

Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika

Renata Jukić
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Kreativnost kao psihološki, socijalni, ali i pedagoški fenomen ima izrazito pozitivan utjecaj na razvoj cjelokupne osobnosti djeteta. Najveće su slabosti tradicijske nastave: nedovoljna aktivnost učenika, preferiranje kognitivnog razvoja učenikove ličnosti, te deficijentnost nastavnih strategija – takva nastava ne potiče i ne razvija više mentalne procese kao ni kreativnost učenika. Osnovna didaktička pretpostavka za kreativan rad u školi je osposobljenost nastavnika i otvorenost škole za stvaralaštvo. U ovom se radu postavlja pitanje: koje nastavničke kompetencije i socijalno-metodički kontakti potiču „toplo i kreativno” ozračje, a što odgojno-obrazovne situacije – u ime metodičke slobode i kreativnosti – može učiniti neozbiljnima, socijalno neučinkovitima ili nedopuštenima.

Metodički kompetentan nastavnik, čiji stil proizlazi iz njegova znanja, vještina i iskustva, a ujedinjen je s njegovom osobnošću (koja nije rezultat spontanog sazrijevanja, već vođeni proces), te odnosom prema učenicima koji se temelji na poštovanju dostojanstva čovjeka (koji možemo označiti kao takt), osigurava učeniku stimulirajuće ozračje koje potiče razvoj kreativnosti. Uzmemo li u obzir znanstvene spoznaje s područja psihologije, sociologije, pedagogije, kreativnost nećemo shvaćati isključivo kao urođeni fenomen, već kao vještinu koja se može proučavati i bolje razumjeti, identificirati i umnažati, a zatim i prenositi te, na toj osnovi identificirati „alate” koji mogu obogatiti rad svakog nastavnika.

Uvažavajući zahtjeve suvremene pedagogije i vremena u kojemu živimo, nužno je pristupiti kurikulskim reformama prateći kontekst globalnih društvenih i obrazovnih reformi, operacionalizirati odgojne i obrazovne postupke kojima se potiče kreativnost, te navedene obrasce ugraditi u kurikulum socijalnih kompetencija.

Ključne riječi: kurikulum, kreativnost, nastavničke kompetencije, metodički stil, nastavnički takt.

Postoji li bilo koje iskustvo koje dijele svi koji su usmjereni na unaprjeđenje obrazovanja i školstva, tada je to uvid da realnost u školama, učionicama i zbornicama imperativno oblikuju nastavnici koji tamo rade
(Terhart, 2000, 40).

Uvodna promišljanja

Pristupimo li naslovu razmišljajući o koherentnom kurikulumskom pristupu koji uključuje i pripadajuće mu pojmove, već u startu nailazimo na nejasnoće jer govorimo o tri prilično rastezljiva i neuhvatljiva pojma kojima se u svakodnevnoj praksi može beskrajno manipulirati:

stil (grč. *stylos* – držak, pisaljka) – „Stil nije kapul, nego izražen oblik izražaja neke mislene, osjećajne, voljne ili opažajne sadržine” (Marjanović, prema Klaić, 1990, 1267);

takt (lat. *tactus* – doticanje, diranje) – „smisao za vladanje i snalaženje u svakom društvu; nježan i obziran postupak, finoća u obraćanju, osjećaj mjere i dopustivosti u ophođenju” (Klaić, 1990, 1321);

kreativnost (lat. *creare* – stvoriti, sazdati) – „stvoralništvo, tvoračka sposobnost, radna energija” (Klaić, 1990, 750).

Problematika, pitanja i postavke vezane uz filozofiju, konceptualizaciju, razvoj i evaluaciju kurikulumu su kompleksni, aktualni i zanimljivi – i teoretičarima i praktičarima odgoja i obrazovanja. Konceptcija kurikulumu, „medija komunikacije u globaliziranom svijetu obrazovanja” (Previšić, 2007, 9), mijenja se, redefinira, nadograđuje i razvija, ovisno o društvenom kontekstu, potrebama i razvojnim težnjama na području odgoja i obrazovanja. Reich (2001, prema: Baranović, 2006) naglašava proizvodnju novog znanja i inovativnosti kao bitne osobine novog načina obrazovanja i poslovanja, te eksplicitno govori o „kulturi inovacija” i potrebi njezina vrednovanja kao bitnom aspektu funkcioniranja društva. Kultura inovacija je sintaksa koja nužno implementira i kreativnost kao svoju odrednicu. Postavimo li jedno od osnovnih kurikulumskih pitanja – ono o cilju školovanja – moramo se zapitati i trebamo li pratiti diskurs akademskog postignuća ili diskurs razvoja čovjeka? (Armstrong, 2008). Ako smo se odlučili, a jesmo, za diskurs razvoja čovjeka, poticanje kreativnosti u školskim uvjetima jedna je od najvažnijih zadaća suvremene škole koja mora polaziti od potreba djeteta, ali i suvremenog društva. Dokument *The School Curriculum* (London, Department of Education and Science, 1981) definira poželjne obrazovne ciljeve:

- pomoć učenicima u razvijanju živih, otvorenih, racionalnih, ljubopitljivih umova;

- pomoć učenicima u stjecanju znanja i vještina važnih za život u svijetu odraslih i prilagođavanju u svijetu brzih i stalnih promjena;
- pomoć učenicima u razvijanju jezičnih i matematičkih vještina;
- razvijanje moralnih vrijednosti, poštovanja i tolerancije za religije, rase i načine života;
- pomoć učenicima u razumijevanju svijeta u kojemu žive i međuovisnosti u njemu;
- razvijanje učeničkih težnja za novim dostignućima u različitim područjima ljudskog djelovanja (prema Child, 2007, 488).

Previšić (2007) u uvodu svojih promišljanja o pedagogiji i metodologiji kurikulumu kaže: „postmoderna razorena uporišta, ‘velikih teorija’, globalna otvorena društva, pluralna politička scena, multikulturalne razlike, interkulturalna prijateljstva i suradnja te nova *on-line* i *boomer* generacija, umjesto ‘skeptične generacije’ Schekskyog, postavljaju pedagogiji nove zadatke” (Previšić, 2007, 15). Kreativnost je jedna od tih novih zadaća, ali i jedan od tri ključna uvjeta u današnjem svijetu brzih mijena. Krizno razdoblje prijelaza u postindustrijsko društvo predstavlja zahtjeve „novog opstanka”: znati učiti, biti u mogućnosti praktično se emocionalno nositi s promjenama, te fleksibilno i kreativno razmišljati. Kurikularne promjene prate navedene zahtjeve i pokušavaju ih implementirati u obrazovni sustav. U prijedlogu Hrvatskoga nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, obrazlažući prednosti kurikulumu konceptije, autori navode: „Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju novi tip znanja, vještina, vrijednosti i stavova, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, kreativnosti, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija” (MZOŠ, 2008, 6). Uvažavajući zahtjeve suvremene pedagogije i vremena u kojemu živimo nužno je pristupiti kurikulumskim reformama prateći kontekst globalnih društvenih i obrazovnih reformi, operacionalizirati odgojne i obrazovne postupke kojima se potiče kreativnost, te navedene obrasce ugraditi u kurikulum socijalnih kompetencija. No, isto tako, shvatimo li nacionalni kurikulum kao okvir (*curriculum frameworks*), a promjenljivost kao njegovo temeljno obilježje (Vi-

can i sur., 2007, 164), nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti u školama, dakle nastavnici, zaduženi su za razradu konzistentnih i koherentno osmišljenih načela, ciljeva i sadržaja, opsega i kriterija vrednovanja i napredovanja određenih u okviru nacionalnog kurikuluma čiji se ciljevi moraju usmjeriti na slobodu, samostalnost i osobnost s odgojnog aspekta, znanje, kreativnost i kompetencije s motrišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s motrišta duhovnosti i humanosti promatramo li humanistički kurikulum usmjeren na razvoj (Previšić, 2007, 24).

