

Poticanje kreativnosti u nastavi: trijarhično poučavanje s primjerom dobre prakse

Rosanda PAHLJINA-REINIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Barbara RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Iva MOČIBOB
Osnovna škola "Trsat", Rijeka

UDK: 37.015.31
DOI: 10.15291/ai.4212
STRUČNI ČLANAK
Primljeno: 06. 12. 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
analitičke sposobnosti,
kreativne sposobnosti,
praktične sposobnosti,
Hrvatski jezik

Rad se bavi načinima osmišljavanja razrednog okružja u funkciji razvoja kreativnih sposobnosti učenika u kontekstu poučavanja za kreativnost. Preduvjeti su razvoja kreativnosti učenika modeliranje kreativnosti nastavnika i poticanje uvjerenja o samodjelotvornosti. Neke od temeljnih tehnika poticanja kreativnosti učenika jesu preispitivanje postojećih pretpostavki, definiranje i redefiniranje problema, poticanje generiranja ideja i poticanje interdisciplinarnog pristupa idejama. Kako bi se izbjegle prepreke kreativnosti, važno je poticati preuzimanje razumnog rizika, omogućavati toleranciju dvosmislenosti/neizvjesnosti i dopuštati pogreške pri učenju. Složene tehnike poticanja kreativnosti učenika usmjerene su razvoju odgovornosti i samoregulacije u kreativnom stvaranju, kao i poučavanju vrijednosti ustrajnog zalaganja i odgode zadovoljstva u kreativnom radu. Kreativni rad zahtijeva uravnoteženost triju misaonih sposobnosti ključnih za uspješnu inteligenciju: analitičkih, kreativnih i praktičnih. Poučavanje prema principima uspješne inteligencije naziva se Trijarhično poučavanje i vrednovanje (Triarchic Instruction and Assessment, TIA) i temelji se na poticanju navedenih sposobnosti. Podrazumijeva učiteljevo pronalaženje materijala najprikladnijih za razvoj određenih sposobnosti (analitičkih, kreativnih i praktičnih) te pomaže učeniku kompenzirati ili ispraviti slabosti, a istaknuti jake strane, čime se pojačava i motivacija za učenje. Na kraju rada prikazani su primjeri provedbe trijarhičnoga poučavanja u nastavi školskog predmeta Hrvatski jezik u petom i šestom razredu, kroz korake planiranja trijarhičnoga poučavanja i vrednovanja.

KREATIVNOST U NASTAVI

Pitanje poticanja i razvoja kreativnosti učenika u novije vrijeme zauzima sve istaknutije mjesto u raspravama o važnosti kvalitete školskog obrazovanja, pri čemu istraživanja prirode kreativnosti i obilježja razrednog ozračja koja pospješuju kreativnost svakako pružaju vrijedne smjernice za podršku nastavnicima u ostvarivanju kreativnih potencijala učenika.

Iako postoje brojne definicije kreativnosti, većina istraživača definira kreativnost u terminima procesa koji, pored produkcije nečeg novog, drugačijeg ili inovativnog, ujedno rezultira prikladnim produktom ili učinkovitim rješenjem problema u okviru zadanih zahtjeva zadatka (Plucker i sur., 2004; Kaufman i Sternberg, 2007). S gledišta ovakvog poimanja kreativnosti, razvoj kreativnosti ne mora nužno zahtijevati dodatno vrijeme poučavanja i biti u kompetitivnom odnosu s ostvarivanjem postojećih obrazovnih ciljeva, već se može realizirati načinom koji pospješuje proces stjecanja područnih znanja. Jednako kao što kreativnost zahtijeva stečena znanja i vještine za njihovu primjenu u novoj situaciji, poticanje kreativnosti tijekom učenja produbljuje razumijevanje sadržaja tražeći od učenika da eksperimentiranjem, suradnjom i rješavanjem problema pronalaze vlastite jedinstvene primjere i primjene naučenih činjenica (Beghetto, 2010).

Kreiranje je s razlogom najviša razina Bloomove revidirane taksonomije obrazovnih ciljeva (Anderson i sur., 2001). Povezivanje sadržaja iz različitih predmetnih područja u okviru kreativnih zadataka pospješuje međupredmetno učenje (Davis, 2018). Pored toga, kreativnost pospješuje stjecanje područnih znanja jer potiče unutrašnju motivaciju za učenjem i rezultira uživanjem u radu.

Beghetto (2021) ističe da se u uvjetima u kojima nastavnici prepoznaju i aktivno podržavaju komplementarni odnos između kreativnosti i stjecanja područnih znanja, ostvaruje tzv. kreativnost u školi (engl. *school-based creativity*) koju definira u terminima ostvarivanja planiranih ciljeva poučavanja i ishoda učenja na različite načine. Ključnu modifikaciju uobičajenog modela poimanja školskog uspjeha koji podrazumijeva da je učenik ostvario očekivane ishode učenja na isti način i u isto vrijeme kad i ostali učenici, predstavlja mogućnost dostizanja ishoda učenja na novi i drukčiji način. To ne znači da učenici trebaju biti kreativni i onda kad je njihovo sudjelovanje u aktivnosti na očekivani način najbolja opcija. Međutim, znači da je važno planirati prilike za

kreativno učenje i omogućiti učenicima povratne informacije i vođenje kako bi naučili kreativno razmišljati te prepoznati kada je poželjno biti kreativan, a kad je prikladnije prilagoditi se postojećem obrascu i očekivanjima.

Poučavanje kreativnosti u školi moguće je realizirati u formi poučavanja o kreativnosti, poučavanja za kreativnost i kreativnog poučavanja (Beghetto, 2017; 2021). Poučavanje o kreativnosti uključuje poučavanje učenika o tome što je kreativnost, kako se razvija i koja je uloga kreativnosti u učenju i životu pojedinca te u široj društvenoj zajednici. Poučavanje za kreativnost podrazumijeva poučavanje usmjereno razvoju kreativnih potencijala učenika u kreativna postignuća u kontekstu učenja u specifičnom predmetnom području. I konačno, kreativno se poučavanje odnosi na poučavanje nastavnog predmeta na kreativan način.

Iako se u obrazovanju mogu primjenjivati specifične tehnike kreativnog mišljenja (npr. morfološka analiza, oluja ideja, sinektika, bionika, renatalizacija, provokacije, umne mape, šest univerzalnih pitanja, kartice slučajnih pojmova, vođena fantazija, likovi iz bajki, činkvina, šest šešira, Bognar, 2012; Dubovicki, 2016), ovaj se rad bavi primarno načinima osmišljavanja razrednog okruženja u funkciji razvoja kreativnih sposobnosti učenika u kontekstu poučavanja za kreativnost.

U literaturi postoji veći broj pristupa koji preciziraju okvire i uvjete za ostvarivanje kreativnog učenja i poučavanja za kreativnost. Na općenitijoj razini, postojeća su istraživanja kreativnosti u učenju i obrazovanju rezultirala definiranjem specifičnih strategija koje nastavnici mogu implementirati u svakodnevno poučavanje s ciljem kreiranja obrazovnog okruženja koje pospješuje kreativnost učenika. U jednom od najcjelovitijih pregleda načina razvoja kreativnosti u poučavanju, Sternberg i Williams (1996) definiraju preduvjete i temeljne tehnike poticanja kreativnosti, kao i načine na koje nastavnici mogu pomoći učenicima suočavati se s preprekama kreativnosti. Na razini složenijih tehnika, autori preciziraju preporuke za poticanje razvoja odgovornosti i samoregulacije te preporuke o tome na koji način kod učenika razvijati shvaćanje vrijednosti ustrajnijeg zalaganja koje nije usmjereno na kratkoročne ciljeve. Dio preporuka usmjeren je i upotrebi modela uloga u razvoju kreativnosti učenika primjenom suradničkog učenja tijekom kojeg učenici imaju priliku uzajamno opažati i učiti strategije i pristupe u kreativnom procesu, a kao važan aspekt razvoja kreativnosti ističe se i poučavanje u kojem učenici imaju prilike otkrivati i prepoznavati vlastite talente i interese.

