

Spodbujanje ustvarjalnosti v jeziku kot temelj vseživljenjskega učenja

Mija Umer

*Univerza na Primorskem
Pedagoška fakulteta
mija.umer@upr.si*

Barbara Baloh

*Univerza na Primorskem
Pedagoška fakulteta
barbara.baloh@pef.upr.si*

Ustvarjalnost je ključni dejavnik pri spodbujanju prilagodljivosti, inovativnosti in sposobnosti reševanja problemov v sodobni družbi. Jezik kot orodje za sporazumevanje in sodelovanje posameznikom omogoča, da se aktivno vključujejo v družbene procese in prispevajo k trajnostnemu razvoju. Zgodnje spodbujanje ustvarjalnosti tako ni zgolj pedagoška naloga, temveč širša družbena zapoved. Prispevek obravnava pomen spodbujanja jezikovne ustvarjalnosti kot temeljnega vidika vseživljenjskega učenja in trajnostne družbe. Raziskava se osredotoča na vpliv različnih podpornih strategij za razvoj ustvarjalnega pripovedovanja pri učencih 4. razreda ter analizira, kako različne oblike spodbud vplivajo na njihovi besedoslovno zmožnost in ustvarjalnost. V okviru raziskave so bile preizkušene tri strategije: pripovedovanje brez spodbude, pripovedovanje z besedno spodbudo in pripovedovanje z didaktično spodbudo. Rezultati kažejo, da ima vidna didaktična spodbuda pomembno vlogo tudi po zaključenem opismenjevanju učencev. Konkretna vizualna ter materialna podpora jih spodbuja k slikovitejšemu in ustvarjalnejšemu pripovedovanju, kar potrjuje pomen učiteljeve vloge kot ustvarjalnega modela v učnem procesu. Prispevek poudarja, da učitelj s premišljenimi metodami ne razvija zgolj sporazumevalne zmožnosti, temveč tudi miselno prožnost in inovativnost učencev. Spodbujanje ustvarjalnega pripovedovanja prispeva k oblikovanju posameznikov, ki so zmožni kritičnega mišljenja, učinkovitega sporazumevanja in ustvarjalnega reševanja aktualnih izzivov, kar predstavlja temelj trajnostne družbe.

Ključne besede: ustvarjalnost, osnovna šola, podporne strategije, pripovedovanje, slovenščina

 © 2025 Mija Umer in Barbara Baloh

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-538-2.19>

Uvod

Živimo v družbi, ki jo močno zaznamuje vpliv globalizacije. Hiter ritem spreminjajočega se sveta s seboj prinaša številne novosti, ki jih moramo sprejeti in se jim prilagoditi. Za uspešno delovanje in napredovanje družbe se od posameznikov pričakuje sposobnost iskanja inovativnih rešitev ter reševanja pro-

blemov, do tega pa pridemo z ustvarjalnim mišljenjem. V času, ko se soočamo s podnebnimi in z družbenimi izzivi, postaja ustvarjalnost eno ključnih orodij za spodbujanje trajnostnega razmišljanja in delovanja. Z njeno pomočjo lahko pri učencih razvijamo občutek za povezanost z okoljem in s skupnostjo, odgovornost do drugih ter sposobnost iskanja rešitev, ki presegajo zgolj njihove lastne potrebe.

Otroci so po mnenju številnih strokovnjakov ustvarjalnejši posamezniki od odraslih (Rodari, 1977; Pečjak, 1987; Baloh, 2022). Glede na to, da otroci velik del otroštva preživijo v šoli, bi morali ustvarjalnost pri pouku aktivno spodbujati z ustreznimi metodami, tehnikami in oblikami dela (Likar in Halilović, 2013). Tako bomo prispevali k vzgajanju kritičnih in ustvarjalnih posameznikov, ki se bodo znali spoprijeti z reševanjem problemov. Strokovnjaki opozarjajo, da je osnovna šola premalo spodbudna za razvoj ustvarjalnosti (Marentič-Požarnik, 2000; Cankar idr., 2011). V njej se slednja velikokrat spodbuja predvsem v okviru krožkov in dnevov dejavnosti, pri rednem pouku pa se pomembnost le-te po prvem triletju nekoliko izgubi.

Eden izmed predmetov, kjer se ustvarjalnosti ne sme zanemarjati, je slovenščina. Številni strokovnjaki na pedagoškem področju poudarjajo, da so otroci tudi na jezikovnem področju ustvarjalnejši od odraslih (Rodari, 1977; Malaguzzi, 1993; Blažič, 2003; Baloh, 2022), saj niso obremenjeni z družbenimi, s kulturnimi in z jezikovnimi znanji ter prepričanji (Malaguzzi, 1993). Tudi Barbara Baloh (2022) ugotavlja, da otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju pokaže veliko mero ustvarjalnosti, saj razume veliko več, kot lahko izrazi z jezikom.

