, mnogi učenici ne izraze svoju kreativnost, tj. učitelji ih u tome sputavaju ne dopuštaju im da vide 'svijet' onako kako oni to zapravo vide*. Kao što je očito iz navedenoga, nastavnik se smatra glavnim elementom odgojno-obrazovnoga procesa koji onemogućava primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu.

Nadalje, *rad točno po udžbenicima i slijepo pridržavanje nastavnog plana i programa* smatra se jednim od elemenata odgojno-obrazovnoga procesa koji onemogućava primjenu kreativnosti u odgoju i obrazovanju: *Škola ni malo ne utječe na kreativnost, bar u mom slučaju. Sve se radi po udžbenicima*

i nema drugo – kaže jedan ispitanik. Očito je da se sljedeći ispitanik slaže s razmišljanjem svoga prethodnika jer navodi: *da škola uvelike onemogućava kreativnost učenika, na način da se još uvijek sve svodi na tradicionalnu paradigmu i učitelje/nastavnike/profesore koji guše načine slobodnog izražavanja djece (likovno, glazbeno, sastavci hrvatskog, aktivnosti tjelesnog i sl).* Uz navedeno ograničenje još se spominju i ograničenja škole kao institucije koju jedan od ispitanika koncizno opisuje riječima: *po meni svi elementi odgojno-obrazovnog procesa onemogućavaju primjenu kreativnosti* [u odgojno-obrazovnom procesu].

Ispitanici druge godine diplomskog studija, točnije njih 20%, smatraju kako se kreativnost u odgoju i obrazovanju ne potiče: *budući da se u našim školama potiče knjiško učenje, prevladava predavačka nastava koja sprječava kreativnost učenika.* Jedan ispitanik navodi: *Po mom mišljenju kreativnost je uvjetovana genetikom i brigom oko djeteta u najranijoj dobi, a škola je mjesto na kojem se ona [kreativnost] "ubija" te ne dolazi dovoljno do mogućnosti izražavanja.*

Zanimljivo je primijetiti kako se nastavnika smatra temeljnim elementom koji ili potiče ili onemogućava kreativnost u odgoju i obrazovanju. Smatramo potrebnim pokušati objasniti navedeno shvaćanje nastavnika istovremeno kao facilitatora i defacilitatora kreativnosti u odgoju i obrazovanju.

Nastavnik je središte odgojno-obrazovnoga procesa i njegov temeljni te nužni gradivni element. Budući da je nastavnik stalni i uvijek prisutni element u svakoj učionici, ispitanicima je upravo on najjasnije ostao u sjećanju kao onaj tko je poticao i/ili onemogućavao njihovu kreativnost u razredu. Također, nastavnik je vidljiv element i ne predstavlja dio skrivenoga kurikula (Jackson, 1968; McLaren, 2007; Giroux, 2011; Apple, 2012; Islamović, 2013), što znači da su ispitanici u svakom trenutku bili svjesni njegove prisutnosti i djelovanja. Razlika između shvaćanja da nastavnik potiče i, s druge strane, onemogućava kreativnost u odgoju i obrazovanju može biti i rezultat falsifikacije sjećanja (Vizek-Vidović i sur., 2003) koja je nastupila od vremena stvarnoga odgojno-obrazovnog iskustva do vremena provedbe istraživanja. Budući da je ovaj dio istraživanja u svojoj biti retrospektivan dobivene rezultate treba promatrati s dozom skepse i nepovjerenja prema objektivnosti pamćenja ispitanika.

Nakon svega napisanoga, smatramo korisnim još jednom ponoviti zaključak koji se nameće nakon analize prikupljenih odgovora: buduće je na-

stavnike na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava potrebno na adekvatan način, tijekom studija a i kasnije, obrazovati za primjenu *kreativnog obrazovanja* (Craft, 2001; 2003) s ciljem da se svakom učeniku pruži mogućnost da (p)ostane *imanentno kreativno biće* (Freire, 1993; 2000; Fromm, 1986a; 1968b; 2000; Marcuse, 1969; Neil, 1990).