Tehnike za poticanje razvoja kreativnosti učenika

U daljnjem tekstu prikazane su odabrane tehnike poticanja kreativnog mišljenja učenika iz pregleda načina poučavanja za kreativnost Sternberga i Williamsove (1996). Strategije se temelje na investicijskoj teoriji kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1995), kao i na ideji da je kreativnost u većoj mjeri stav prema životu, negoli pitanje sposobnosti.

Preduvjeti razvoja kreativnosti učenika

Nastavnici koje pamtim iz svojih školskih dana najčešće su oni koji su nam bili uzori ili modeli svojim razmišljanjima i ponašanjima. Riječ je o nastavnicima koji su uspješno kombinirali i usklađivali poučavanje predmetnih sadržaja i poučavanje načina razmišljanja o tom sadržaju te razmišljanja pomoću tog sadržaja. **Modeliranje** kreativnog ponašanja, kreativnog načina razmišljanja i standarda za vrednovanje kreativnosti važan je preduvjet i ujedno jedan od najučinkovitijih načina poticanja kreativnosti učenika (Sternberg i Williams, 1996). Tako će nastavnik koji modelira kreativno rješavanje problema predlaganjem neobičnih rješenja pospješiti i olakšati učenicima stjecanje vještina i strategija prijeko im potrebnim kako bi bili uspješni u kreativnim procesima identifikacije problema, generiranja ideja i evaluacije odabranih rješenja.

Poučavanje je po svojoj prirodi kreativna profesija. Budući nastavnici vlastitim kreativnim pristupom poučavanju izravno ili neizravno podržavaju kreativnost svojih učenika, s gledišta nastavnika važno je preispitati osobne vrijednosti, ciljeve i ideje vezane uz kreativnost i demonstrirati ih učenicima vlastitim ponašanjem.

Poticanje uvjerenja o samodjelotvornosti u kreativnom radu dodatni je istaknuti preduvjet razvoja kreativnosti učenika u obrazovnom okruženju. Očekivanja ili vjerovanja učenika u pogledu vlastitih sposobnosti za učenje i izvedbu u bilo kojoj vrsti zadataka, određuju u kojim će aktivnostima učenik rado sudjelovati i koliko će u njima biti uspješan (Bandura, 1997). Drugim riječima, među važnijim ograničenjima onoga što učenici mogu postići u kreativnom radu, upravo su njihova uvjerenja o tome u kojoj su mjeri sposobni postići uspjeh u kreativnim zadacima. Pritom nastavnici ponekad mogu ne namjerno biti izvor neizravnih i suptilnih poruka koje podrazumijevaju takva ograničenja (Sternberg i Williams, 1996).

Danas - kad je poznato da kreativnost nije stabilna crta koju pojedinac posjeduje ili ne posjeduje, nego je kreativno mišljenje učenika nužno razvijati

- iznimno je važno pomoći učenicima u izgradnji vjerovanja o tome da mogu unaprijediti svoju kreativnu izvedbu. S obzirom da samopouzdanje dolazi s iskustvima uspjeha u kreativnom radu, potrebno je nagrađivati svako zalaganje učenika. Time će se podržati njihova motivacija i ustrajnost u rješavanju izazovnih kreativnih zadataka i omogućiti im doživjeti entuzijazam kreativnog stvaranja i uživanje u kreativnom učenju.

Temeljne tehnike poticanja kreativnosti učenika

Preispitivanje postojećih pretpostavki karakteristično je obilježje kreativnih pojedinaca i osnova svakog društvenog napretka. Stoga je izuzetno važno da nastavnici upravo postavljanje učeničkih pitanja učine neizostavnim dijelom svakog nastavnog sata.

Znanje o tome kako postaviti dobro pitanje suštinski je dio analitičkog mišljenja u procesu kreativnog stvaranja i moguće najvažniji dio inteligencije uopće (Sternberg, 2019). Ipak, u stvarnosti se nerijetko veći značaj pridaje dobivanju „ispravnog“ odgovora, nego postavljanju „ispravnog“ ili makar dobrog pitanja (Bognar, 2012; Csikszentmihalyi, 2013; Sternberg, 1994). Tako se događa da obrazovna okruženja ponekad učenike koji brzo daju točne odgovore i uspješno reproduciraju veliku količinu informacija prepoznaju kao idealne učenike, potkrepljujući obrazac prema kojem nastavnik postavlja pitanja, a učenici odgovaraju na njih, kao i uvjerenje da je uloga nastavnika poučiti učenike isključivo činjenicama.

Međutim, žele li uistinu razvijati kreativnost učenika, nastavnici bi trebali posvetiti veliku pažnju poučavanju učenika o tome kako postavljati dobra, poticajna i zanimljiva pitanja te istovremeno umanjivati značaj površne reprodukcije činjeničnog znanja u usporedbi s njegovom primjenom u stvarnim životnim situacijama i u pozitivne svrhe (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996). Nastavnici mogu učenicima modelirati preispitivanje pretpostavki tako da i sami ponekad dovedu u pitanje sadržaje koje poučavaju. Ipak, presudnu ulogu u tome u kojoj će mjeri učenici naučiti prosuditi koje pretpostavke vrijedi dovoditi u pitanje, a koje ne i kako postavljati dobra pitanja, sadrže odgovori nastavnika na pitanja koja im učenici upućuju (Sternberg, 1994). U idealnom slučaju, nastavnik će svojim odgovorom nastojati potaknuti učenika na traženje informacija, postavljanje i testiranje pretpostavki u pogledu mogućih odgovora i evaluaciju alternativnih rješenja.

Kako bi poticali razvoj kreativnog mišljenja učenika, nastavnici nadalje mogu povremeno omogućiti učenicima prilike samostalnog **definiranja i re-definiranja problema**. Naime, rješavanje problema u svakodnevnom kontekstu često ovisi o tome na koji je način problem definiran, stoga brojni problemi postaju pogodni za rješavanje tek nakon njihove kreativne redefinicije. I mnoga značajna postignuća u prošlosti u većoj mjeri odražavaju kreativno definiranje i rekonceptualizaciju problema, negoli kreativno rješavanje problema jer je rješenje problema kreirano tek kad je problem odgovarajuće definiran i reprezentiran.

U školskom je okruženju u pravilu naglasak na procesima rješavanja problema koji su za učenike unaprijed planirani i definirani te učenici rijetko imaju priliku samostalno odabrati problem na kojem će raditi. S druge strane, rezultati brojnih istraživanja očekivano potvrđuju da su učenici motiviraniji sudjelovati u aktivnostima koje samostalno odabiru, nego u aktivnostima koje je odabrao netko drugi ili koje su im nametnute (npr. Kohn, 1993). Premda je razumljivo da učenicima nije moguće uvijek pružiti mogućnost izbora, jedini način na koji nastavnici mogu naučiti učenike kako napraviti dobar odabir je taj da im povremeno omoguće iskustvo samostalnog pronalaženja i odabira problema koji će rješavati (Sternberg i Williams, 1996). To znači da je poželjno tražiti od učenika da samostalno biranje tema svojih pismenih uradaka, projekata i prezentacija. Dobro je ponuditi i mogućnost samostalnog odabira načina rješavanja problema, ali i mogućnost ponovnog izbora ako učenik otkrije da njegov prvi izbor nije bio dovoljno dobar. Učenicima treba dati priliku naučiti prepoznati pogrešku, zajedno s mogućnošću redefiniranja izbora. Sternberg i Williams (1996) ističu kako je u kontekstu primjene strategije definiranja i redefiniranja problema važno da nastavnik odobri temu koju je učenik izabrao jer se time osigurava relevantnost teme unutar predviđenih nastavnih sadržaja kao i vjerojatnost uspješnosti projekta. Uspješan je projekt prikladan u pogledu predviđenih nastavnih ciljeva, omogućuje procjenu ostvarenosti nekih od očekivanih ishoda učenja te postizanje dobre ocjene.