Fenomen kreativnosti

Problemizirajući tematiku kreativnosti ponajprije moramo uočiti kako cjelokupno društveno ozračje i mediji pogoduju standardiziranim, unaprijed zacrtanim oblicima ponašanja i mišljenja, kočeci kreativan razvoj djece i mladih ljudi.

Proučavanje pojma kreativnosti počinje sredinom dvadesetoga stoljeća pod utjecajem psihologa J. P. Guilforda, koji ljudsko mišljenje dijeli na divergentno i konvergentno, a divergentno prepoznaje kao osnovnu značajku kreativnosti. Guilford (1968) utvrđuje nekoliko čimbenika divergentnog mišljenja (prema kojima se procjenjuje njegova kvaliteta i vrijednost):

1. fleksibilnost – sposobnost proizvodnje relevantnih ideja;
2. fluentnost – mogućnost simultanog sagledavanja različitih mogućnosti;
3. originalnost – sposobnost proizvodnje rijetkih ili posve novih ideja;
4. elaborativnost – sposobnost ukrašavanja ideja detaljima (Torrance, 1979; Goff i Torrance, 2000).

Osim navedenih, značajni su i čimbenici koji ne pripadaju u divergentne:

5. osjetljivost za probleme – sposobnost uočavanja nedostataka, potrebe za promjenama;
6. redefinicija – sposobnost napuštanja starih načina tumačenja poznatih predmeta kako bi se koristili u nove svrhe (Goff i Torrance, 2000).

Prevedemo li navedeno na jezik svakodnevice možemo identificirati sljedeće indikatore kreativnosti: znatiželja, radoznalost, ljubav prema istraživanju, oštromno postavljanje pitanja, originalnost u ponašanju, neovisnost u mišljenju, nekonformizam,

obilje ideja u radu, sklonost eksperimentiranju, konstruktivnost, samoinicijativnost... (Torrance, 1981).

Guilford (1968), slično kao i Wallas (1926, prema: Čudina-Obradović, 1991), proces kreativnog djelovanja dijeli na četiri koraka:

1. razdoblje preparacije koje je posvećeno istraživanju problema i prikupljanju informacija;
2. razdoblje inkubacije, interni, nesvjesni proces u vrijeme kojega se ne uočava napredak;
3. trenutak inspiracije (iluminacije) koji dovodi do rješenja, praćen snažnim emocijama ("aha" fenomen);
4. razdoblje evaluacije ili verifikacije u kojemu se provjerava prikladnost, vrijednost i održivost rješenja, ideje, hipoteze, djela, dakle – produkta.

Vremenom se razvija nekoliko pristupa fenomenu kreativnosti, od mističnoga u kojemu je kreativnost neobjašnjiv pojam koji se pripisuje nadnaravnom (Jung), pragmatičnoga (koji zagovaraju De Bono, Osborn, von Oech...), psihodinamičkoga, prema kojem kreativnost nastaje kao posljedica napetosti između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona (Freud, Kris, Weisberg...), psihometričkoga (Guilford, Torrance...), kognitivnoga koji kreativnost promatra kao dio šireg procesa razmišljanja (Gardner, Perkins, Ward...), socijalno-psihološkoga koji za kreativni proces smatra važnim motivaciju, socijalno ozračje i osobine ličnosti (Barron, MacKinnon, Gough...) do konfluentnoga pristupa koji kreativnost određuje kao skup više dimenzija i obuhvaća kognitivni, psihološki te posebno sociološki pristup, a zagovaraju ga Sternberg, Amabile, Lubart (Lubart, 1994; Sternberg i Lubart, 1999).

Kreativnost nije jednoznačni pojam koji se može precizno definirati. Ne postoji jedinstveni konstrukt, niti univerzalno prihvaćena definicija kreativnosti (Parnes, 1963; Sternberg, 1996; Amabile, 1983; Barron, 1988; Barnhart, 1983; Piirto, 2004). Zajednička definicija koja obuhvaća većinu motrišta mogla bi glasiti da je kreativnost sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj ili duhovnoj sferi rješenja (ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena (Isaksen, 1994). Jednostavno, kreativnost je osnovna ljudska potreba za novinama (Piirto, 2004).

Značajke kreativnosti se također različito tumače i variraju, ovisno o autorima i disciplinama. Treffinger i sur. (2002) navode sljedeće značajke: stvaranje ideja, produbljivanje ideja, otvorenost i spremnost za istraživanje ideja i slušanje osobnog „unutarnjeg glasa”. *Stvaranje ideja* uključuje kognitivne značajke povezane s divergentnim mišljenjem, sposobnosti kreativnog i metaforičkog mišljenja. *Produbljivanje ideja* uključuje kognitivne značajke povezane s konvergentnim ili kritičkim mišljenjem. *Otvorenost i spremnost za istraživanje* ideja podrazumijeva kvalitete ličnosti koje se odnose na interese, stavove, iskustva i samopouzdanje. *Slušanje vlastitoga „unutarnjeg glasa”* podrazumijeva samorazumijevanje, viziju onoga što želimo postići i posvećenost problemu (Treffinger i sur., 2002).

Stvaralaštvo je opća ljudska sposobnost na koju se u procesu razvoja, učenja, rada i cjelokupnog života može utjecati. Nastale individualne razlike vide se u većem ili manjem doseg u stvaralaštvu nekog pojedinca, ali i uvjetima i čimbenicima koji su poticali ili sputavali opće i posebno stvaralačko ozračje (Previšić, 1986). Kreativno ponašanje unaprjeđuje višestruke sposobnosti (inteligencije): lingvističko-verbalne, logičko-matematičke, glazbene, prostorno-vizualne, tjelesno-kinestetičke, inter i intrapersonalne, odnosno socijalne (Gardner, 1983). Za razliku od Gardnera, Sternbergova trijarhijska teorija negira multiple inteligencije (iako standardna shvaćanja inteligencije smatra preuskima), a kreativnost, uz analitičnost i praktičnost, definira aspektima inteligencije.

Osim psiholoških, brojna pedagoška istraživanja bave se traženjem odgovora na tri suštinska pitanja o kreativnosti:

1. kakva je priroda kreativnosti;
2. može li se i kako kreativnost mjeriti i
3. može li se i kako kreativnost poticati, poučavati, trenirati, odgajati i tko bi tu ulogu trebao preuzeti.