Teoretična izhodišča

Ustvarjalnost kot večšina prihodnosti

Ustvarjalnost danes ni razumljena le kot osebna sposobnost umetniškega izražanja, temveč kot temeljna življenjska veščina, ki omogoča prilagajanje in iskanje izvirnih rešitev ter odgovorov, ki bodo pomagali pri aktualnih izzivih, s katerimi se družba sooča. Florida (2002) opisuje družbo, v kateri ustvarjalnost postaja prevladujoča prvina razvoja. Tudi Musek in Pečjak (2001) prepoznava pomembnost ustvarjalnosti za družbo; pravita, da so odkritja, inovacije in izboljšave plod ustvarjalnega mišljenja in hkrati gonilo napredka družbe. Barbara Baloh (2022) navaja, da sodobna družba pričakuje in zahteva ustvarjalnost na vseh področjih življenja in dela ter je zato odločilna za uspešnost posameznika in družbe. Finski model vzgoje in izobraževanja ustvarjalnost vključuje v vsakdanje učne vsebine, ki med drugim pripomorejo k vzgajanju okoljsko ozaveščenih in aktivnih državljanov (Abend, 2022). Otroci s pomočjo

projektne dela in raziskovalnih pristopov aktivno iščejo rešitve za realne okoljske probleme, kot je recikliranje, ponovna uporaba ali zmanjševanje odpadkov (Abend, 2022). Etični vidik trajnostnega razvoja raziskuje tudi Mlinar (2014), ki poudarja, da je za trajnostno prihodnost ključno razvijati notranjo odgovornost posameznikov, kar zahteva sposobnost kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Robinson in Aronica (2016) prav tako izpostavljata ustvarjalno mnenje kot ključno za odzivanje na kompleksne probleme sodobnega časa. Tako lahko ustvarjalnost razumemo kot eno osrednjih kompetenc prihodnosti, saj učencem ne omogoča le uspešnega prilagajanja v hitro spreminjajočem se svetu, temveč tudi odgovorno udeležbo pri njegovem soustvarjanju.

Spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri pouku

Vloga učitelja pri spodbujanju razvoja ustvarjalnosti je zelo pomembna. Canakar idr. (2011) zagovarjajo kombinacijo različnih metod, tehnik in oblik dela, ki lahko pri učencih pripomorejo k večji zmožnosti prilagajanja in boljšemu odnosu do drugačnosti. Milena Mileva Blažič (1992) poudarja, da je znanje v okviru pouka treba posredovati privlačno. Barica Marentič-Požarnik (2000) za spodbujanje ustvarjalnega mišljenja pri pouku predlaga uporabo odprtih vprašanj, spodbudo vprašanj pri učencih, iskanje več odgovorov na vprašanje, pozitivno oceno ustvarjalnih odgovorov, spodbujanje in dopuščanje različnih načinov reševanja nalog ter občasno spodbujanje izražanja divjih in nenavadnih idej. Tudi Majda Cencič (2014) zapiše, da lahko učitelji na ustvarjalnost vplivajo z uporabo določenih učnih metod. Dodaja, da lahko »glede na način uporabe skoraj vsaka učna metoda razvija ustvarjalnost učencev, če je le učitelj fleksibilen, spodbuja radovednost, domišljijo in ne zavira nenavadnih domislic učencev« (str. 168).

Ustvarjalnost v jeziku v osnovni šoli

V osnovnih šoli je pouk slovenščine razdeljen na jezikovni pouk in pouk književnosti. Obe področji sta v učnem načrtu zasnovani glede na štiri spoznavne dejavnosti: poslušanje, branje, pisanje in govorjenje. V nižjih razredih književni pouk temelji predvsem na poslušanju, kasneje pa se učence usmerja v samostojno branje in pisanje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018).

Jezik usvajamo in se ga učimo tako iz umetnostnega kot neumetnostnega besedila (Starc, 2015). V slovenskih šolah se o jeziku učimo pretežno iz neumetnostnih besedil, v katerih pa je izbira leksikogramatičnih sredstev po-

gosto vsakdanja in pričakovana. Sonja Starc (2015) pravi, da se izvirnost izbire in raznovrstne možnosti sporočanja najbolj izražajo v umetnostnih besedilih. Andreja Žele (2014) dodaja, da je literarna ustvarjalnost tudi jezikovna ustvarjalnost in vir novih jezikovnih zmožnosti. Sonja Starc (2015) prav tako prepoznava ključnost spodbujanja literarne ustvarjalnosti v okviru pouka.