Nakon definiranja i redefiniranja problema učenici generiraju ideje i rješenja. **Poticanje generiranja ideja** zahtijeva okolinu u kojoj se stavovi, mišljenja i kritike u pogledu ideja i rješenja do kojih su učenici došli iznose na konstruktivan način. Istraživanja (npr. Dubovicki, 2016) pokazuju da su mogućnost slobodnog izražavanja i podržavajuća okolina bitni čimbenici koji utječu na kreativnost u nastavi. Poželjno je da nastavnici potkrepljuju generiranje novih ideja neovisno

o tome koliko su dobre, ali i da zajedno s učenicima prepoznaju kreativne aspekte prezentiranih ideja i predlažu nove pristupe manje kreativnim rješenjima (Sternberg i Williams, 1996). Učenicima je potrebno pomoći prepoznati njihove najbolje ideje i potaknuti ih na razradu u kvalitetne projekte.

Spomenute vještine učenici mogu koristiti u školi i izvan škole, a u prilog njihove istaknute cjeloživotne primjenjivosti govori i činjenica da najbolji odgovori na brojna životna pitanja često proizlaze iz razmatranja većeg broja mogućih rješenja.

Imajući u vidu da su kreativni uvidi i rješenja najčešće rezultat integracije sadržaja iz različitih predmetnih područja, **poticanje interdisciplinarnog pristupa idejama** može značajno doprinosti razvoju kreativnog mišljenja učenika. Primjenom ove strategije učenici uče pristupati procesima rješavanja problema u predmetnom području u kojem su manje vješti i za koje imaju manje afiniteta iz perspektive i uz pomoć svojih interesa, vještina i sposobnosti iz predmetnih područja u kojima su uspješni (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996).

Izbjegavanje prepreka kreativnosti

Gotovo je svako značajnije otkriće od šire društvene važnosti zahtijevalo izvjesno riskiranje njegovog kreatora. Naime, prema investicijskoj teoriji kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1995) kreativni su mislioci poput dobrih investitora: kupuju jeftino, a prodaju skupo. Dok investitori to čine u svijetu financija, kreativni ljudi to čine u svijetu ideja. S gledišta ulaganja, kreativna osoba zapravo „jeftino kupuje“ predstavljanjem jedinstvene ideje, a zatim pokušava uvjeriti druge u njezinu vrijednost. Ako je uvjeravanje uspješno, ono povećava percipiranu vrijednost ulaganja, a kreativna osoba „skupo prodaje“ prepuštajući ideju drugima. Nažalost, često se na kreativne ideje gleda kao na bizarne, beskorisne ili čak glupe i lako ih se odbacuje, poput podcijenjenih dionica. Iako je ljudima obično drago kad njihove ideje nailaze na odobravanje javnosti, neposredno oduševljenje idejom obično ukazuje na to da ona nije osobito kreativna. Sternberg i Grigorenko (2016) smatraju da se kreativne ideje ne odbacuju zlonamjerno, nego iz razloga što ljudi ne shvaćaju ili ne žele shvatiti da takve ideje često predstavljaju valjan i čak nadmoćan način razmišljanja. Sternberg i Grigorenko (2016) zato zaključuju da se kreativnost potiče prkošenjem mnoštvu te je ona odluka i stav o životu.

Svaki put kad pokušamo napraviti nešto novo i drugačije riskiramo hoćemo li u tome uspjeti. Zato je za **poticanje preuzimanja rizika** u školskom okruženju potrebno pomoći učenicima u rekonstruiranju njihovih stavova prema neuspjehu, odnosno pomoći im naučiti da je povremeni neuspjeh sastavni dio učenja (Beghetto, 2018).

Strah od neuspjeha i od negativne evaluacije okoline, kao i pritisak za ukalupljivanjem, glavni su razlozi zbog kojih učenici nerado izražavaju svoje kreativne ideje u razrednom okruženju (Nickerson, 1999). Pored toga, učenici vrlo brzo nauče kako riskiranjem mogu dovesti dobivanje dobrih ocjena u pitanje, a time posljedično i buduće mogućnosti u pogledu školovanja. Naprimjer, malen je broj učenika spreman preuzeti rizik odabirom zahtjevne ili kontroverzne teme, izražavanjem neslaganja s gledištima koje zastupa nastavnik ili rješavanjem zadatka na drukčiji način od onoga koji se očekuje. Nastavnici mogu poticati učenike na preuzimanje rizika omogućivši im iskustvo rada u izazovnijim zadacima koji zahtijevaju kreativne odgovore i rješenja. Pritom je ključno nagraditi učenike za preuzimanje rizika, čak i onda kada izvedba nije u potpunosti uspješna i kada je učeniku nužno uputiti i prijedloge za njezino poboljšanje (Sternberg i Williams, 1996). Preuzimanje rizika važno je poticati i kod učenika koji su iznimno uspješni u kreativnom stvaranju jer bez spremnosti na preuzimanje rizika neće biti skloni kreativnom ponašanju usprkos visokom samopouzdanju u vlastite sposobnosti kreativnog stvaranja (Beghetto i sur., 2020).

Razvoj konačne ideje na temelju generiranja i razmatranja većeg broja mogućih rješenja u procesu kreativnog rješavanja problema obično prate određena dvosmislenost i neizvjesnost. Tako kreativni pojedinci nerijetko iskazuju osjećaje nesigurnosti u svoja gledišta i razmišljanja, a ponekad trebaju tek otkriti jesu li uopće na pravom putu. Pokazalo se da je **toleriranje dvosmislenosti** pozitivno povezano s kreativnim postignućima (Zenasi i sur., 2008). Naime, smatra se da toleriranje dvosmislenosti povećava vjerojatnost pronalaska kreativnog rješenja jer doprinosi ustrajnijem bavljenju problemom čime se izbjegava priklanjanje djelomičnim ili neoptimalnim rješenjima (Sternberg i Lubart, 1995; Urban, 2003).

Poticanje toleriranja dvosmislenosti u kontekstu rješavanja izazovnih kreativnih zadataka u školskom okruženju podrazumijeva podršku i ohrabivanje učenika na produljivanje vremena bavljenja zadatkom (Sternberg i Williams, 1996). Time učenici imaju priliku učiti postavljati izazovne standarde u kreativnom radu, uvidjeti korisnost ustrajnosti te prihvatiti nelagodu i neizvjesnost

generiranjem uistinu dobrih ideja koje najprikladnije udovoljavaju zahtjevima konkretnog zadatka. Jasna očekivanja i vođenje nastavnika mogu doprinijeti strukturiranju neizvjesnosti s kojom se učenici suočavaju te podržati autonomiju učenika.

Još jedan način kojim nastavnici mogu umanjiti prepreke kreativnosti učenika je **dopuštanje pogrešaka**. Pogreške su sastavni dio svakog kreativnog procesa. S druge strane, tijekom svog formalnog školovanja, učenici uče kako nije poželjno griješiti, stoga se s vremenom mogu naučiti bojati iskazivati samostalno i kreativna razmišljanja u razredu. Drugim riječima, vrednovanje očekivanih ishoda učenja može nepovoljno utjecati na kreativno izražavanje učenika, osobito ako se pritom vrednuje i jesu li ishodi učenja dostignuti na neki zadani način (Beghetto, 2021).

U ovom kontekstu dopuštanje pogrešaka kao strategija poticanja kreativnosti učenika podrazumijeva naučiti učenike da su pogreške i neispravni odgovori u prvom redu prilika za učenje, a ne predmet evaluacije ili dokaz sposobnosti. Sternberg i Williams (1996) ističu kako je u tu svrhu ključno poticati učenike na reflektiranje i analiziranje pogrešaka. To ujedno znači da nastavnici, umjesto isticanja broja ostvarenih bodova ili ocjene same po sebi, trebaju pomoći učenicima razumjeti što ostvareni bodovi ili ocjena konkretno znače.