Uloga škole u poticanju razvijanja kreativnosti učenika

„Škola koja svoju zadaću ne gleda samo kroz obvezne, propisane, ukalupljene programe, jednolične tradicionalne metode rada, autoritarne odnose učenika i nastavnika, više će postići u otkrivanju i razvijanju

kreativnog izraza djece i mladih” (Previšić, 1986, 48).

Kreativnost se najčešće promatra kroz četiri sastavnice: ličnost, proces, produkt i sposobnost uvjeravanja (neki autori izostavljaju posljednju) (Piirto, 2004). Prema Arar i Rački (2003) unutar ovog pristupa, koji je začeo Rhodes (1961), i danas se proučava kreativnost, te ju kao takvu možemo sagledavati i u školskom okruženju. Treffinger (2002) prepoznaje kompleksnu prirodu kreativnosti i potrebu da se, osim prepoznavanja kreativnih potencijala, unaprijedi i razvije kreativno mišljenje u školama uvođenjem COCO modela. Smatra da kreativna produktivnost izranja iz dinamičke interakcije četiriju bitnih sastavnica: karakteristika (*characteristics*), postupaka (*operations*), konteksta (*context*) i rezultata (*outcomes*). Karakteristike uključuju već opisane osobine. Operacije podrazumijevaju strategije i tehnike koje nastavnici primjenjuju za stvaranje i analizu ideja, rješavanje problema, donošenje odluka i upravljanje mišljenjem. Kontekst uključuje kulturu, ozračje, situacijsku dinamiku kao što je komunikacija, suradnja i fizički okoliš. Rezultati su produkti i ideje koje nastaju na temelju čovjekova djelovanja. Kreativna produktivnost najbolje se može opisati kao dinamičan, kompleksan sustav u kojemu su sve četiri sastavnice međusobno povezane – one mogu pridonijeti ili onemogućiti izražavanje kreativnosti u vidljivu smislu unutar bilo kojeg područja ljudskog djelovanja (Treffinger i sur., 2002). Možemo uočiti da škola, a napose nastavnik mogu utjecati na barem dvije od navedene četiriju sastavnica. Kreativnost je u osobnosti, procesu i proizvodu u interakciji s genetskim utjecajima i uz optimalan utjecaj okoliša, kuće, škole, zajednice, kulture i prilike (Piirto, 2004). U školama u kojima se njeguje kreativnost: školsko se osoblje trudi smanjiti stres i anksioznost i djece i sebi; proces se vrednuje više od proizvoda; uklanja se vremensko ograničenje iz aktivnosti u kojima sudjeluju djeca; uspostavlja se slobodno i otvoreno ozračje, a samoizražavanje se ohrabruje i cijeni; djeca se ohrabruju da razmjenjuju ideje ne samo s učiteljem, već između sebe, a natjecanje i nagrađivanje se izbjegavaju (Isenberg i Jalongo, 1997, 23-25).

Kreativnost kao psihološki, socijalni, ali i pedagoški fenomen ima izrazito pozitivan utjecaj na razvitoj cjelokupne osobnosti djeteta. Vrlo često terapeutski pristupi, koji promoviraju dobro mentalno zdravlje, kopiraju aktivnosti koje su tipične za viso-

ko kreativne osobe: autonomiju, prihvaćanje svoje i tuđe osobnosti, pouzdanje, širok raspon interesa i toleranciju na dvosmislenosti (Carson, 1999). Pri obavljanju kreativnih zadataka prirodno se aktivira intrinzična motivacija koja pridonosi dobrom raspoloženju, osjećaju samopouzdanja i uzbuđenja pri radu (Carson, 1999; Palekčić, 1985). Za djecu školske dobi se općenito pretpostavlja da su kreativna, maštovita, da uče istraživanjem, manipuliranjem, ispitivanjem riskiranjem, izmjenom ideja. Iako nastavnici uglavnom pretpostavljaju da je ekonomičnije učiti od autoriteta, istraživanja pokazuju da je često učinkovitije učenje na kreativne načine (Torrance, 1977).

Bez obzira na broj, opseg i dubinu promjena u našem školstvu, današnja je škola u najvećoj mjeri tradicijska škola, u najboljem slučaju – škola analitičkog mišljenja. To i ne bi bilo loše kad bi se analiziranje, razumijevanje, procjenjivanje i uspoređivanje sustavno poticalo. No, u nastavnoj praksi i dalje prevladava memoriranje, reproduciranje i najniža razina interpretiranja. „Nerijetko se čini da se ondje gdje visoko uzdižu konstruktivistički stijeg u stvarnosti prakticira instrukcijska nastava koja je samo na metodičkoj razini prekrivena konstruktivističkim etiketama” (Knoll, 2005, 61). Zapravo, školovanje je u svojoj biti protu-kreativni proces. Školovanje i kreativnost su po mnogo čemu u protuslovlju. Usporedimo li vrijednosti koje prevladavaju u školi i osnovne vrijednosti i pretpostavke kreativnosti, na vidjelo izlaze njihove kontradiktorne osobine. U današnjim školama deklarativno se cijene ideje, pogreške se dopuštaju, individualnost je visoko cijenjena vrijednost, a nove ideje su uvijek dobrodošle. U stvarnosti, greške se plaćaju i kažnjavaju, konformizam se nagrađuje, a u školskom sustavu su gotovo nepoznati: lateralno mišljenje, osjećaj sigurnosti pri činjenju grešaka i preuzimanju rizika, razbijanje ustaljenih obrazaca razmišljanja. Učenicima se uvjetuje uniformirano ponašanje, ali i uniformirano razmišljanje.

Kompetencije kreativnog nastavnika

Osnovna didaktička pretpostavka za kreativan rad u školi je osposobljenost nastavnika i otvorenost škole za stvaralaštvo. Prihvaćajući psihološke spoznaje o prirodi kreativnosti nužno se nameće pitanje može li nastavnik poticati razvoj kreativnosti. Da,

ako prihvatimo da kreativnost nije nepoznanica; da su svi učenici potencijalni kreativci koje treba staviti u „pravu” priliku da to pokažu; da faze procesa stvaranja (na koje upozoravaju dosadašnja istraživanja) treba maksimalno ispunjavati produktivnim radom, te da treba stvoriti povoljne uvjete, međusobne odnose, metode i sadržaje za pedagoški utjecaj (Previšić, 1986). Nastavnik je koordinator, istraživač i savjetnik, koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i njihovim ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998).