Današnji pouk književnosti v osnovnih šolah temelji na komunikacijskem modelu poučevanja, ki ga v priporočilih za obravnavo predlaga osnovnošolski učni načrt za slovenščino. V skladu z vrednotami komunikacijskega modela naj bi učitelj poskrbel, da v ospredje postavi učenca in besedilo (Saksida, 2008; Kordigel Aberšek, 2008). Gre za literarno-pedagoško komunikacijo med tremi pglavitnimi dejavniki: učencem, književnostjo in učiteljem (Krakar Vogel in Blažič, 2013). Različni avtorji kot cilj komunikacijskega modela pouka književnosti prepoznajo komunikacijo med učencem in literarnim delom (Kordigel Aberšek, 2008). Učitelj ima pri tem pomembno vlogo usmerjevalca dejavnosti in pogovora, učenca opozarja na prezrte sestavine prebranega besedila ter s svojim razumevanjem sodeluje v soustvarjanju pomena (Saksida, 2008). Ključnega pomena pa je, da se učitelj kot organizator in usmerjevalec pouka zaveda, da so sheme in modeli, po katerih naj bi poučeval, le okvir, ki prilagodljivemu učitelju omogoča nove pristope, učencem pa možnost različnih interpretacij. Učitelj tako lahko komunikacijsko shemo sam prilagodi razredu in konkretnim ciljem ustvarjalnega pouka (Saksida, 2008).

Pri pouku slovenščine se ustvarjalnost v prvem izobraževalnem obdobju spodbuja skozi ustvarjalno pripovedovanje, kasneje pa se osredotočimo tudi na ustvarjalno in poustvarjalno pisanje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018).

Učitelji lahko ustvarjalno pripovedovanje spodbujajo z dejavnostmi, kot sta pripovedovanje pravljic in izmišljanje nadaljevanj ali kombinacij znanih zgodb (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018). Pri tem je ključno, da otroci v dejavnostih izrazijo svoje domišljjske zmožnosti na način, ki jim je blizu, ob čemer je pomemben tudi čustveni odnos med učiteljem in učencem (Baloh in Kobal, 2022).

Tudi pisanje kot pisni izraz ustvarjalnosti zahteva sistematičen pristop in spodbudno okolje. Ustvarjalno pisanje vključuje izražanje novih zamisli ali preoblikovanje obstoječih (Blažič, 2000) in je proces, v katerem naj bi učenec prešel vse štiri faze ustvarjalnega mišljenja (Blažič, 1992). V osnovni šoli spodbujamo predvsem poustvarjalno pisanje, pri katerem učenec kreativno

predeluje znano snov (Blažič, 2000). Naloge, kot so pisanje predzgodb, novih zaključkov ali zgodb z drugačnimi perspektivami, omogočajo razvoj občutljivosti za jezik in umetnostno besedilo (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018).

Čeprav je pri pouku slovenščine več poudarka na sprejemanju besedil, je za razvoj jezikovne ustvarjalnosti nujno posvečati pozornost tudi produktivni ustvarjalnosti – torej samostojnemu pisanju. Milena Mileva Blažič (2000, str. 205) poudarja, da »cilj ni razvijati pesniške delavnice, temveč občutljivost za besedno ustvarjalnost na ravni recepcije in produkcije. Ključno je ustvariti okolje, kjer učenec občuti miselno svobodo in možnost lastne izraznosti«.

Spodbujanje ustvarjalnosti v jeziku

Malaguzzi (1993), utemeljitelj pedagoškega pristopa Reggio Emilia, meni, da je otrok jezikovno ustvarjalnejši kot odrasla oseba. Odraslega v ustvarjalnosti omejujejo številna družbena, kulturna in jezikovna znanja ter prepričanja, otrokov spoznavni svet pa s tem ni obremenjen. Otrok razume veliko več, kot lahko izrazi, kar ga vodi v svet ustvarjalnosti (Baloh, 2022).

Otroci za opravljanje določenih dejavnosti potrebujejo usmeritev učitelja. Barbara Baloh (2022) ugotavlja, da pedagoški delavci velikokrat ne uporabljajo dovolj raznolikih spodbud za pripovedovanje in spodbujanje pripovedovanja. Učitelj naj bi s svojim znanjem otroka postopoma vodil, dokler slednji ni sposoben dejavnosti opraviti samostojno (Bratož in Žefran, 2014). Za to so primerne podporne strategije. Silva Bratož in Mojca Žefran (2014) podporne strategije ločita na verbalne, ki se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika, postopkovne, kjer gre za določeno sosledje dejavnosti, in podporne z uporabo različnih pripomočkov (vizualnih, tipnih ipd). Pomembno je, da se kot usmerjevalci dejavnosti zavedamo, da je podpora le začasna. Moramo jo prilagajati, odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna (Baloh, 2022). Podporna strategija lahko deluje tudi v obliki dejavnosti, ki jo učitelj organizira. S strukturirano dejavnostjo učencem ponudimo okvir, znotraj katerega lahko razvijajo ustvarjalno mišljenje in se ustvarjalno izražajo.