Složene tehnike poticanja kreativnosti učenika

Kreativnost zahtijeva preuzimanje odgovornosti za vlastite ideje, a odgovornost osjećamo onda kad nam je do nečega uistinu stalo. Naime, istraživanja poimanja odgovornosti na uzorcima eminentnih kreativnih pojedinaca koji su dali značajni doprinos području u kojem su djelovali pokazuju da se odgovornost tih pojedinaca zasniva na tome da im je istinski stalo do izvrsnosti ljudskih tvorevina poput glazbe, matematike, znanosti o životu ili poezije (Csikszentmihalyi i Nakamura, 2014).

Poučavanje preuzimanja odgovornosti za uspjehe i neuspjehe u kreativnom radu izazovan je zadatak nastavnicima. Način na koji nastavnici mogu učenicima pružiti i proširiti i prilike doživjeti da im je stalo, jest u tome da im pomognu otkriti i razvijati njihove interese, odnosno pronaći sadržaje i aktivnosti kojima se zaista vole baviti (Sternberg, 2019). Time će se povećati vjerojatnost samoregulacije učenika u stjecanju znanja i vještina u kontekstu kreativnog učenja te ujedno i osjećaj odgovornosti za ustrajnošću i napredova-

njem u kreativnom radu.

Razvoj kreativnosti učenika podrazumijeva postepeno usvajanje sposobnosti samostalnog planiranja, nadgledanja i regulacije kreativnog stvaranja. Stoga je u svrhu **poticanja samoregulacije** učenika važno da nastavnici u kontekstu primjene kreativnih zadataka u razredu posebnu pažnju posvete poučavanju strategija samoregulacije u kreativnom radu. Procesi samoregulacije u području kreativnosti vrlo su složeni, a tome znatno doprinosi specifična priroda kreativnih zadataka. Tako samoregulacija u slabije strukturiranim zadacima otvorenog tipa, od početne ideje do konačnog produkta, zahtijeva kontinuirano istraživanje i redefiniranje problema, kao i procese dugotrajnijeg održavanja interesa i regulacije zalaganja (Ivcevic i Nusbaum, 2017).

U primjeru poučavanja strategija samoregulacije u okviru istraživanja poučavanja praktične i kreativne inteligencije u školi Williama i suradnika (1996), učenici su iskazali naučenost sljedećih strategija koje će im koristiti u samoregulaciji u budućim kreativnim zadacima: (1) napraviti listu različitih ideja za neki konkretan školski zadatak, (2) procijeniti ideje i odabrati temu, (3) argumentirati i obraniti svoj odabir, (4) napraviti plan obavljanja zadatka, što uključuje način i mjesto pronalaska informacije i način te vrijeme završetka svojega zadatka/projekta, (5) voditi bilješke o dnevnom napredovanju, poteškoćama i preprekama s kojima se susreću, načinima savladavanja poteškoća, (6) sudjelovati u razrednim raspravama vezanim uz napredovanje u izvršavanju zadatka, (7) raspraviti o povratnim informacijama nastavnika nakon završenog projekta i (8) sudjelovati u vršnjačkom vrednovanju te raspraviti o povratnim informacijama vršnjačkog vrednovanja.

Još jedan važan aspekt poticanja kreativnosti učenika odnosi se na poučavanje vrijednosti **odgode zadovoljstva**. Kreativno stvaranje zahtijeva dugotrajno ustrajno zalaganje u odsustvu neposrednih i trenutačnih nagrada o čemu svjedoče brojni primjeri odgode zadovoljstva iz života istaknutih kreativnih pojedinaca. Stoga je važno da nastavnici učenicima pruže priliku naučiti kako nagrade nisu uvijek neposredne, a odgađanje zadovoljstva može imati znatne prednosti (Mischel, 2015).

Kratkoročna usmjerenost većine školskih zadataka ne uči učenike vrijednosti odgode zadovoljstva. Ovom cilju poučavanja daleko bolje udovoljava projektna nastava koja od učenika zahtijeva rad na zadatku tijekom duljeg vremenskog razdoblja uz aktivno planiranje, izvedbu i evaluaciju projekta (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996).

KREATIVNOST U KONTEKSTU TEORIJE USPJEŠNE INTELIGENCIJE

Trenutno aktualna kurikularna reforma „Škola za život“ naglašava njene osnovne ciljeve: razvoj kompetencija potrebnih u 21. stoljeću, jednake prilike za sve učenike i cjeloviti razvoj učenika. Također se navodi da se u okviru kurikularne reforme nastavne metode mijenjaju kako da se „veći naglasak stavlja na rješavanje problema i kritičko mišljenje te poticanje kreativnosti i inovativnosti“ (URL1, 2019) te je jedan od ključnih ishoda kurikulumske pristupa razvijanje kreativnosti učenika, što je u potpunosti u skladu s postavkama *Teorije uspješne inteligencije* (engl. *Successful Intelligence*, Sternberg i Grigorenko, 2016). Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju da se poučavanje prema principima uspješne inteligencije odnosi na razvijanje kreativnog pojedinca davanjem jednakih prilika svim učenicima, odnosno na povećanje vjerojatnosti uspjeha svakog učenika osmišljavanjem širokog spektra aktivnosti kako bi učenici imali priliku isprobati i razvijati različite obrasce vještina i sposobnosti. Kreativni rad zahtijeva uravnoteženost triju misaonih sposobnosti ključnih za uspješnu inteligenciju, odnosno njihovu uspješnu primjenu i usklađivanje (Sternberg i Lubart, 1995).

Teorija uspješne inteligencije

U tekstu koji slijedi opisane su osnovne postavke *Teorije uspješne inteligencije i trijarhičnog poučavanja* (engl. *Triarchic Instruction*) na temelju radova i knjige Sternberga i Grigorenko (2003, 2016). Sternberg i Grigorenko (2003, 2016) opisuju uspješnu inteligenciju kao sklop sposobnosti potrebnih za postizanje uspjeha u životu, kako god ga definirali. Uspjeh ne može biti definiran apstraktno, već mora biti određen u terminima sociokulturnog konteksta, uzimajući u obzir očekivanja ili standarde koje ima sama osoba ili drugi ljudi. Uspješna se inteligencija odnosi na sposobnost osobe prilagodbi okruženju, tako da prilagodi mišljenje ili ponašanje kako bi se bolje uklopila u okruženje u kojem djeluje, da oblikuje okruženje u kojem se nalazi ili odabere novo okruženje. Pritom je važna sposobnost osobe prepoznati ili iskoristiti maksimum svojih jakih strana te prepoznati, kompenzirati ili ispraviti svoje nedostatke, odnosno slabe strane.

Tri sposobnosti, koje su, prema Sternberg i Grigorenko (2016), ključne za uspješnu inteligenciju su analitičke, kreativne i praktične.

Analitička se sposobnost koristi kada osoba analizira, vrednuje, uspoređuje i suprotstavlja. Ona se obično smatra sposobnošću kritičkog mišljenja. Osoba s ovom sposobnošću vješto analizira i procjenjuje ideje. Kreativni pojedinac koristi analitičku sposobnost kako bi razradio implikacije kreativne ideje i kako bi je testirao.

Kreativna se sposobnost (ranije nazvana sintetička, Sternberg i Williams, 1996) koristi kad osoba stvara, osmišljava/izumljuje ili otkriva. Kreativna je sposobnost ono što se obično smatra kreativnošću. To je sposobnost generiranja novih i zanimljivih ideja. Često je pojedinac kojeg smatraju kreativnim osobito dobar sintetički mislilac koji uočava povezanost između stvari koje drugi ljudi ne prepoznaju spontano.

Praktična je sposobnost prevođenja teorije u praksu i apstraktnih ideja u praktična postignuća. Praktična se sposobnost koristi kada osoba nešto primjenjuje u praksi ili koristi ono što je naučila.