PREMA ZAKLJUČKU: KREATIVNA ŠKOLA U (NE) KREATIVNOM DRUŠTVU

Interpretacija rezultata anketnoga istraživanja kojim se nastojalo iznaći ključne elemente odgojno-obrazovnog procesa koji utječu na primjenu kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu rezultirala je sljedećim zaključcima. Prvo, procesom maturacije i kao funkcija povećanja godina studiranja broj elemenata koji se smatraju relevantnim za kreativno obrazovanje se eksponencijalno smanjuje. Drugo, nastavnik predstavlja ambivalentan element kreativnoga obrazovanja s obzirom na to da ispitanici smatraju kako on svojim djelovanjem i onemogućava i potiče kreativno obrazovanje. Na navedeno se nadovezuje formalizam odgojno-obrazovnog procesa koji predstavlja posljedicu institucionalizacije odgojno-obrazovnih nastojanja. Istraživanjem je potvrđeno mišljenje kako suvremeni odgojno-obrazovni proces alijenira učenike od imanentno kreativnih nastojanja prenamaglašavanjem didaktičkoga formalizma i neoliberalističkih odgojno-obrazovnih ciljeva (Giroux, 2014).

U konačnici, rezultate istraživanja možemo tumačiti i kao direktnu posljedicu shvaćanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu koje prevladava u društvu. Naime, u drugom dijelu istraživanja (koje nije prikazano u radu) došlo se do rezultata koji ukazuje da kod ovdje opisanoga uzorka prevladava shvaćanje kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu kao transformacije već postojećega. U temelju ovoga shvaćanja kreativnosti, Ukratko rečeno, stoji održavanje statusa *quo* te posljedično društveno-politički konzervativizam.

S obzirom na to da odgojno-obrazovni sustav predstavlja jedan od društvenih podsustava, njegovi ciljevi se određuju izvan vlastitoga sustava. Diskurs kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu tako postaje apologetska mantra kojom se nastoji prekriti instrumentalistička orijentacija odgojno-

obrazovnoga sustava, a nastavnici postaju njeni (svjesni i nesvjesni) implementatori u praksi (Kovač, 2007). Smatramo kako odgojno-obrazovni proces treba povratiti ciljeve i metode usmjerene na razvijanje uvijek rastućega stupnja humanizacije pojedinca i društva u cjelini, a da bi se navedeno ostvarilo potrebno je one elemente odgojno-obrazovnoga procesa koji potiču kreativnost koncipirati tako da omogućavaju slobodu, dijalog i suradništvo svih aktera odgojno-obrazovnoga procesa.

LITERATURA

- ABRAHAM, G. Y. (b.g.) Critical pedagogy: Origin, vision, action i consequences. URL: (<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:768785/FULLTEXT01.pdf>)
- ALIAKBARI, M., i FARAJI, E. (2011) Basic principles of critical pedagogy, 2nd International conference on humanities, historical and social sciences IPE-DR, 21-23. listopada, Kairo, Egipat, str. 78-85.
- AMABILE, T. M. (1996) *Creativity in context*, Boulder, Westview Press.
- APPLE, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*, Beograd, Fabrika knjiga.
- BADIOU, A. (2012) *The rebirth of history*, London i New York, Verso.
- BOGNAR, L., i Matijević, M. (2002) *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
- BOURDIEU, P. i Passeron, J. (1990) *Reproduction in education, society and culture*, London -Newbury Park – New Delhi, Sage Publications.