Italijanski pisatelj, pesnik in pedagog Gianni Rodari se je ukvarjal z mislijo, kako otroke spodbuditi k ustvarjalnem pripovedovanju. V svojem delu *Srečanje z domišljijo* je že leta 1973 (slovenski prevod 1977) predstavil številne strategije, s katerimi lahko otroke spodbudimo k ustvarjalnemu pripovedovanju in razvijanju domišljije. Strategije so zasnovane tako, da otroci na igriv način eksperimentirajo z besedami, s pomeni in z zgodbami, kar nanje deluje motivacijsko. Ena izmed bolj znanih strategij je *fantastični binom*, kjer otroku po-

nudimo dve naključni besedi, ki sta si tuji, on pa mora med njima poiskati sorodne vezi. Iz ponujenih besed lahko otroci oblikujejo zgodbo (Rodari, 1977).

Za razvijanje bralnih in pisnih ustvarjalnih sposobnosti učencev je potrebno postopno in načrtno razvijati drugačnost mišljenja in kritičnost. Presegati je potrebno običajne rešitve, spodbujati in razvijati smisel za spontano prilagajanje, spodbujati samostojnost in delo v skupinah. Prav tako je potrebno razvijati občutljivost za probleme, zmožnost življenja v nedoživeti situaciji in branje besedila z novega zornega kota, s čimer iščemo nove rešitve. [Blažić, 2000, str. 204]

Milena Mileva Blažić (1992) poudarja, da je za vsako literarno dejavnost poleg divergentnega mišljenja pomemben predvsem besedni zaklad, ki ga lahko bogatimo z uporabo različnih literarnih igric. Dodaja, da je za spodbujanje literarne ustvarjalnosti pomembno spodbuditi vse dejavnike divergentnega mišljenja: fluentnost (lahkotnost, sposobnost izražanja), fleksibilnost (prilagoditev), izvirnost in elaboracijo (oblikovanje ali ubeseditvev idej).

Barbara Baloh (2019) kot zelo spodbudne za razvoj pripovedovalne sheme prepozna vidne spodbude, pri katerih se dogaja nekaj nevsakdanjega in nepričakovanega. Te naj bi bile tudi čustveno močne in naj bi prikazovale več kot le potek dejavnosti.

Učinki zavestne uporabe elementov iz vidno-zaznavnega polja otrokom omogočajo lažji in hitrejši skok v svet domišljije, hkrati pa jim omogočajo bolj poglobljeno raziskovanje dikcije, telesne govorice, besedoslovja in glastoslovja, sintakse in ritma, tempa in jakosti govora. Vizualne spodbude otroku omogočajo postanke, pavze, v katerih ima čas za razmislek ter za združevanje vidnega in miselnega polja. [Baloh in Kobal, 2022, str. 113]

Barbara Baloh (2022) meni tudi, da bi za spodbujanje ustvarjalnosti v jeziku morale prevladovati didaktične spodbude in podporne strategije, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov in stiku z naravo ter vključujejo potrebe otrok in njihovo spoznavno zmožnost. Predvsem motivacijsko delujejo didaktične igre, saj dejavnosti potekajo na način, ki je otrokom blizu – skozi igro (Baloh in Kobal, 2022). Igra omogoča aktiviranje visoko produktivnih motivacijskih dinamik in izvira iz otrokovega sveta (Baloh, 2019).

Barbara Baloh in Samanta Kobal (2022) naštejeta številne didaktične spodbude za razvijanje pripovedovalne sheme, in sicer pripovedovalno kocko,

pahljačo, pravljico, škatlo, pripovedovalno sestavljanke ipd. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili pripovedovalne kocke in karte, ki smo jih uporabili pri raziskavi. Pripovedovalne kocke so kocke, na katerih so prikazani različni motivi: predmeti, živali, rastline, simboli, ljudje ipd. Barbara Baloh in Samanta Kobal (2022, str. 92) ugotavljata, da so »motivi lahko iz domišljijskega ali realnega sveta. Otrok vrže devet kock, pregleda sličice in jih poimenuje. Na podlagi le-teh tvori svojo domišljijsko ali realno pripoved tako, da kocke niza v vrsto in v pripoved vključi elemente, ki so narisani na stranici kocke, na kateri je ta po metu pristala.« Sami smo za izvedbo dejavnosti v empiričnem delu uporabili različne kocke znamke Rory's Story Cubes.

Pri pripovedovalnih kartah gre za igro, ki je primerna za pripovedovanje umetnostnega in neumetnostnega besedila. Slike ali ilustracije na njih so lahko domišljijske ali realistične (Baloh in Kobal, 2022). Uporaba poteka tako, da učenci izvečejo določeno število kart (npr. tri), jih razporedijo eno za drugo in s pomočjo motivov na kartah tvorijo pripovedno besedilo, pri čemer upoštevajo zgradbo pripovednega besedila. Avtorici predlagata tudi uporabo kart, na katerih so zapisana vprašanja, ki tvorijo pripoved (kdo, kje, kaj, zakaj, kako). Sami smo za izvedbo poustvarjalne dejavnosti v empiričnem delu uporabili karte C'era una storia znamke Sapientino, na katerih so realistične in domišljijske ilustracije.