Takvo shvaćanje inteligencije ima posebno važne implikacije za današnje društvo i tržište rada. Naime, tradicionalni karijerni put u kojem osoba napreduje unutar istog ili sličnog posla u jednoj ili dvije tvrtke u današnje je vrijeme vrlo rijedak. Neki od poslova na koje će se zapošljavati djeca koja se trenutno školuju danas još niti ne postoje i vrlo je teško poučavati konkretne vještine koje će im za takva zaposlenja biti potrebne. Sve dinamičniji svijet zahtijeva češću promjenu posla i prilagođavanje stalnim promjenama, potaknutim razvojem gospodarstva i tehnologije te mijenjanjem uvjeta života. Sve je manje stalnih radnih mjesta i poslova koji se zamjenjuju ugovorima na određeno, često vezanima uz određene projekte. Također, sve su veća očekivanja za samozapošljavanjem i razvojem poduzetničkih vještina. Današnje tržište rada podrazumijeva da pojedinci moraju često tražiti, ali i osmišljavati posao te biti fleksibilni, inovativni i odgovorni. Promatrajući te izazove možemo zaključiti da za uspješno funkcioniranje u suvremenom svijetu rada pojedinci moraju neprestano analizirati situacije, koristiti unutarnje resurse na inovativan način i prilagoditi se novim okolnostima (Sternberg i Grigorenko, 2016). Drugim riječima, pojedinci moraju upotrebljavati analitičke, kreativne i praktične sposobnosti kako bi se uspješno nosili s izazovima i potrebama svijeta rada. Imajući to na umu možemo zaključiti kako bi razvijanje analitičkih, kreativnih i praktičnih vještina trebao biti važan ishod obrazovanja. Učitelji bi trebali poticati i razvijati kreativnost poučavanjem učenika pronalasku ravnoteže između analitičkog, kreativnog i praktičnog mišljenja.

Trijarhično poučavanje i vrednovanje

Poučavanje prema principima uspješne inteligencije naziva se *Trijarhično poučavanje i vrednovanje* (*Triarchic Instruction and Assessment, TIA*, Sternberg i Grigorenko, 2016), jer uključuje poučavanje usmjereno jačanju triju navedenih sposobnosti. *TIA* podrazumijeva učiteljevo pronalaženje materijala najprikladnijih za razvoj određenih sposobnosti (analitičkih, kreativnih i praktičnih) te pomaže učeniku kompenzirati ili ispraviti slabosti, a istaknuti jake strane, čime se pojačava i motivacija učenika za učenje. *TIA* ne podrazumijeva prilagođavanje poučavanja svakom pojedinom učeniku, odnosno da se za svakog učenika odaberu nastavne aktivnosti koje u najvećoj mjeri odgovaraju njegovoj ili njezinoj kombinaciji sposobnosti. Naprotiv, pretpostavlja da svi učenici trebaju biti poučavani trijarhično, što im omogućava iskoristiti jake strane tijekom aktivnosti koje odgovaraju njihovim jakim stranama te jačati slabije strane tijekom aktivnosti koje nisu u skladu s njihovim jakim stranama i koje im predstavljaju izazov.

Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju kako *TIA* također ne znači da bi učitelj trebao poučavati svaku nastavnu jedinicu ili koncept na tri različita načina (analitički, kreativni i praktični), niti nametati nužno poučavanje gradiva određenim načinom. Iako se pretpostavlja poučavanje svakog gradiva svakog predmeta svim trima načinima, pojedino gradivo uglavnom više odgovara jednom načinu poučavanja nego drugima. Važno je ipak tijekom određenog razdoblja koristiti sva tri načina kako bi se poučavanje prilagodilo različitim kombinacijama sposobnosti učenika. *TIA* ne pretpostavlja jednaka postignuća svih učenika, niti ima za cilj uklanjanje individualnih razlika, već takvo poučavanje osigurava prezentaciju sadržaja na brojne načine koji potiču različite sposobnosti učenika. Također treba naglasiti kako ne znači da se zbog razvijanja analitičkih, kreativnih i praktičnih vještina žrtvuje usvajanje znanja, odnosno ovladavanje sadržajem. Naprotiv, analitičke, kreativne i praktične vještine mišljenja trebaju se poučavati unutar sadržaja, a ne umjesto njega.

Kako poučavati koristeći TIA?

Sternberg i Grigorenko (2003) navode nekoliko ključnih zadataka koji se odnose na analitičko, kreativno i praktično poučavanje.

Poučavati analitički znači poticati učenike analiziranju, kritičkom osvrtu-

nju, prosuđivanju, uspoređivanju i suprotstavljaju, vrednovanju, procjenjivanju.

Poučavati kreativno znači poticati učenike stvaranju, osmišljavanju, otkrivanju, zamišljanju što ako... , pretpostavljanju da... , predviđanju.

Poučavati praktično znači poticati učenike primjenjivanju, korištenju, provedbi u praksu, implementiranju, upotrebi, praktičnosti.

Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju kako bi se prije uvođenja sustava TIA u nastavu trebalo pripremiti učenike u smislu stvaranja okruženja koje je podržavajuće i poticajno i u kojem se naglašava različitost svakog učenika te postojanje različitih puteva do uspjeha. U takvom okruženju učenici imaju priliku pokazati se onakvima kakvi jesu i jačati samopouzdanje. Pritom se osjećaju prihvaćeno, a ujedno prihvaćaju, razumiju i cijene druge. U slučaju neuspjeha učenik bi trebao ustrajati i tražiti alternativne načine savladavanja teškog gradiva i redefiniranja situacija koje predstavljaju poteškoću, kako je ranije spomenuto u kontekstu izbjegavanja prepreka kreativnosti. Važno je ustrajno raditi na razvoju svojih jakih strana, ali i jačanju slabih.

Iako je pri trijarhičnom poučavanju važno učeničko iskustvo učenja na preferiran i manje preferiran način, dobro je da učitelji upoznaju učeničke obrasce sposobnosti, odnosno njihove snage i slabosti kako bi ih bolje razumjeli i poticali im individualne puteve učenja. Kada i sami učenici osvijeste vlastite snage i slabosti, mogu bolje strukturirati svoje aktivnosti učenja. O obrascima sposobnosti učitelji mogu saznati na temelju evaluacije nastave, rasprava, pisanja dnevnika i sl., ali Sternberg i Grigorenko (2016) navode i eksplicitnije strategije koje se odnose na to da nastavnici traže od učenika navođenje aktivnosti koje vole raditi, odnosno na ponuđenoj listi analitičkih, kreativnih i praktičnih aktivnosti odaberu one koje preferiraju. Također se učenicima može dati npr. zadatak osmišljavanja različitih situacija tijekom misije na Mars u kojemu trebaju formirati tim, pri čemu članovi tima moraju imati različite sposobnosti, primjerice: (a) analizirati situacije i razmišljati jasno i logično, (b) osmišljavati i dizajnirati nove stvari u neočekivanim situacijama i (c) popravljati stvari kad se pokvare (ili znati kako se slagati s drugim ljudima). Učenici trebaju prepoznati u čemu su najjače strane njih samih i ostalih učenika.

Rezultati novije meta-analize (Saw i Han, 2021) pokazali su općenito pozitivne učinke intervencije utemeljene na teoriji uspješne inteligencije za učenike. Učinak takvih treninga bio je najveći na socioemocionalne ishode, zatim specifične trijarhične ishode (analitičko, kreativno i praktično mišljenje) i ko-

načno školsko postignuće.

Kao i planiranje bilo koje nastavne cjeline i jedinice, i oblikovanje trijarhične nastavne jedinice sastoji se od uobičajenih koraka poput utvrđivanja sadržaja, ciljeva, ishoda i vremenskog tijeka. Međutim, učitelji se moraju naviknuti i poučavanju i vrednovanju analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti. Iako su koraci planiranja koji će biti navedeni samo prijedlozi, oni prema Sternbergu i Grigorenko (2016) odražavaju najbolja iskustva učitelja koji su koristili trijarhično poučavanje.