Iz svega nabrojanog je vidljivo je da je u poticanju razvoja kreativnosti učenika, uloga nastavnika ključna, ali isto tako i da taj nastavnik mora imati određene kompetencije koje bi mu omogućavale kreativan rad. Sve što nastavnik čini utječe na učenike: pozitivno ili negativno, a to uključuje: metodiku nastavnog rada, odnos prema učenicima, količinu izbora i kontrole koju učenici imaju, mogućnosti za rad i suradnju s drugim učenicima. Kad govorimo o nastavničkim kompetencijama prije svega mislimo na teorijska i stručna znanja, tj. stručne kompetencije koje su osnovni preduvjet za nastavnički posao. Nastavnik mora odlično poznavati nastavni proces, proces učenja, nastavne strategije, metode i postupke, dakle imati i didaktičko-metodičke kompetencije koje će koristiti u svom radu. Cjelokupna profesionalna osposobljenost nastavnika ovisi o kvaliteti visokoškolskog obrazovanja, ali i o stalnom usavršavanju tijekom rada (Alexander i Fuller, 2004; Darling-Hammond, 2000; Hrvatić i Piršl, 2007). No, tu vrlo često završavaju kompetencije koje on sustavno stječe na fakultetu ili daljem profesionalnom usavršavanju, te ostalo biva prepušteno njegovoj osobnosti (stvaranju „osobne jednadžbe”) i s pravom se pitamo što je sa socijalnim kompetencijama, ali i osobnim kompetencijama nastavnika. Jozek i sur. (2007), uz stručno i metodičko znanje, te sposobnost motivacije, govore i o prosocijalnim, empatijskim, asertivnim i stvaralačkim sposobnostima sveučilišnih profesora (prema Hrvatić i Piršl, 2007), što možemo tumačiti i kao kompetencije potrebne svim nastavnicima. Vizek Vidović (2009, 67), pojašnjavajući modele razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije, navodi promjene u razvoju studijskih programa namijenjenih osposobljavanju

budućih nastavnika: „Studijski programi za nastavnike doživjeli su bitnu promjenu u tome što je usvojen konsekutivni model prema kojem na preddiplomskoj razini studenti uče sadržaje vezane uz akademsko područje dok na diplomskoj razini stječu nastavničke kompetencije u području edukacijskih znanosti, me-

todike i školsku praksu ...”. Već je iz ovoga jasno vidljivo da ne postoji sustavan pristup razvoju socijalnih kompetencija nastavnika (a samim tim niti učenika). Na europskoj razini potreba za pokazateljima kakvoće nastavnika izražena je dokumentima na raznim instancama (npr., OECD, 1998, tablica 1).

Stručnost je tradicionalna i esencijalna karakteristika dobrog nastavnika s tim da se naglasak premješta s početnog obrazovanja na permanentno usavršavanje.
Pedagoške vještine su također esencijalne, ali u izmijenjenom kontekstu. U okviru cjeloživotnog obrazovanja nastavnici moraju biti kompetentni prenositi široku lepezu vještina koje uključuju motivaciju za učenje, kreativnost i suradnju, umjesto da na najviše mjesto postavljaju sposobnost memoriranja činjenica ili uspjeha na testiranju.
Poznavanje tehnologije – razumijevanje tehnologije u smislu pedagoškog potencijala i mogućnosti njene integracije u strategije učenja.
Organizacijske kompetencije i kolaboracija. Nastavnička profesija se ne može promatrati kao individualna kompetencija; ona uključuje sposobnost funkcioniranja kao dio „organizacije za učenje”.
Fleksibilnost. Nastavnici moraju prihvatiti da se zahtjevi mogu promijeniti nekoliko puta u tijeku njihove profesionalne karijere.
Otvorenost je sposobnost rada s roditeljima na takav način da on bude komplementaran ostalim aspektima profesionalne uloge nastavnika

TABLICA 1. ZAHTJEVI NOVE „PROFESIONALIZACIJE” NASTAVNIKA (OECD, 1998)

Možemo uočiti da je i kreativnost jedan od pokazatelja kakvoće nastavnika što potvrđuje i dokument Europskog udruženja za obrazovanje nastavnika – ATEE (2006), koji, među ostalim, navodi: „Budući da nastavnička profesija podrazumijeva refleksivno razmišljanje, trajni profesionalni razvoj, neovisnost, odgovornost, kreativnost, istraživanje i vlastitu prosudbu, pokazatelji za utvrđivanje kakvoće nastavnika trebaju odražavati te vrijednosti i značajke.”

Mnogi razvijeni obrazovni sustavi uočili su nedostatke u kompetencijama svojih učenika i nastavnika, poglavito na području kreativnosti. Izvješće OECD-a (1998) donosi niz pokazatelja iz različitih zemalja o nedostacima školskog sustava i stručnosti nastavnika. Japan, npr., kao najveći problem svog školstva, ali i društva općenito (?), ističe nedostatak kreativnosti i individualnosti učenika, odnosno nastavnika čija je uloga da ih potiče. U suradnji s Keidanrenom, udrugom poslodavaca, razrađen je plan za reformu u oblasti obrazovanja usmjeren na uklanjanje navedenog nedostatka. Središnja značajka programa je „učitelj razvoja”, stvaralački učitelj koji kreativnost zna prenijeti. S tim je ciljem država omogućila nastavnicima proširenje kreativnih perspektiva, uvodeći ih u svijet divergentnog razmišljanja u proizvodnji i komunikacijama. Evaluacija projekta dala je izvrsne rezultate, iako su nastavnici doživjeli svojevrсни kulturni šok izlaskom iz ustaljenih načina razmišljanja. Schaefer (2002) analizira reforme školstva u Njemačkoj, uspoređuje rezultate empirijskih istraživanja sustava obrazovanja budućih nastavnika, te naglašava sljedeće nedostatke: empirijsko znanje, kao temelj reforme i osnova za povezivanje sustava obrazovanja nastavnika i kvalitete njihova rada u školi, je nedostatno, socijalne kompetencije budućih nastavnika na niskoj su razini i ne izgrađuju se sustavno. Unutar istog istraživanja, studenti i nastavnici uključeni u sustav obrazovanja posebno ističu nedovoljnu izobrazbu u metodikama i nedostatnu usmjerenost na razvijanje socijalnih kompetencija. „Jezgrovni kurikulum za osnovnu i srednju školu te obrazovanje odraslih u Norveškoj”, polazeći od promjena u društvu i školskom sustavu, te učenih dotadašnjih nedostataka, *ljudsku kreativnost,*

kreativne sposobnosti i kritičko promišljanje, navodi kao jedno od sedam osnovnih kurikulumskih poglavlja (Vican i sur., 2007, 199).

Kad se raspravlja o inovativnoj snazi Europe, rasprave o kakvoći nastavnika naginju usredotočenosti na znanja i vještine. Ako se pokazatelji kakvoće koriste kao sredstvo kontrole, riječ je uglavnom o onima koji su mjerljivi na kvantitativno objektivnan način. Takvi pristupi dovode do ograničenog i jednostranog pogleda na kakvoću i obrazovanje nastavnika. Budući da različiti dokumenti, u kojima je riječ o nastavničkim kompetencijama, zagovaraju kreativnost kao jednu od njih (kvantitativno nemjerljivu!), postavljamo pitanje: koji socijalno-metodički kontakti potiču „toplo i kreativno” ozračje, a što, opet, može prijeći te granice i odgojno-obrazovne situacije – u ime metodičke slobode i kreativnosti – učiniti neozbiljnima, socijalno neučinkovitim ili čak nedopuštenima.