Anja Štefan (1999) ugotavlja, da je po strukturalni teoriji mogoče ločiti dve bistveni sestavini pripovedi, in sicer njeno zgodbo (Kaj se je zgodilo?) in njen diskurz (Kako je to, kar se je zgodilo, povedano?). Z uporabo ustreznih didaktičnih pripomočkov učencem omogočimo, da se osredotočijo le na to, kako bodo pripoved povedali, saj lahko vsebino črpajo iz motivov, ponujenih z letimi.

Primerjava različnih podpornih strategij za ustvarjalnost v jeziku

Namen empirične raziskave je ugotoviti, katere podpirne strategije učence četrtega razreda najbolj spodbudijo k ustvarjalnosti pri pouku slovenščine, natančneje k ustvarjalnim zapisom. Za raziskovanje smo uporabili kvalitativni pristop.

Metodologija

Za raziskavo smo uporabili kvalitativni pristop, in sicer študijo primera. V okviru izvedbe kvalitativnega raziskovanja je bila za zbiranje empiričnih podatkov uporabljena deskriptivna metoda raziskovanja. V raziskavo je bilo vključenih 15 učencev četrtega razreda ene izmed obalnih osnovnih šol. Sodelujoči v raziskavi so bili izbrani neslučajno in namensko. Podatke smo zbrali

s pomočjo opazovalnega lista, ustvarjalni proces pa opazovali s pomočjo Leuvenove lestvice vključenosti. Ustvarjalni proces učencev smo v namen natančnejše interpretacije tudi posneli s pomočjo pametnega telefona. Poleg tega smo učencem po zaključeni dejavnosti razdelili vprašalnike, v katerih so svoje mnenje o dejavnosti izrazili z dopolnjevanjem povedi. V empiričnem delu smo pri zadnji dejavnosti uporabili tudi pripovedovalne kocke Rory's Story Cubes in pripovedovalne karte C'era una storia.

V razredu smo izvedli tri dejavnosti, vsaka je trajala dve šolski uri. Vsaka dejavnost je bila zastavljena tako, da smo učencem najprej prebrali književno besedilo Giannija Rodarija in jih nato vsakič z drugo spodbudo usmerili v poustvarjalno pisanje. Pri prvem srečanju jim nismo podali nikakršne spodbude, le navodilo, naj nekaj zapišejo. To je od njih zahtevalo, da s poustvarjalnim pisanjem začnejo samoiniciativno. Pri drugem srečanju smo jim podali besedno spodbudo oz. navodilo, in sicer so zgodbo lahko nadaljevali ali ji spremenili konec. Pri tretjem srečanju smo jim ponudili didaktično spodbudo v obliki pripovedovalskih kart in kock.

Takoj zatem so izpolnili vprašalnik, ki je bil oblikovan v obliki nedokončanih povedi. Proces ustvarjalnosti učencev smo analizirali s pomočjo analize Leuvenove lestvice in anekdotskih zapisov. Analizirali smo tudi dobesedne zapise učencev, v katerih smo iskali dokaze pridobivanja besedoslovne zmožnosti in ugotavljali stopnjo koherentnosti po kriterijih Ljubice Marjanovič Umek idr. (2006). Natančno smo analizirali tudi videoposnetek, v katerem smo analizirali izjave učencev, ki so se pojavljale med dejavnostmi.

Rezultati in razprava

Besedoslovna zmožnost in razlike v ustvarjalnosti

Raziskali smo, kako različne spodbude vplivajo na besedoslovno zmožnost učencev, in obenem primerjali razlike v njihovi ustvarjalnosti glede na ponujeno spodbudo. V zapisanih pripovedih učencev smo po kriteriju Ljubice Marjanovič Umek idr. (2006, str. 82) analizirali tudi koherentnost nastalih besedil. Omenjene avtorice pripoved ločijo na pet stopenj:

- pripoved brez strukture,
- pripoved s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij,
- pripoved s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov,
- pripoved s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi,
- pripoved s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.

Poustvarjanje brez spodbude

Pri poustvarjanju brez spodbude je večina učencev napisala obnovo. Le trije učenci so zgodbo spremenili in vanjo dodali nekaj novega ter izvirnega. Eden izmed teh je spremenil konec, dva pa sta napisala nadaljevanje zgodbe. Eden izmed učencev ni zapisal ničesar.

V zapisih učencev smo le redko zasledili opise mentalnih ali čustvenih stanj, ti so se pojavili v zapisih štirih. Zasledili smo naslednje opise: »je veselo mahal z repom«, »je srečno živel«, »bil je zelo vesel«, »je veselo praznoval« in »bila je zelo vesela«. Učenci, ki so besedilo obnavljali, so v zapis vključili le opise mentalnih stanj, ki so se že pred tem pojavila v zgodbi. Izstopal je zapis učenke, ki je zgodbo nadaljevala po svoji domišljiji. V zapis je vključila večje število čustvenih in mentalnih stanj: »bili so vse bolj razočarani in jezni«, »prestrašen je zagledal psa« in »zaljubili so se«. Četrto stopnjo pripovedi po kriteriju koherentnosti so torej dosegli štirje učenci, saj so zapisali pripoved s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi.