Koraci kod planiranja trijarhičnog poučavanja

1. Odredite sadržaj koji će se poučavati.
Koji sadržaj trebam predavati u ovoj cjelini?
2. Definirajte ciljeve i ishode.
Što učenici moraju naučiti? Koja znanja, vještine i stavove trebaju steći? Što želim da učenici nauče? Što učenici žele naučiti?
3. Odredite vremenski tijek.
U kojem roku želim da se ti ciljevi i ishodi ostvare? Ako cjelinu obrađujete u jednoj nastavnoj jedinici, neke se trijarhične aktivnosti možda mogu spojiti, primjerice kreativne i praktične, tako da učenici osmišljavaju nešto što je povezano i s njihovim osobnim iskustvom (npr. kad u nastavi hrvatskog jezika pišu dopis ili molbu potiče se kreativnost jer osmišljavaju sadržaj, ali istovremeno mogu i praktično primijeniti napisano).
4. Podijelite nastavnu cjelinu na nastavne jedinice i strukturirajte nastavne jedinice prema tipu nastavne situacije te prema nastavnim oblicima i metodama (npr. obrada novih sadržaja, samostalni rad učenika, rad u skupini, procjena...).
- U koliko nastavnih jedinica mogu podijeliti ovu cjelinu? Kako želim strukturirati ovu cjelinu? Hoće li nastavna jedinica uključivati obradu gradiva? Hoće li uključivati samostalne aktivnosti, aktivnosti u paru i/ili u skupinama? Hoće li nastavna jedinica sadržavati domaću zadaću? Koje će vrste praćenja i vrednovanja nastavna jedinica obuhvaćati?
5. Utvrdite načine učenja najprikladnije za određeni sadržaj cjeline.
Stvorite popis trijarhičnih (analitičkih, kreativnih i praktičnih) aktivnosti koje obuhvaćaju sadržaj jedinice. Bilo bi dobro uravnotežiti sve vrste aktivnosti, no ovisno o sadržaju i vremenu koje imate na raspolaganju, možete

staviti naglasak na jednu vrstu aktivnosti ili čak izostaviti jednu vrstu aktivnosti iz određene nastavne jedinice.

6. Odlučite kako uklopiti različite načine učenja. Odredite slijed trijarhičnih aktivnosti.

Koja bi aktivnost najučinkovitije uvela učenike u temu nastavne cjeline i motivirala ih? Koji je najbolji način završetka cjeline ili povezivanja sa sljedećom cjelinom? Imaju li učenici npr. dovoljno znanja započeti s kreativnom aktivnosti ili će im kreativna aktivnost omogućiti istražiti temu i pripremu za predavanje?

7. Osmislite odgovarajuće načine vrednovanja. Koristite razne vrste procjena. Kad osmišljavate načine vrednovanja, trebate također imati na umu cilj razviti analitičke, kreativne i praktične sposobnosti kod učenika. Važno je razmisliti i kako će vrednovanje doprinijeti razvoju svih triju načina mišljenja. Osmišljavanje rubrika s popisom kriterija za procjenu kvalitete izvedbe i opisima razina ostvarenosti kriterija koje će učenicima biti unaprijed dostupni može biti od velike koristi.

PRIMJER DOBRE PRAKSEU NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

Planiranje i provedba trijarhične nastavne cjeline

Na sljedećim je primjerima prikazano kako je moguće nastavu planirati, osmisliti i provesti prema trijarhičnome modelu Sternberga i Grigorenko (2016) i sukladno odgojno-obrazovnim ishodima *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (URL2, 2019). Primjeri provedbe trijarhičnoga poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika u potpunosti su planirani, realizirani i dijelom vrednovani u petom i šestom razredu tijekom nastavne godine 2020./2021. u Osnovnoj školi „Trsat“ u Rijeci. Primjer za peti razred izveden je tijekom nastave na daljinu, u travnju 2021., a primjer za šesti razred u svibnju 2021. tijekom nastave uživo (Prilog 1). Priložene su i rubrike za formativno vrednovanje rada u skupini u petom razredu (Prilog 2).

PRILOG 1. Primjeri provedbe trijahličnoga poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika

razred	5. razred	6. razred
koraci u planiranju		
1) određivanje sadržaja poučavanja	Djelo za cjelovito čitanje Roald Dahl, <i>Charlie i tvornica čokolade</i>	Anegdote Strip
2) ishodni poučavanja	OŠ HJ A.5.1. Učenik govori i razgovara u skladu s interesima, potrebama i iskustvom. OŠ HJ B.5.1. Učenik obrazlaže doživljaj književnoga teksta, objašnjava uočene ideje povezujući tekst sa svijetom oko sebe. OŠ HJ B.5.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitom interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.	OŠ HJ A.6.1. Učenik govori i razgovara o pročitanim i poslušanim tekstovima. OŠ HJ B.6.1. Učenik obrazlaže vlastite stavove u vezi s pročitanim tekstom. OŠ HJ B.6.2. Učenik obrazlaže značenje književnoga teksta na temelju vlastitoga čitateljskog iskustva i znanja o književnosti. OŠ HJ B.6.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta. OŠ HJ C.6.1. Učenik uspoređuje različito predstavljanje istih medijskih sadržaja i njihov utjecaj na razvoj mišljenja i stavova.
3) određivanje vremenskoga roka za izvedbu planiranog	Učenici trebaju pročitati roman i voditi bilješke prema zadanom grafičkom organizatoru tijekom jednoga mjeseca. Za pripremu za čitanje, obradu i samostalni rad u skupinama predviđena su četiri školska sata.	Za obradu, interpretaciju, samostalni individualni rad učenika te predstavljanje i vrednovanje radova učenika predviđena su četiri školska sata.
4) podjela planirane nastavne jedinice	1. sat (prije čitanja romana) – Razgovor s učenicima te upućivanje učenika u vođenje bilježaka tijekom čitanja romana (grafički organizator). 2. sat (nakon čitanja romana) – Razgovor o pročitanoj djelu. 3. sat – Rad u skupinama.	1. sat – Anegdote (obrada) (anegdote iz života Marka Twaina, Oscara Wildea, Tina Ujevića i Hansa Christiana Andersena). 2. sat – Strip (obrada). 3. sat – Samostalni rad.