Kompetencije nastavnika su biografski obojene, ovise o njegovoj osobnosti i iskustvima. Izgradnja stručnog znanja je biografski posredovana – integriira se ono znanje koje je usklađeno s vlastitom ličnošću. Prange (2005), kao i većina suvremenika, govori o predmetnoj, metodičkoj i socijalnoj kompetenciji, ujedinjenima u samokompetenciji. Sam pojam *kompetencija* indikator je preusmjeravanja semantike i pojmovlja koje u pedagogiji preusmjeravamo s glagola „trebati” na glagol „moći”, odnosno obrazovne i odgojne ciljeve zamjenjujemo kompetencijama. Jezik zahtjeva zamijenjen je jezikom opažanja. No, naravno, nije riječ samo o jezičnoj promjeni. Ona se „sastoji u u prijelazu s normativnih na kognitivna očekivanja, pedagoški u tome da se vodeća usmjerenost na normativne danosti preusmjeruju na empirijski utvrdive, tj.: evaluaciji izložene učinke procesa obrazovanja i učenja” (Prange, 2005, 51).

Strukturno gledajući, odgojno-obrazovni proces je kompleksna cjelina i dinamičan dijalektički proces. Iako se temelji na znanstvenim, teorijskim i empirijskim temeljima svako novo izvođenje nastave uvijek je nova i drugačija situacija od prethodne, koja ovisi o zbivanjima, životu i radu učenika izvan škole, te se u njoj neprestano isprepleću utjecaji različitih čimbenika iz užega i šireg okruženja. Nastavnik, kao subjektivni čimbenik nastave može neutralizirati negativne objektivne uvjete. Osnovne

pretpostavke u koncipiranju načina rada s učenicima za poticanje kreativnog ponašanja podržane su konstruktivistički usmjerenom epistemologijom i razvojnom teorijom koja učenje definira kao „rekonstrukciju znanja kroz ponovno otkriće” (Piaget, prema: Šafer, 2008). Dakle, nastava, osim na taksativna znanja, treba biti usmjerena na postupak doilaženja do znanja, tj. na poznavanje procesa istraživanja i otkrivanja (Ivić, prema: Šafer, 2008).

Metodički stil nastavnika

Sastavnice koje oblikuju metodički stil nastavnika koji potiče kreativnost možemo podijeliti u nekoliko skupina:

1. primjena nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i socijalnih oblika koji potiču aktivnost učenika, istraživanje, kritičko mišljenje, odlučivanje, samostalnost u radu, međusobnu komunikaciju (križaljke, mreže, skrivalice, asocijacije, kvizovi i mentalne mape, zagonetke, rebusi, igre, zvučni i video-zapisi, karikature, skice, mimika, pantomima, odjeća, predmeti, modeli, lop-te, lutke, kolaž, crtanje, priče, anegdote, citati, metafore, *brainwriting*, *brainstorming*, projekti, simulacije...);
2. otvorenost prema idejama i inicijativama učenika;
3. poznavanje i primjenjivanje pravila uspješne komunikacije (verbalne i neverbalne);
4. demokratski stil rukovođenja razredom;
5. stvaranje ozračja bliskosti, prijateljstva, tzv. kreativnog ozračja;
6. pri ocjenjivanju preferiranje ipsativnog pristupa mjerenju postignuća.

Klasične ispitne situacije uvelike destimuliraju kreativno ozračje. Kognitivna sastavnica straha u nastavi je obilježena ometajućim mislima koje smanjuju usredotočenost na zadatak; javlja se intenzivan strah od neuspjeha, negativna usporedba s drugim učenicima, općenito – neugodne emocije koje ometaju kreativan rad. Dokazano je da se učenici s visokim stupnjem ispitne anksioznosti koriste lošim i neučinkovitim metodama učenja koje mogu voditi do slabijeg uspjeha (Benjamin i sur., 1981, prema: Arambašić, 1988; Lufi i sur., 2004).

Veći broj nabrojanih postavki upućuje na tzv. iskustveno učenje, koje je „za razliku od iskustva intelektualnog učenja, usmjereno učeniku kao cjelovitoj osobnosti, integrira misao i akciju vezujući ih u koncept ponašanja” (Gordon, prema: Bratanić, 1997, 144). U takvom se učenju razvija suodgovornost za uspjeh, potiče se kreativnost i budi inicijativnost.

Unutar ovih okvira svaki bi nastavnik trebao razvijati svoj metodički stil. Bratanić (1997, 141) uvažava svaki stil odgovara li osobnosti nastavnika. Osobnost i karakter ne treba miješati iako učenici preferiraju nastavnike s jačom osobnošću i stilom dokle god ocjenjuju da se iskreno prezentira. Katkad mladi ljudi usvajaju način ponašanja nastavnika koje poštuju i u tom slučaju nastavnik ima ulogu i u kreiranju učenikove osobnosti. Tada Van Manen (1991) govori o nastavničkoj pedagoškoj osobnosti. Osobnost nastavnika ujedinjena s njegovim znanjem, vještinama i iskustvom osigurava učeniku stimulirajuće ozračje za iskustveno učenje pri čemu osobnost ne smije biti rezultat spontanog sazrijevanja već vođeni proces (Fišer, 1972).

Uvažavajući dane okvire, unatoč nedostacima, sustavan, kurikularno oblikovan školski sustav daje podlogu za ozbiljan, produktivan stvaralački rad. „Stvaralačko preoblikovanje postojećeg, ako nije slučajno, može biti samo toliko uspješno koliko se stvaralačka vizija temelji na poznavanju kako postojećeg koje se želi preoblikovati tako i na poznavanju raspoloživih sredstava i načina njegova preoblikovanja” (Polić, 2002, 12). Nedopustivo je zlorabljenje kreativnosti za pokrivanje nestručnosti, nepripremljenosti, improvizacije, nesistematičnosti nastavnika, kao i uvođenje vlastitih neprovjerenih inovacija u ime „kreativne slobode”.

Uz sve navedeno, nastavnik i sam mora biti kreativan kako bi mogao poticati tu osobinu svojih učenika. Aksiom na kojem se temelji školski (ne)uspjeh precizno je formulirao pedagojski klasik 19. stoljeća G. F. A. W. Diesterweg maksimom: *škola vrijedi onoliko koliko vrijedi njen nastavnik*. Prema tome, kvalitetan (kreativan) nastavnik je *condicio sine qua non* kvalitetnog (kreativnog) sustava odgoja i obrazovanja, a najkreativniji će biti ako je intrinzično motiviran, odnosno ako u radu gleda na cijeli zadatak i na osjećaj zadovoljstva koji mu zadatak pruža. Nadalje, tu bismo mogli otvoriti novo poglavlje, odnosno

progovoriti o idealnoj ili realnoj situaciji, idealizirati ili pitanje nastavničke motivacije staviti u okvire unutar kojih egzistiraju.