Po analizi obnov, ki jih je napisala večina oz. deset učencev, smo ugotovili, da gre za pripovedi s strukturo, ki vsebujejo enostavno časovno nizanje dogodkov. Sedem izmed omenjenih učencev je obnovo zapisalo v obliki stripa. Iz izdelkov je razvidno, da so bili učenci, ki so ustvarjali strip, bolj osredotočeni na risanje kot pisanje, kar si lahko razlagamo kot pomanjkanje idej za poustvarjalno pisanje. Glede na to, da v omenjenih zapisih opisi mentalnih ali čustvenih stanj niso bili prisotni, lahko trdimo, da je velika večina učencev pri poustvarjanju brez spodbude dosegla tretjo stopnjo pripovedi po kriteriju koherentnosti.

V obnovah so se največkrat pojavile besede »grad«, »cesta«, »pes«, »kraljica« in »zaklad«. Gre za besede, ki so se večkrat pojavile že v izhodiščnem besedilu. Pojavljale so se tudi kompleksnejše besede, kot so »meščani«, »prikloniti« in »plevel«, vendar gre tudi v tem primeru za besede, s katerimi so se učenci srečali v obravnavani zgodbi. Pri učencih, ki so zgodbo spremenili oz. jo nadaljevali, so se pojavljali tudi novi motivi, in sicer medved, jama, pravljica vila, izzivi in Martinovi prijatelji.

Glede na to, da so učenci zgodbo večinoma obnavljali in ob tem le redki vključili nove besede, lahko sklepamo, da poustvarjalna dejavnost brez spodbude ni spodbudila besedoslovne zmožnosti in ustvarjalnosti pri učencih.

Poustvarjanje z besedno spodbudo

Po pregledu zapisov, ki so nastali med poustvarjalnim procesom z besedno spodbudo, smo ugotovili, da so skoraj vsi učenci napisali nekaj izvirnega v obliki nadaljevanja ali spremenjenega konca zgodbe. Le eden ni zapisal ni-

česar, saj je trdil, da nima idej. Po analizi zapisov ugotavljamo, da je tudi tokrat večina učencev zapisala pripoved s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov. Opisi mentalnih in čustvenih stanj so se tokrat pojavili le v treh zapisih, in sicer smo zasledili naslednje opise: »sta se imela lepo«, »veselo so ga sprejeli« ter »je bil zelo žalosten«. Četrto stopnjo pripovedi po kriteriju koherentnosti so torej dosegli trije učenci.

Kljub temu da so učenci zapisovali domišljajska nadaljevanja in zaključke, smo opazili, da se je večina držala okvirov zgodbe »Pozabljiva kapica«. Večina v zgodbo ni vključila novih književnih oseb, predmetov ali dogajalnega prostora. Prav tako je velika večina uporabljala le besedišče iz prebrane pravljice, kot npr. babica, stojnica, volk, smuti in gozd.

Izjema je bilo pet učencev, ki so v svoje zapise vključili nove domišljajske in realistične prvine. V njihovih zgodbah so se pojavile književne osebe, kot so Grinch, inšpektor, volkulja, sovica Oka, kraljična in oskrbnik v živalskem vrtu. Dva izmed omenjenih učencev sta v dvoje pripovedi vključila tudi nov dogajalni prostor iz vsakdanjega sveta, in sicer trgovino Tedi ter živalski vrt. Tokrat ničesar nista zapisala dva izmed učencev, in sicer učenec, ki ima disleksijo, ter učenec, ki se je pred kratkim priselil iz tuje države.

Po analizi zapisov, ki so nastali pri poustvarjalni dejavnosti z besedno spodbudo, smo prišli do podobnih ugotovitev kot pri analizi zapisov, ki so nastali brez spodbude. Trdimo lahko, da se tudi besedna spodbuda ni izkazala kot dovolj spodbudna za ustvarjalnost in pridobivanje besedoslovne zmožnosti v zapisih učencev.

Poustvarjanje z didaktično spodbudo

Pri poustvarjalnem pisanju z didaktično spodbudo so vsi učenci po navodilu napisali nadaljevanje zgodbe. Tokrat praznega lista ni pustil nihče. Zapis sta ustvarila tudi učenca, ki sta imela pri prejšnjih poustvarjalnih dejavnostih veliko težav.