razred koraci u planiranju	5. razred	6. razred
4) podjela planirane nastavne cjeline na nastavne jedinice	<p>Zadatak: Osmislite igrokaz u kojemu će jedan učenik/učenica biti jedan od likova izbačenih iz tvornice Cokolade. Vaš je zadatak s tim likom razgovarati i ponuditi mu neka rješenja kako popraviti svoje ponašanje. Nakon osmišljavanja igrokaza uvježbajte ga i izvedite u razredu.</p> <p>4. sat – Predstavljanje rada u skupinama i vršnjačko vrednovanje.</p>	<p>Zadatak: Jednu od četiri anegdote prikazite u obliku stripa. Strip treba imati najmanje dva kvadrata.</p> <p>4. sat – Predstavljanje rezultata rada u digitalnom alatu Padlet i vršnjačko vrednovanje.</p>
5) izradivanje popisa trijaričnih (analitičkih, kreativnih i praktičnih) aktivnosti koje obuhvaćaju sadržaje planiranih nastavnih jedinica	<p>Analičke aktivnosti</p> <p>Učenici: – uočavaju osobine likova u djelu</p> <ul style="list-style-type: none"> – uspoređuju ponašanje likova jednih prema drugima – kritički se osvrću na ponašanje likova – procjenjuju svoja zapažanja i rezultat rada u odnosu na druge. <p>Kreativne aktivnosti</p> <p>Učenici: – zamišljaju situaciju u kojoj jedan od likova dolazi k njima na razgovor</p> <ul style="list-style-type: none"> – stvaraju igrokaz. <p>Praktične aktivnosti</p> <p>Učenici: – prezentiraju igrokaz</p> <ul style="list-style-type: none"> – koriste sličan način rješavanja problema u svom razredu. 	<p>Analičke aktivnosti</p> <p>Učenici: – iznose svoje stavove, mišljenja i zaključke</p> <ul style="list-style-type: none"> – prepoznaju obilježja anegdote – uspoređuju četiri anegdote – uočavaju izražajna sredstva stripa – vrednuju svoj rad i radove suučenika. <p>Kreativne aktivnosti</p> <p>Učenici: – stvaraju vlastiti strip prema književnome predlošku po izboru</p> <ul style="list-style-type: none"> – otkrivaju na koji će način odabranu anegdotu prikazati u obliku stripa. <p>Praktične aktivnosti</p> <p>Učenici: – primjenjuju naučeno o anegdotama i stripu u samostalnom radu</p> <ul style="list-style-type: none"> – prezentiraju svoje radove u obliku virtualne izložbe.
6) izradivanje slijeda trijaričnih aktivnosti unutar nastavnih jedinica	<p>Učiteljica prema četvrtom i petom koraku izrađuje slijed aktivnosti unutar nastavnih jedinica.</p>	<p>Učiteljica prema četvrtom i petom koraku izrađuje slijed aktivnosti unutar nastavnih jedinica.</p>
7) određivanje načina vrednovanja	<p>Vrednovanje za učenje</p> <p>Učiteljica formativno vrednuje razgovor nakon čitanja romana i rad učenika u skupinama prema unaprijed pripremljenim opisnicima.</p> <p>Vrednovanje kao učenje</p> <p>Učenici vrednuju predstavljanje radova drugih skupina.</p>	<p>Vrednovanje za učenje</p> <p>Učiteljica formativno vrednuje samostalni rad učenika prema unaprijed pripremljenom opisniku.</p> <p>Vrednovanje kao učenje</p> <p>Učenici vrednuju predstavljanje radova ostalih učenika.</p>

<p>razred koraci u planiranju</p>	<p>5. razred</p>	<p>6. razred</p>
<p>8) primjeri učeničkih radova</p>	<p>Samo treba ljubazno pitati Veruca Salt: Dobar dan! Ja sam Veruca Salt. Poslao me Willy Wonka k vama na savjetovanje. Dino: Dobar dan i tebi, Veruca! Dobrodošla! Znaš li ti uopće zašto si ovdje? Veruca Salt: Ne znam, nije mi baš jasno. Willy mi je rekao da vi imate dobre savjete kako da popravim svoje ponašanje. Iako... Ne znam kako se to popravlja. Noemi: U redu. Krenimo onda ovako: sječaš li se kako si se ponašala prema Wonkinim vjevericama? Veruca Salt: Da, poželjela sam ih imati. A ja uvijek uzmem sve što poželim. Moj tataca mi sve može nabaviti. Iako, usudio se odbiti me za stakleni lift. Noemi: Misliš li da je u redu uvijek uzeti sve što poželiš? Veruca Salt: Da, mislim da je u redu. Ela: Htjela si uzeti nešto što nije tvoje. Jesi li smjela samo tako uzeti Wonkinu vjevericu? Veruca Salt: Pa sviđjela mi se. Dino: Da, jako ti se sviđjela vjeverica, kao i ostaloj djeci, ali nisi je smjela uzeti. Ta vjeverica pripada Willyju Wonki, a on ti nije dopustio da ju uzmeš. Što misliš, kako si to mogla drugačije riješiti? Veruca Salt: Pa... Možda sam ga trebala pitati. Ela: Tako je, trebala si ga lijepo zamoliti. Možda bi ti Wonka dozvolio da se barem nakratko igraš s njom. Drugi put tako i učini pa će sve biti u redu. Znaš li kako to napraviti? Veruca Salt: Znam, ali nisam baš sigurna. Hoćete li mi pomoći to uvježbati? Noemi: Naravno, dođi danas nakon škole na igralište pa ćemo vježbati. Veruca Salt: Hoću. Puno vam hvala! Svi zajedno: Nema na čemu! Vidimo se, Veruca! Veruca Salt: Vidimo se! Bok!</p>	

PRILOG 2. Rubrika za formativno vrednovanje rada u skupini – igrokaz (vrednovanje za učenje)

SASTAVNICE	RAZINE OSTVARENOSTI KRITERIJA			
	u potpunosti	dobro	zadovoljavajuće	treba doraditi
Sudjelovanje u stvaranju igrokaza	Učenik sudjeluje u razgovoru. Usredotočen je na zadatak. Pomaže ostalima u realizaciji zadatka.	Učenik sudjeluje u razgovoru. Rijetko nije usredotočen na zadatak. Pomaže ostalima samo uz poticaj.	Učenik je povremeno odsutan u razgovoru. Povremeno nije usredotočen na zadatak. Povremeno mu je potreban poticaj za rad.	Učenik je uglavnom odsutan u razgovoru. Nije usredotočen na zadatak. Potreban mu je stalni poticaj i pomoć ostalih učenika u skupini.
Osmišljavanje i razrada ideja unutar skupine	Učenik nudi nekoliko zanimljivih i uporabljivih ideja. Predstavlja ih jasno. Prihvaća ideje drugih. Daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici odlično reaguju na prijedloge i ideje.	Učenik nudi jednu do dvije uporabljive ideje. Uglavnom ih jasno predstavlja. Uglavnom prihvaća ideje drugih. Povremeno daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici vrlo dobro reaguju na prijedloge učenika.	Učenik nudi jednu uporabljivu ideju. Ostali mu učenici moraju pomoći da ju jasno predstavi. Uglavnom prihvaća ideje drugih. Rijetko daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici dobro reaguju na prijedlog učenika nakon objašnjenja.	Učenik ne nudi ideje niti se trudi razraditi tuđe. Ponekad ni ne prihvaća ideje drugih iako ne nudi svoje. Ostali učenici ne reaguju dobro na prijedloge učenika jer oni uglavnom nisu uporabljivi ni funkcionalni.
Izvođenje igrokaza	Učenik aktivno sudjeluje u izvođenju igrokaza. Svoju ulogu izvodi uživiljeno, razgovijetno i točno. Govori primjerenim glasom.	Učenik aktivno sudjeluje u izvođenju igrokaza. Svoju ulogu izvodi uglavnom točno i razgovijetno. Jednu do dvije riječi izgovara pogrešno i/ili nerazgovijetno. Uglavnom govori primjerenim glasom.	Učenik je povremeno odsutan u izvođenju igrokaza. Govori tiho ili preglasno. Više od tri riječi izgovara pogrešno i/ili nerazgovijetno.	Učenik ne sudjeluje u izvođenju igrokaza. Na poticaj govori pretiho. Više od pet riječi izgovara pogrešno, a izvođenje uloge je u cijelosti nerazumljivo.
Trajanje	Učenik unutar skupine izvodi u zadanome vremenu. Zastupljen je ravnopravno s ostalim članovima skupine.	Učenik unutar skupine izvodi ili malo duže ili malo kraće od ostalih članova skupine.	Učenik ne govori dovoljno dugo ili govori predugo u odnosu na ostale članove skupine.	Učenik izgovara samo jednu do dvije kratke rečenice.