- BRUNER, J. (2000) *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- BUTLER, J. (2002) *Gender trouble: Feminism and subversion of identity*, New York i London, Routledge.
- CHITTY, C. (2012) Politika obrazovanja. U: Duffour, B i Curtis, W. (ur.), *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*, str. Zagreb, Educa.
- COHEN, L., MANION, L., i MORRISON, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- CRAFT, A. (2001) *An analysis of research and literature on creativity in education*. URL:(<http://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/Creativity%20and%20innovation%20.pdf>) (21. lipnja 2018)
- CRAFT, A. (2003) The limits of creativity in education: Dilemmas for the educator, *British Journal of Educational Studies*, 51, sv. 2, str. 113-127.
- DAVIDSON, D. (1984) First person authority. U: Davidson (2000) *Subjective, Intersubjective Objective*, New York, Oxford University Press.
- DOMOVIĆ, V. (2004) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- DRYDEN, G., i VOS, J. (2005) *The new learning revolution*, London, Bloomsbury Publishing.
- EVANS, B., i GIROUX, H. A. (2015) *Disposable futures: The seduction of violence in the age of spectacle*, San Francisco, City Lights Books.
- FREIRE, P. (1974) *Education for critical consciousness*, London i New York, Continuum.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogy of the oppressed* 30th anniversary edition, London i New York, Continuum.
- FREIRE, P. (1998) *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*, Boulder, Westview Press.
- FREIRE, P. (2000) *Cultural action for freedom*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review.
- FREIRE, P., i MACEDO, D. (1987) *Literacy: Reading the word & the world*, Connecticut, Bergin i Garvey.
- FROMM, E. (1986a) *Bekstvo od slobode*, Zagreb, Naprijed.
- FROMM, E. (1986b) *Čovjek za sebe: Istraživanje o psihologiji etike*, Zagreb, Naprijed.
- FROMM, E. (2000) *Umijeće ljubavi*, Zagreb, V.B.Z.
- GIROUX, H. A. (1996) *Fugitive cultures: Race, violence and youth*, New York i London, Routledge.

- GIROUX, H. A. (2005) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, New York i London, Routledge.
- GIROUX, H. A. (2006) *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2009) *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?*, New York, Palgrave Macmillan.
- GIROUX, H. A. (2011a) *On critical pedagogy*, New York, Continuum.
- GIROUX, H. A. (2011b) *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*, New York, Peter Lang Publishing.
- GIROUX, H. A. (2014) *Neoliberalism's war on higher education*, Chicago, Haymarket Books.
- GIROUX, H. A., i SEARLS GIROUX, S. (2004) *Take back higher education: Race, youth, and the crisis of democracy in the post-civil rights era*, New York, Palgrave Macmillan.
- GUDJONS, H. (1994) *Pedagogija: Temeljna znanja*, Zagreb, Educa.
- HABERMAS, J. (1982) *Problemi legitimacije u kasnom kapitalizmu*, Zagreb, Biblioteka Naprijed.
- HARDING, S. (1991) *Whoose science? Whoose knowledge? Thinking from women's lives*, Itaca, NY, Cornell University Press.
- HEKMAN, S. (1997, Winter) Truth and method: Feminist standpoint theory revisited, *Signs*, str. 341-365.
- HOOKS, B. (1994) *Teaching to transgress: Education as practice of freedom*, New York i London, Routledge.
- HOTHERSALL, D. (2002) *Povijest psihologije*, Jastrebarsko, Naklada Slap.
- ISLAMOVIC, E. (2013) *Sociologija obrazovanja*, Bihać, Pedagoški fakultet univerziteta u Bihaću.
- JACKSON, P. (1968) *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart i Winston.
- JANDRIĆ, P., i BORAS, D. (2012) *Kritičko e-obrazovanje: Borba za moć i značenje u umreženom društvu*, Zagreb, Tehničko veleučilište u Zagrebu i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, FF Press.
- JARVIS, P. (1993) *Adult education and the state: Towards a politics of adult education*, London i New York, Routledge.
- KÖNIG, E., i ZEDLER, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb, Educa.
- KOVAČ, V. (2007) Pristupi analizi obrazovne politike. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., i Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, sv. 1, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, str. 515-521.