Škole su mjesta na kojima većina učenika provede dvanaest godina, a većina nastavnika i trideset pet godina života. Nažalost, te su godine često godine umora, stresa i dosade, a ne zabave, užitka i kreativnosti za obje skupine ljudi. „Da je dosada smrtonosna, onda bi škole bile groblja”, grafit je koji godinama stoji na jednoj atenskoj školi kao svojevrsno upozorenje nastavnicima (Katsiki-Guivalou, 2007, 112). Jesu li nastavnici rođeni kreativni? Imaju li samo pojedini od njih urođenu sposobnost motivirati i podučavati na jedinstven i zanimljiv način? Ako je tako, većina nastavnika osuđena je na desetljeća rutinske interakcije u učionici. S druge strane, ako se kreativnost može proučavati i bolje razumjeti, ako se može identificirati, umnažati i prenositi, onda svi nastavnici mogu dobiti neprocjenjiv alat u ruke. Vrlo zanimljiva filozofska postavka kaže da kreativnost implicira određenu razinu ljudske slobode (Piirto, 2004). Prenesemo li tu tezu u učionice definitivno možemo zaključiti da je kreativnosti implicitno mjesto u školi jer je i sam odgoj „emancipacijska i oslobađajuća djelatnost kojom se čovjekova osobnost uzima za osnovu njegove autonomije i njeguje zbog nje same” (Polić, 2002, 9).

Pitanje takta

Svaka ljudska interakcija ima emocionalni podtekst. Osim metodičkog stila, nastavnik mora posjedovati i sve one „ljudske” kvalitete koje su potrebne u kontaktu s drugim ljudima. Budući da su ti drugi ljudi – djeca, adolescenti, mladi ljudi, društveni autizam je nedopustiv u nastavničkom pozivu. Kad ljudi osjećaju duboko međusobno razumijevanje, zajedno mogu biti kreativniji i učinkovitiji u donošenju odluka. Uspješnost poticanja kreativnog ozračja ovisi i o načinu govora nastavnika, paralingvističkim i ostalim neverbalnim znakovima, entuzijastičkom nastupu, sigurnim gestama, općem stavu i držanju nastavnika koji odaju dispoziciju nastavnika prema predmetu proučavanja, ali i prema učeniku. Nastavnik kreativnog stila animira, nastoji zadovoljiti i intelektualne i emocionalne potrebe učenika, omogućujući im slobodno izražavanje potičući pritom vlastito

kreativno stvaranje (Bratanić, 1997, 141). Pozitivne (ugodne) emocije potiču kognitivnu aktivnost, aktiviraju misaone procese višeg reda i kreativnost. Ljudi izloženi ugodnim emocijama su fleksibilniji, brži u rješavanju problema, kreativniji. Naravno, suprotno tome, negativne (neugodne) emocije inhibiraju kognitivne funkcije višeg reda (Buckley i Saarni, 2009). Osim ugodnih, nastavnik može izazvati i negativne emocije učenika, koje će tada kočiti njegovu kreativnu ekspresiju. Emocionalno opasan učitelj može djelovati i u tišini (Singer).

Djeca i mladi ljudi su inferiorni u odnosu spram prirodne moći neravnoteže nastavnika – učenika. Kad pedagoški odnos postane iskazivanje moći ili manipulacija, proces poučavanja se pretvara u farsu (Van Manen, 1991, 168), a u učenicima se inhibiraju sve mentalne aktivnosti višeg reda, pa tako i kreativnost. Upravo stoga nastavnik, osim stila, mora posjedovati i sve one osobine, sposobnosti i sklonosti koje možemo nazvati *taktom*.

Filološki gledano, riječ takt se izvodi iz latinske riječi *tangere*, što znači doticati. Originalno značenje zapravo i nije daleko od metaforičkog značenja riječi: odnosi se na kapacitet čovjeka da „dotakne” drugoga riječima, pogledom, gestama. Gadamer se, (prema: Juuso i Laine, 2006) pita što pojam takta znači sa stajališta izgradnje obrazovnih situacija i postoje li specifičnosti koje povezuju navedene pojmove.

Pojam pedagoški takt imao je korijen u povijesti njemačke pedagoške književnosti od strane obrazovnih zagovornika Geisteswissenschaftliche škole, a u obrazovnom diskursu pojam „pedagoški takt” Herbart uvodi još 1802. godine (Juuso, Laine, 2006). Koncept takta se temelji na filozofskom poimanju procesa poučavanja i učenja u školi. Van Manen (1991) naglašava razliku između taktičnog djelovanja kao simetrične interakcije odraslih i pedagoškog takta koji predstavlja asimetričnu interakciju, iako su osnovni atributi u oba slučaja identični. Takt se u nastavi odnosi na suosjećanje, jačanje, ohrabrivanje, opominjanje, poticanje socijalne hrabrosti, izražavanje zabrinutosti za drugoga, povjerenje u donošenje odluka drugoga, načine pružanja suglasnosti, ali i neodobravanja, kritiziranja i osuđivanja, no uvijek uz izraženu spremnost za pomaganjem. Kad kažemo da je nastavnik pedagoški taktičan, on je uvijek podrška učeniku, voditelj bez iskazane superiornosti

(Fišer, 1972), taktičan nastavnik u mogućnosti je identificirati se s učenicima, uočava razlike između djece (u temperamentu, mogućnostima, socijalnoj pozadini), ali ih sve tretira jednako (načelo jednakosti i dosljednosti), prepoznaje pozitivne osobine, potiče ih i ističe, „čita” signale, tj. učenikove misli i osjećaje iz neizravnih znakova – gesti, ponašanja, ekspresije lica, držanja tijela (van Manen, 1991). Taktičan nastavnik prati signale učenika i pravilno reagira na njih, uvažava pojedinačne situacijske čimbenike. Obrazovno načelo koje preferira taktičan nastavnik je „učenje iz pogrešaka”. Pedagoški takt holistički je fenomen, tj. nešto više od njegovih pojedinačnih sastavnica: takt kao suštinska odlika, umijeće, kompetencija nastavnika. Takt bi se, tako pojmljen, prema Palekčiću (1999) mogao odrediti kao holistička (obrazovna) pedagoška svijest i držanje, koji ima neka obilježja čula. Singer, slično kao i van Manen (1991), taktičnost nastavnika definira kao suodnos nastavnika i učenika koji se temelji na poštovanju dostojanstva čovjeka, otvorenosti i osjetljivosti za misli i osjećaje drugih osoba, misleći pritom prije svega na učenike. Palekčić (1999) predispoziciju za razvijanje u dobrog ili lošeg nastavnika vidi upravo u razvijenosti pedagoškog takta pojedine osobe. Takt predstavlja oblike ponašanja i znanja koji postaju značajni kad nam znanje kojim raspolažemo nije dostatno, a obrasci ponašanja više nisu učinkoviti. Pedagoški takt je vrijednost i veličina koja olakšava svaku odgojno-obrazovnu situaciju, a izražavanje kreativnosti u nastavi je gotovo nemoguće bez taktičnog nastavnika. Učenici često odbacuju svoje ideje zbog nepovjerenja u vlastite mogućnosti i sposobnosti. Ljudi, u pravilu, s vremena na vrijeme imaju potencijalno kvalitetne ideje. No, većina djece i mladih u školama ne slijedi te ideje zbog straha, nesigurnosti ili nedostatka motivacije za učenje i rad koje bi ostvarenje ideje zahtijevalo. Upravo je u tom trenutku bitan takt nastavnika. Taktičan nastavnik potiče, ohrabruje, „izvlači” na površinu i kanalizira učenikove ideje.