OSVRT NA PRIMJER DOBRE PRAKSE I ZAKLJUČAK

Tijekom provođenja trijarhičnih nastavnih cjelina zahtjevno je bilo isplanirati aktivnosti, pogotovo u petome razredu s obzirom na okolnosti i izazove rada na daljinu. Također, u petome je razredu bilo potrebno unaprijed odrediti nastavne sate tijekom kojih će se održavati aktivnost i uklopiti ih u ostale nastavne sate predmeta Hrvatski jezik. Izazovno je bilo i podijeliti učenike u skupine te ih uputiti na koji će način surađivati u skupinama na daljinu. Upute su dobivali putem videopoziva i uputa na digitalnoj platformi Teams. Analitičke je aktivnosti bilo jednostavnije isplanirati i osmisliti, nego kreativne i praktične. S druge strane, kreativne aktivnosti, kao i praktične, vrlo su pozitivno utjecale na motivaciju učenika i njihovo aktivno uključivanje u nastavu. Zanimljivo je da su se u kreativne aktivnosti, pa i praktične (vrednovanje suučenika) rado, uključili i učenici koji inače ne sudjeluju aktivno u nastavnom procesu. Značajan je bio i proces vrednovanja tijekom kojega su učenici vrednovali radove ostalih suučenika, ali i dobili konkretnu povratnu informaciju učiteljice usmenim putem te priliku za uređivanje i doradu rada. Planirani su ishodi uspješno ostvareni, a učenici su profitirali jer su planirane ishode ostvarivali ili samostalnim kreativnim aktivnostima (6. r.) ili kreativnim aktivnostima u skupini (5. r.). Nakon provedenih trijarhičnih nastavnih cjelina, učenici su izrazili svoje zadovoljstvo. Kazali su da su uživali u samostalnom stvaranju radova, korištenju elemenata književnog teksta u kombinaciji s drugim umjetničkim ostvarajima (likovnim, dramskim) te bi vrlo rado sudjelovali u sličnim aktivnostima.

Zaključno, u ovom su radu prikazane strategije i smjernice kreiranja okružja za učenje koje pospješuje kreativnost učenika u kontekstu učenja u predmetnom području. Opisana su osnovna obilježja trijarhičnog poučavanja u okviru *Teorije uspješne inteligencije* (Sternberg i Grigorenko, 2016) te je prikazan primjer dobre prakse primjene trijarhičnog poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Iskustvo u primjeni detaljno planiranih analitičkih, kreativnih i praktičnih aktivnosti ukazuje na vrijedan potencijal primjene trijarhičnog poučavanja u obrazovanju.

LITERATURA

- ANDERSON, L. W., D. R. KRATHWOHL. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- BEGHETTO, R. A. (2010). Creativity in the classroom. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (447-463). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- BEGHETTO, R. A. (2017). Creativity in teaching. U: Kaufman, J. C., J. Baer, V. P. Glaveanu (ur.). *The Cambridge handbook of creativity across different domains*. (549-564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- BEGHETTO, R. A. (2018). Taking beautiful risks in education, *Educational Leadership*. 76 (4): 18-24.
- BEGHETTO, R. A. (2021). Creativity in K-12 schools. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *Creativity: An introduction*. (224-241). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776721.013>
- BEGHETTO, R. A., M. KARWOWSKI, R. REITER-PALMON (2020). Intellectual risk taking: A moderating link between creative confidence and creative behavior?, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 15 (4): 637-644. <https://doi.org/10.1037/aca0000323>
- BOGNAR, L. (2012). Kreativnost u nastavi, *Napredak*. 153 (1): 9-20.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2013). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., J. NAKAMURA. (2014). Creativity and responsibility. U: Csikszentmihalyi, M. (ur.). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. (279-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7_17
- DAVIS, C. L. (2018). *Creative teaching and teaching creativity: How to foster creativity in the classroom*. Preuzeto s <http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/> Posjećen 17. srpnja 2021.
- DUBOVICKI, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- IVCEVIC, Z., E. C. NUSBAUM. (2017). From having an idea to doing something with it: Self-regulation for creativity. U: Karwowski, M., J. C. Kaufman

- (ur.). *The creative self: effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity (Explorations in creativity research)*. (343–365). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00020-0>
- KAUFMAN, J. C., R. J. STERNBERG. (2007). Resource review: Creativity, *Change*. 39: 55–58. <https://doi.org/10.3200/CHNG.39.4.55-C4>
- KOHN, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide, *Phi Delta Kappan*. 75: 8–20.
- LEVAK, J., MOČIBOB, I., SANDALIĆ, J., PETTÖ, I., BUDIJA, K. (2019). *Hrvatski bez granica 5, 1. i 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.
- LEVAK, J., MOČIBOB, I., SANDALIĆ, J., PETTÖ, I., BUDIJA, K. (2020). *Hrvatski bez granica 6, 1. i 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.
- MISCHEL, W. (2015). *The marshmallow test: Why self-control is the engine of success*. Back Bay Books.
- NICKERSON, R. S. (1999). Enhancing creativity. U: Sternberg, R. J. (ur.). *Handbook of creativity*. (392–430). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.022>
- PLUCKER, J. A., R. A. BEGHETTO, G. T. DOW. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research, *Educational Psychologist*. 39 (2): 83–97. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1
- SAW, K. N. N., B. HAN. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis, *PsyCh Journal*. 10 (3): 323–339. <https://doi.org/10.1002/pchj.443>
- STERNBERG, R. J. (1994). Answering questions and questioning answers: Guiding children to intellectual excellence, *Phi Delta Kappan*. 76(2): 136–138.
- STERNBERG, R. J. (2019). Enhancing people's creativity. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (88–103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.007>
- STERNBERG, R. J. (2021). Enhancing creativity. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *Creativity: An introduction*. (272–291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108776721.015>
- STERNBERG, R. J., E. L. GRIGORENKO. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices, *Journal for the Education of the Gifted*. 27 (2-3): 207–228. <https://doi.org/10.1177/016235320302700206>
- STERNBERG, R. J., E. L. GRIGORENKO. (2016). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Skyhorse Publishing.

STERNBERG, R. J., T. I. LUBART. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.

STERNBERG, R. J., W. M. WILLIAMS. (1996). *How to develop student creativity*. Association for Supervision and Curriculum Development.

URBAN, K. K. (2003). Toward a componential model of creativity. U: Ambrose, D., L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum (ur.). *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. (81-112). Hampton Press.

ZENASNI, F., M. BESANÇON, T. I. LUBART. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study, *Journal of Creative Behavior*. 42 (1): 61-72. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x>

WILLIAMS, W. M., T. BLYTHE, N. WHITE, J. Li, R. J. STERNBERG, H. I. GARDNER. (1996). *Practical intelligence for school: A handbook for teachers of grades 5-8*. HarperCollins.

URL1: *Sve što ste željeli znati o Školi za život*. <https://skolazazivot.hr/sve-sto-ste-zeljeli-znati-o-skoli-za-zivot-23-8-2019/> Posjećeno 20. lipnja 2021.

URL2: *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html Posjećeno 30. ožujka 2021.

FOSTERING CREATIVITY IN CLASSROOM: TRIARCHIC TEACHING

Rosanda PAHLJINA-REINIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Barbara RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Iva MOČIBOB

Elementary School "Trsat", Rijeka

ABSTRACT

KEYWORDS:

analytical abilities, creative abilities, practical abilities, Croatian language

This paper deals with the design of the teaching environment with regard to the development of students' creative abilities in the context of teaching for creativity. Modeling of creativity by the teacher and fostering students' self-efficacy beliefs as prerequisites for the development of students' creativity are discussed. Among basic techniques for developing student creativity questioning existing assumptions, defining and redefining problems, encouraging idea generation, and promoting an interdisciplinary approach to ideas are outlined. To avoid barriers to creativity, it is important to encourage sensible risk-taking, tolerate ambiguity, and allow for learning mistakes. Complex techniques for fostering student creativity aim to develop self-responsibility and self-regulation in creative work, as well as to teach the value of persistent effort and delaying gratification in creative work. Creative work requires a balance of the three thinking abilities that make up successful intelligence: analytical, creative, and practical. Teaching according to the principles of successful intelligence is called Triarchic Instruction and Assessment (TIA) and is based on fostering analytical, creative, and practical thinking. This means that the teacher should find the material that is best suited for the development of specific abilities (analytical, creative, and practical) and help students compensate for or correct their weaknesses while capitalizing their strengths thus increasing the students' motivation to learn. Finally, examples of implementation of triarchic instruction in Croatian language classes of 5th and 6th grade are given through the steps of Triarchic Instruction and Assessment planning.