- LANGER, E. J. (2005) *On becoming an artist: Reinventing yourself through mindful creativity*, New York, Ballantine Books.
- MARCUSE, H. (1969) *An essay on liberation*. Boston, Beacon Press.
- MAYO, P. (2015) *Hegemony and education under neoliberalism: Insights from Gramsci*, New York i London, Routledge.
- McLAREN, P. (1986) *Schooling as a ritual of performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures*, Landham, Rowman i Littlefield.
- McLAREN, P. (2007) *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Boston, Pearson.
- McLAREN, P., i TADEU DA SILVA, T. (1993) Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory. U: McLaren, P. i Leonard, P. (ur.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York i London, Routledge.
- NEILL, A. S. (1990) *Slobodna deca Samerhilla*, Beograd, BIGZ.
- PASTUOVIĆ, N. (1999) *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.
- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative evaluation and evaluation methods*, CA, Thousand Oaks, SAGE Publications.
- POPPER, K. R. (2003) *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji*, Zagreb, Kruzak.
- RADBOUND Teachers Academy. (2016) *Cultivating creativity in education: Interactions between teaching and learning*, Nijmegen, Radbound University.
- SAHLBERG, P. (2015) *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* 2. izd., New York i London, Columbia University Teachers College.
- SCHOYER, T. (1973) *The critique of domination*, New York, George Braziller.
- SHOR, I., i FREIRE, P. (1987) *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, CT, Westport i London, Bergin i Garvey.
- SLABBERT, A. J. (1994) Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression, *Journal of Creative Behaviour*, 28(1), str. 60-69.
- STERNBERG, R. J., i LUBART, T. (1996) Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, str. 677-688.
- STOLL, L., i FINK, D. (2000) *Mijenjajmo naše škole*, Zagreb, Educa.
- THOMAS, G. (2015) *Kratak uvod u pedagogiju*, Zagreb, Educa.
- TILLMANN, K. (1994) (ur.), *Teorije škole*, Zagreb, Educa.
- VIZEK-VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V., i MILJKOVIĆ, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*, Zagreb, IEP-VERN.

- YOUNG, I. M. (1992) Five Faces of Oppression. U: Wartenberg, T. E. ur. *Rethinking power*. str. 174-195, Albany: State University of New York Press.
- ZOU, J., i OLDHAM, R. G. (2001 Third Quarter) Enhancing creative performance: Effects of expected developmental assessment strategies and creative personality. *Journal of Creative Behaviour*, 35(3), str. 151-167.

ELEMENTS OF CREATIVITY APPLICATION IN EDUCATIONAL PROCESS

IVAN BEROŠ

Faculty of science and education, University of Mostar

ABSTRACT

KEYWORDS:

*critical pedagogy,
disenabling
creative education,
instrumentalisation,
neoliberalism, potentiating
creative education, role of
teachers*

The purpose of this paper is attempt to identify and analyze the elements of the educational process that influence the application of creativity, as principle and method, in the process of education. Paper starts from the theoretical background, locating the analyzed elements on the continuum of the influence that moves from the end that contains the elements that prevent the application of creativity in education to the end with the elements that encourage the application of creativity in the education. The elements derived from the survey conducted with the first and third year undergraduate and the second year graduate students of pedagogy (N = 115) at the Faculty of sciences and education at the University of Mostar are analyzed. The central role of the teacher as the motivator and the main obstacle to the realization of creative education has been confirmed in this sample, and the analysis of the obtained results attempts to clarify the causes of the described situation, which shows that the prevailing opinion is that the institutional determinants of the school prevent the realization of creative education. The question arises as to the extent to which the results obtained reflect the real perceptions of respondents that have a strong influence on their theoretical-practical activity and to what extent the dominant perceptions of the pedagogical sciences students are exposed during their studies is reflected in the results. The final part refers to the tendencies of economisation and instrumentalisation of creative education, thus losing legitimacy and its critical-transformational basis. Lost basis is replaced by the peel of apology for the dominant pragmatist-neoliberal orientation in theoretical and practical consideration, analysis and implementation of educational theories, related pedagogical principles and the methods directed at the realization of creative education as principles and method.