Opise mentalnih in čustvenih stanj je tokrat vključilo bistveno več učencev kot pri prvi ter drugi poustvarjalni dejavnosti, in sicer 12 od 15. V omenjenih zapisih smo zasledili naslednje opise mentalnih in čustvenih stanj: »je užival«, »ni mogel verjeti«, »je bil srečen do konca svojih dni«, »je razmišljal«, »z veseljem je šel vidit«, »nočem nikoli več prit v veselje«, »je bil vesel«, »razjezil se je«, »zelo je bil vesel«, »misli je«, »se mu je zdelo čudno«, »razmisli je«, »se je močno prestrašil«, »je bil presenečen«, »se je razjezil«. Večina učencev je v svojih nadaljevanjih vključila po en opis mentalnega ali čustvenega stanja. Četrto stopnjo po kriteriju koherentnosti je po poustvarjalnem pisanju z didaktično spodbudo torej dosegla večina, natančneje 12 učencev. Med njimi

je bil tudi učenec z disleksijo, ki je imel pri pisanju z besedno in brez spodbude veliko več težav. Četrte stopnje po kriteriju koherentnosti niso dosegli trije, med katerimi je tudi učenec priseljenec, ki se slovenskega jezika še uči.

Vsi sodelujoči so v zapise, ki so jih ustvarjali s pomočjo pripovedovalnih kock ali kart, vključili izvirne motive, ki se v zgodbi »Copatno drevo« niso pojavili. V svoja nadaljevanja zgodb so vključili bistveno več književnih oseb, predmetov in dogajalnih krajev kot v zapisih doslej. Svoja nadaljevanja zgodb so nadgradili z besedami, kot so lestev, rolerji, magična palčka, vedro, pesticid, vodnjak, diamant, ogledalo, metla, strup, sablja, letalo, mavrični prah, semena, šotor, kompas, povečevalno steklo, tepih, mavrica in stolpnica. V zapise so vključili številne nove književne osebe, kot so zmaj, škrat, kača, pingvin, Aladin, vesoljci, zajček, človek, kraljevič in kraljična, ptica, mulec, revni otroci, čarovnik, gospod Vreme, gospod Dan in noč, vitez, gasilci in policaji. V zapisih se je pojavilo tudi kar nekaj novih dogajalnih krajev, kot npr. vesolje, trg, hiša, gozd, jama, vas, picerija, nogometno igrišče, mesto, dežela Mavric, vesolje, tovarna in koča.

Pri na novo uporabljenih motivih gre večinoma za motive, ki so bili upodobljeni na pripovedovalnih kockah in kartah. Glede na to, da se je število novih motivov, ki se v izvirni zgodbi niso pojavili pri tretji dejavnosti, bistveno povečalo, lahko sklepamo, da so na pridobivanje besedoslovne zmožnosti pozitivno vplivali didaktični pripomočki.

Pridobivanje besedoslovne zmožnosti se je med učenci kazalo tudi z vprašanji, ki so se pojavljala že med samim poustvarjalnim procesom. Tri učenke so namreč povprašale po kompleksnejših besedah, ki so jih želele vključiti v svojo zgodbo. Ena izmed njih je iskala besedo za »tisti strup, ki ga damo na rastline« (pesticid), druga pa je iskala besedo, s katero bi opisala »nekaj, česar se ne da uničiti« (neuničljivo). Tretja učenka je našo pomoč potrebovala za poimenovanje pahljače, ki je bila ilustrirana na pripovedovalni karti. Tovrstna vprašanja se pri prvi in drugi poustvarjalni dejavnosti niso pojavljala, kar znova dokazuje, da so didaktični pripomočki tisti, ki so učenke usmerili k iskanju novih besed oz. pridobivanju besedoslovne zmožnosti.

Pri vsaki pripovedi je mogoče ločevati dve bistveni sestavini, in sicer zgodbo ter diskurz (Štefan, 1999). Z raziskavo smo dokazali, da didaktična spodbuda učencem pomaga pri organizaciji določene kompozicijske oblike, kar otroku omogoči, da poskrbi za konkretno jezikovno pojavnost kompozicije. Didaktična spodbuda je torej učencem ponudila ideje za vsebino zgodbe, kar je pripomoglo k temu, da so več pozornosti posvečali diskurzu, oz. temu, na kakšen način bodo zgodbo oblikovali. V tem delu smo, kot poudarja Bar-

bara Baloh (2019), dokazali, da je za razvijanje pripovedovalne sheme otrok zelo ustrezna vizualna spodbuda, na podlagi katere otrok v lastno pripoved vnaša več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarja zgodbeno napetost.

Po analizi dobesednih izjav in zapisov učencev lahko z gotovostjo zaključimo, da je didaktična spodbuda v obliki didaktičnih pripomočkov najboljše pripomogla k pridobivanju besedoslovne zmožnosti in ustvarjalnosti v zapisih.