I za kraj, humor – element koji je teško svrstati u nastavnički stil ili takt, iako je blizak s oba pojma, kao i s osobnošću, a zauzima iznimno mjesto u stvaranju kreativnog ozračja. Naše je društvo, nažalost, dalo negativnu konotaciju smijehu, često smatrajući da mu nije mjesto nigdje gdje se „ozbiljno” radi,

dakle niti u školama. Na burzi psiholoških vrijednosti znatno veću cijenu postižu tzv. ozbiljni ljudi. Humor je usko povezan s kreativnošću, jer je utemeljen na sličnim značajkama: istodobno logičnim i apsurdnim, neočekivanim obratima u razmišljanju. Rigidni se ljudi ne snalaze u humoru i duhovitosti jer ih takve situacije prisiljavaju na trenutnu prilagodbu. Duhovit obrat zahtijeva sposobnost divergentnog razmišljanja. Duhovit nastavnik stvara ugodno emocionalno ozračje i potiče divergentno razmišljanje učenika. Duhoviti ljudi su primjer izvježbane kreativnosti, duhovitost je navika uma da izlazi izvan područja uobičajenog i poznatog, da aktivno povezuje ideje na različite i neočekivane načine koji čak i ne moraju biti logični. Spremnost na napuštanje uobičajenih obrazaca razmišljanja iznimno je važna za razvoj kreativnosti. Humor može biti i sukus i ekstrakt školskih situacija te je u psihi čovjeka blizak sposobnosti za igru, razvijanju spontanosti i kreativnosti. I eksperimentalna su istraživanja pokazala bolje rezultate učenika pri rješavanju testova kreativnosti kad se u radu koristio humor (Ziv, 1976; Ziv, 1989).

U svjetlu navedenih promišljanja mogli bismo dodati i sljedeće elemente za dalji razvoj kompetencija nastavnika za poticanje kreativnosti učenika:

1. Poboljšanje kvalitete i motivacije nastavnika treba postati prioritet.
2. Mjere za njihovo unaprjeđenje jesu: bolja selekcija nastavnčkih kandidata, poboljšanje početnog obrazovanja nastavnika, unaprjeđenje stručnog usavršavanja nastavnika, bolja selekcija i usavršavanje profesora koji obrazuju nastavnike, kvalitetniji i poticajniji nadzor nastavnčkog rada, uspješnije upravljanje školama, sustavno uključivanje roditelja i kompetentnih vanjskih suradnika s radnim iskustvom u stručne predmete, stvaranje privlačnih radnih uvjeta (osiguranje prikladnih plaća u usporedbi s drugim vrstama zaposlenja sa sličnom razinom školovanja, posebnih poticaja za nastavnike u udaljenim i osobito siromašnim područjima, pokretljivosti među nastavnicima) te kontinuirano osiguravanje kvalitetnih nastavnih materijala (udžbenika, nastavnih planova i programa, nastavnih sredstava i pomagala)

(Delors i sur., 1998, 165-168), a prije svega razvijanje svijesti nastavnika o vlastitim kvalitetama i nedostacima, te potrebi stalnog usavršavanja stručnih i metodičkih, ali i socijalnih i personalnih kompetencija.

Zaključak

U pokušajima rasvjetljavanja pojma kreativnosti, načinjena je i podjela na kreativnost s „velikim K” i s „malim k” (Winner, 2005, 221): „*kreativna*” (malo *k*) su ona djeca koja samostalno otkrivaju pravila i tehničke vještine određenog područja, uz minimalno vodstvo odraslih, i izmišljaju neobične strategije za rješavanje problema. Kad govorimo o „*Kreativnosti*” (veliko *K*), tada podrazumijevamo istežanje, mijenjanje ili čak transformiranje područja. To podrazumijeva veliku osnovu znanja i iskustva. U nastavnoj praksi najčešće primjenjujemo aktivnosti koje uključuju vježbe ili zadatke, u kojima se slijedi određeni postupak, a kao rješenje se mora dobiti točan rezultat. To je rješavanje *zagonetki*, tzv. *zatvorenih problema* i implicira nižu razinu kreativnosti (*“kreativnosti”*). U pravim, *otvorenim problemima* ne zna se unaprijed postoji li rješenje (ili više njih), kao ni postupak rješavanja, rješenja se ne mogu klasificirati kao točna ili netočna, ne moraju biti jednoznačna; dovoljno je da su prihvatljiva, pa čak i kad su kontroverzna. U nastavi je taj segment važan za razvoj „*Kreativnosti*” učenika, jer im u pravom smislu omogućuje divergentno mišljenje. Ako postupak rješavanja problema nije poznat, ne radi se po rutinski uhodanom postupku, već je potrebna kreativna manipulacija s poznatim koncepcijama u novu konfiguraciju, odnosno *kreativna primjena znanja u novoj situaciji* (Krsnik, 2003).

Kad je riječ o kreativnosti, gotovo je nemoguće dati formulu, algoritam ili bilo kakvu gotovu preporuku prema kojoj treba postupati, a koja obećava rezultat. To bi čak bilo u suprotnosti s prirodom same kreativnosti. No, uvažavajući razmišljanja prikazana u ovom radu, kao i rezultate eksperimentalnih empirijskih istraživanja mnogobrojnih istraživača (Sternberg, Carson, Weisberg, Simonton, Csikszentmihalyi, Isenberg i Jalongo...), moramo prihvatiti da svako dijete (ali i nastavnik) može biti *kreativno* ili *Kreativno*, te da da je u školi u načelu moguće razvi-

jati kreativne sposobnosti pri čemu je pred nastavnika postavljena ključna odgovornost za poticanje razvoja kreativnosti učenika.

Kompetencije nastavnika složene su i nemoguće ih je izmjeriti normiziranim testovima. „Neuhvatljive” pojmove poput stila, takta, osobnosti..., teško je definirati i izmjeriti. No kako su ta obilježja ključne osobine nastavnika, koje potiču važne osobine učenika poput kreativnosti, moramo spriječiti situacije u kojima ograničena i pojednostavljena stajališta o

kakvoći nastavnika prevladavaju kao posljedica problema u razvijanju takvih osobnih obilježja.

Uvažavajući stav prema kojemu nastavničko zanimanje uključuje stručnost, refleksivno mišljenje, trajno stručno usavršavanje, neovisnost, odgovornost, kreativnost, fleksibilnost, istraživanje i donošenje osobnih prosudbi, potrebno je operacionalizirati i kompetencije nastavnika kojima se potiče kreativnost, ugraditi u kurikulum i sustavno poticati njihov razvoj.

Literatura

- Alexander, C., Fuller, E. (2004), Does teacher certification matter? Teacher certification and middle school mathematics achievement in Texas. San Diego, CA: American Educational Research Association.
- Amabile, T. M. (1983), The social psychology of creativity. New York: Springer Verlag.
- Arambašić, L. (1988), Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja. Revija za psihologiju, 18 (1-2), 91–113.
- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003), Priroda kreativnosti. Psihologijske teme, 12, 3–22.
- Armstrong, T. (2008), Najbolje škole. Zagreb: Educa.
- ATEE, Preporuke za razvoj, kriterije i korištenje pokazatelja kakvoće nastavnika. (preuzeto sa http://www.carnet.hr/e-presso/preporucujemo?news_id=897, zadnja promjena 15.7.2009.)
- Barnhart, C. L., Barnhart, R. K. (1983), The world book dictionary. Chicago: Thorndike – Barnhart.
- Barron, F. (1988), Putting creativity to work. U: Sternberg R. J. (ur.), The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press, str. 76–98.
- Bratanić, M. (1997), Susreti u nastavi. Zagreb: Školska knjiga.
- Buckley, M., Saarni, C. (2009), Emotion Regulation. U: Gilman, R., Heubner, E.S., Furlong, M. J. (ur.), Handbook of positive psychology in the schools. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, str. 107–117.
- Carsson, D. K. (1999), The importance of creativity in family therapy: A preliminary Consideration. The Family Journal: counseling and therapy for couples and families, 7, 326–334.
- Child, D. (2007), Psychology and the Teacher. New York: Continuum.
- Čudina-Obradović, M. (1991), Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
- Darling-Hammond, L. (2000), Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. (preuzeto sa <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>, zadnja promjena 11. 10. 2008.)
- Delors, J. i sur. (1998), Učenje: blago u nama. Izvješće UNESCO-ova Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
- Fišer, J. (1972), The Quality of the Teacher – Pupil Relationship – An Essay on Pedagogical Tact. International Review of Education, 18 (1), 25–40.
- Gardner, H. (1983), Frames of mind. New York: Basic Books.
- Goff, K., Torrance, E. P. (2000), Brief demonstrator form of the Torrance Tests of Creative Thinking: Training/Teaching manual for adults with norms-technical data. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Guilford, J. P. (1968), Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego, CA: Robert R. Knapp.

- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Zagreb: Školska knjiga, str. 385–412.
- Isaksen, S. G., Fierstien, R. L., Murdock, M. C., Puccio, G. J., Treffinger, D. J. (1994), The assessment of creativity: An occasional paper from the Creativity Based Information Resources, Project. Buffalo, NY: Center for Studies in Creativity. (preuzeto sa <http://www.thefreelibrary.com/Who+is+creative%3F+Identifying+children's+creative+abilities-a021224992>, zadnja promjena 11. 11. 2009.)
- Isenberg, J.P., Jalongo, M. R. (1997), *Creative Expression and Play in Early Childhood*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Juuso, H., Laine, T. (2006), Tact and Atmosphere in the Pedagogical Relationship. (preuzeto sa <http://www.viterbo.edu/analytic/Vol.25%20No.%201/tact%20and%20atmosphere.pdf>, zadnja promjena 15.2.2007.)
- Katsiki-Guivalou, A. (2007), *Literary Itineraries: Creators and Readings*. Athens: Patakis Publishers.
- Klaić, B. (1990), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Knoll, G. (2005), Profesionalna didaktika između vanjskog upravljanja i samousmjeravanja učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 59–68.
- Krsnik, R. (2003), Problemski usmjerena nastava – deklarativno ili stvarno. (preuzeto sa <http://nastava.hfd.hr/simpozij/2003/2003-Krsnik.pdf>, zadnja promjena 1.2.2004.)
- Lubart, T. I. (1994), Creativity. U: Sternberg, R. J. (ur.), *Thinking and Problem Solving*. New York: Academic Press, str. 289–332.
- Lufi D., Okasha S. I., Cohen, A. (2004), Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176–184.
- MZOŠ (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi. (preuzeto sa <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>, zadnja promjena 11.9.2009.)
- OECD (1998), *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development, What Works in Innovation in Education*. Paris (preuzeto sa <http://www.oecd.org/data-oecd/39/57/1840205.pdf>, zadnja promjena 20.11.2009.)
- Palekčić, M. (1985), *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Palekčić, M. (1999), Pedagoški takt – temeljni pedagoški pojam. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik kao čimbenik kvalitete nastavnog rada*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 116–125.
- Palekčić, M. (2008), Uspješnost ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 403–423.
- Parnes, S. (1963), *Education and creativity*. U: Taylor, C. W., Barron, T. (ur.), *The identification of creativity and scientific talent*. NY: John Wiley, str. 225–255.
- Piirto J. (2004), *Understanding Creativity*. Scottsdale, Arizona: Great Potential Press Inc.
- Polić, M. (2002), Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi*, 2 (16), 9–17.
- Prange, K. (2005), Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 49–57.
- Previšić, V. (1986), *Razvijanje stvaralaštva u slobodnim aktivnostima učenika*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja, Filozofski fakultet.
- Previšić, V. (1998), Doprinosi „alternativnih škola” kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Rosić, V. (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Pedagoški fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15–37.
- Schaefers, C. (2002), *Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien*. Schweizerische zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24 (1), 65–88.
- Singer, K. (2004), Wenn Lehrer Schüler seelisch verletzen. (preuzeto sa <http://www.aktion-hu>

- maneschule.de/Wenn_Lehrer_Schuler_seelisch_verletzen_Die_Wurde_des_Schulers_ist_untastbar.pdf, zadnja promjena 20. 10. 2005.)
- Sternberg, J. R. (1997), A triarhic view of giftedness: theory and practice. U: Colangelo, N., Davis, G. A. (ur.), Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon.
- Sternberg, J. R., Lubart, T. I. (1999), The concept of creativity: Prospect and paradigms. U: Sternberg, J. R. (ur.), Handbook of creativity. New York: Cambridge University Press, str. 3–9.
- Šefer, J. (2008), Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Terhart, E. (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Basel: Wenheim.
- Torrance, E. P. (1977), Creativity in the classroom. Washington, DC: National Education Association.
- Torrance, E. P. (1979), The search for satori and creativity. Buffalo, New York: Bearly Ltd.
- Torrance, E.P. (1981), Kreativnost. Pedagogija Beograd, 1, 69–87.
- Treffinger, D.J., Young, D., Selby, G., Shepardson, C. (2002), Assessing Creativity: A Guide for Educators. Sarasota/Florida: Center for Creative Learning.
- Van Manen, M. (1991), The Tact of Teaching. New York: State University of New York Press.
- Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007), Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum. Zagreb: Školska knjiga, str.157–204.
- Vizek Vidović, V. (2009), Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije. U: Vizek Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, str. 67–75.
- Winner, E. (2005), Darovita djeca. Lekenik: Ostvarenje.
- Ziv, A. (1976), Facilitating effects of humor on creativity. Journal of Educational Psychology, 68, 318–432.
- Ziv, A. (1989), Using humor to develop creative thinking. U: McGhee, P.E. (ur.), Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications. New York: Haworth Press, str. 61–80.