Zaključek

Izobraževalni sistem z usmerjanjem otrok v enotne miselne modele, načine razmišljanja in reševanje problemov ne razvija ustvarjalnosti, ki je ključ do inovativnosti sodobne družbe. Prav zato je pomembno, da strokovnjaki v vzgojno-izobraževalnem okolju ozavešijo svojo vlogo pedagoškega posrednika in reflektivnega praktika (Baloh, 2022). Z raziskavo smo dobili vpogled v ustvarjalnost v jeziku v četrtem razredu osnovne šole in v to, katere didaktične spodbude pri učencih spodbudijo ustvarjalno mišljenje. S primerjanjem ustvarjalnega procesa in izdelkov glede na uporabljeno podporno strategijo smo prišli do ugotovitve, da didaktična spodbuda pomembno prispeva k bogatenju besedoslovne zmožnosti, spodbujanju inovativnega mišljenja in razvoju ustvarjalnega izražanja učencev. Ustvarjalno mišljenje, pisanje in pripovedovanje, ki jih otroci razvijajo skozi igro z jezikom, spodbuja kritično razmišljanje, prilagodljivost in sposobnost iskanja rešitev – ključne kompetence za aktivno, odgovorno in trajnostno delovanje v sodobnem svetu.

Literatura

- Abend, L. (2022, 20. januar). *Inside Finland's plan to end all waste by 2050*. TIME. <https://time.com/6132391/finland-end-waste/>
- Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Založba Univerze na Primorskem.
- Baloh, B. (2022). Ustvarjalno pripovedovanje v vrtcu. V B. Baloh, S. Kobal in E. Birsa (ur.), *(Za)govor ustvarjalnosti: sto let z Giannijem Rodarijem* (str. 64–80). Založništvo tržaškega tiska in UP PEF.
- Baloh, B., in Kobal, L. (2022). *Povej mi zgodbo: strokovna monografija s podpornimi strategijami za ustvarjalno pripovedovanje*. ZTT-EST.
- Blažič, M. M. (1992). *Kreativno pisanje: priročnik vesele znanosti od besede do besedila*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Blažič, M. M. (2000). *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Blažič, M. M. (2003). *Kreativno pisanje: vaje za razvijanje sposobnosti kreativnega pisanja*. GV Izobraževanje.
- Bratož, S., in Žefran, M. (2014). Creativity in routine: Developing learners' oral proficiency with T-time. V D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 81–290). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cankar, F., Deutsch, T., in Trampuš, M. (2011). *Analiza stanja in uporabljenih orodij ter aktivnosti za spodbujanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti mladih, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Cencič, M. (2014). Učne metode kot spodbuda k ustvarjalnosti. *Didakta*, 24(171), 5–7.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kraker Vogel, B., in Blažič, M. M. (2013). *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Pedagoški inštitut.
- Likar, B., in Halilović, P. (2013). Razvoj kompetenc ustvarjalnosti v osnovni šoli. *Management*, 8(4), 345–358.
- Marentič-Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Malaguzzi, L. (1993). *Una carta per tre dirtti*.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., in Fekonja Peklaj, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Izolit.
- Mlinar, A. (2014). *Okoljska etika in trajnostni razvoj*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Program osnovna šola: slovenščina; učni načrt*.
- Musek, J., in Pečjak, S. (2001). *Psihologija*. Educy.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Državna založba Slovenije.
- Robinson, K., in Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo* (E. Umek, prev.). Mladinska knjiga.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Izolit.
- Starc, S. (2015). Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega. *Jezik in slovstvo*, 60(3–4), 151–159.
- Štefan, A. (1999). *Folklorno pripovedovanje kot prepletanje izročila in osebne ustvarjalnosti* [Neobjavljena magistrska naloga]. Univerza v Ljubljani.
- Žele, A. (2014). Slovenska sodobna literarna ustvarjalnost tudi kot vir novih jezikovnih zmožnosti. V A. Žbogar (ur.), *Recepcija slovenske književnosti* (str. 559–655). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Fostering Creativity in Language as a Foundation of Lifelong Learning

Creativity is a key factor in promoting adaptability, innovation, and problem-solving abilities in contemporary society. Language, as a tool for communication and collaboration, enables individuals to actively participate in social processes and contribute to sustainable development. Therefore, fostering creativity from an early age is not only a pedagogical responsibility but also a broader social imperative. This paper addresses the importance of encouraging linguistic creativity as a fundamental aspect of lifelong learning and a sustainable society. The research focuses on the impact of various scaffolding strategies aimed at developing creative storytelling among fourth-grade students. It analyses how different types of stimulation affect students' vocabulary development and overall creativity. The study tested three strategies: storytelling without scaffolding, storytelling with verbal scaffolding, and storytelling with didactic scaffolding. The findings show that visible didactic scaffolding plays a significant role even after the initial literacy phase. Concrete visual and material support encourages students to engage in more vivid and creative storytelling, highlighting the teacher's role as a creative model within the learning process. The paper emphasizes that a teacher, through deliberate methods, fosters not only communicative competence but also cognitive flexibility and student innovation. Promoting creative storytelling contributes to shaping individuals who are capable of critical thinking, effective communication, and creative problem-solving-skills essential to building a sustainable society.

Keywords: creativity, primary school, scaffolding strategies, storytelling, Slovene language