

Viera Eliašová, Katedra jezikov, Filozofska fakulteta Univerze J. A. Komenskega v Bratislavi

# USTVARJALNO PIŠANJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Prenos tehnik ustvarjalnega pisanja v pedagoški praksi določajo različni dejavniki – stopnja izobraževanja, cilj izobraževanja, raven komunikacijske kompetence v maternem ali tujem jeziku, potrebe naslovnika in podobno.

(M. Coe in Sprackland 2005) poudarjata, da je pri drugih predmetih ali tečajih mogoče jasno načrtati didaktično osnovo, postaviti splošne in delne cilje, ki v vsej vzgojno izobraževalni paradigmi korelirajo z drugimi predmeti: na osnovni, srednji, oz. visoki šoli; ustvarjalno pisanje pa je drugačno, specifično, je kakor »izven norme.« Tudi po D. Hevieru pri ustvarjalnem pisanju: »zapuščamo področje vsesplošnih trditev in se podajamo na negotovo in predvsem tako privlačno in razburljivo, gibko palubo ustvarjalnosti. Hvala bogu ni kakšnega univerzalnega recepta, nekakšnega vseobsegajočega know how, ki bi ga morali na tej pustolovski poti upoštevati.« (Hevier 2006: 87)

Čeprav soglašamo z navedenimi pogledi, moramo vseeno ugotoviti, da tudi prenos tehnik ustvarjalnega pisanja – tako kot katerakoli druga izobraževalna dejavnost – zahteva preiščljene pristope, da mora v ustvarjalni »kaos« vnašati določena pravila, ne le strogega reda.

Prav to, da ni mogoče postaviti strogih mej in norm, pozitivno in osvobajajoče deluje tako na učitelja kakor tudi na dijake in študente, priključuje potrebo po učitju se in iskati nove svetove, preizkušati svoje možnosti in voditi k čutju odgovornosti za izbrane postopke in vloženi trud.

Glede na to, da na Slovaškem do sedaj nimamo dolgoletnih izkušenj s stalno rabo ustvarjalnega pisanja v učnem procesu, bomo pri osvetljevanju nekaterih pogledov in stališč implementacije v praksi, izhajali iz ugotovitev, pridobljenih v sodelovanju slovaških in britanskih piscev, organizacij poletnih šol ustvarjalnega pisanja, z vodenj seminarjev z učitelji maternega in tujega (angleškega) jezika in iz izsledkov raziskav, ki smo jih uresničili, zato da bi preverili učinkovitost ustvarjalnega pisanja pri pouku tujih jezikov.

Poleg tega se bomo opirali tudi na ugotovitve in izkušnje lektorjev ustvarjalnega pisanja, predvsem z anglosaškega področja, kjer so, po našem mnenju, tehnike ustvarjalnega pisanja najbolj izdelane.

Torej bi - kot pars pro toto - želeli v zvezi s tem opozoriti predvsem na publikacijo Mandy Coe in Jean Sprackland *Our thouts are bees (Southport 2005)* ali Cliffa Yatesa (*Jumpstart Poetry in the Secondary School, London 1999*).

## Organizacijski pogled

Osnovna organizacijska oblika ustvarjalnega pisanja je ustvarjalna delavnica. Učenje se uresničuje individualno, v parih (dvojicah), skupinah, občasno v celem razredu. Najbolje je delati z manjšimi skupinami (do 15 ljudi).

Ustvarjalne delavnice so časovno sorazmerno zahtevna vzgojno-izobraževalna oblika. Strukturo učne ure je zato treba skrbno premisliti in razporediti tako, da bi imeli učenci in učeči se dovolj časa za pripravo naloge oz. zaključevanje besedila. Če je to, glede na vrsto dejavnosti mogoče uresničiti, je dobro ob zaključku pustiti prostor za predstavitev dijaškega/študentskega dela; če se to ne da, je treba njihova branja prestaviti na najbližji mogoči termin.

Primerno je, če imajo ure ustvarjalnega pisanja (ne glede na to, ali so realizirane kot del pouka maternega oz. tujega jezika z redno razporeditvijo urnika, ali gre za blok ure, ali ure ločenega, strnjenega projekta) poseben zaključek; kar je lahko npr.: skupno branje besedil, predstavitev na prosojnicah, izdajanje antologij dijaških/študentskih del oz. njihovo objavlanje na šolski spletni strani, sodelovanje na regijskih ali drugih tekmovanjih ipd.

Oblike implementacije ustvarjalnega pisanja pri pouku so lahko različne. Tehnike ustvarjalnega pisanja:

- lahko so sestavni del rednih, rutinskih ur maternega ali tujega jezika;
- lahko so »blok« nekaj učnih ur;
- po prvem, intenzivnem »bloku« se lahko, občasno, uporabljajo kot del domače, pisne priprave;
- lahko jih uporabimo kot zaključni nastop drugih dejavnosti, npr. ob zaključku kompleksnejših, tematskih enot;
- ciljno se lahko uporabljajo v literarnem seminarju ali seminarju, namenjenem pisanju;
- glede na njihov ustvarjalni potencial se lahko uporabljajo kot začetne motivacijske vaje na začetku katerekoli vrste učnih ur.

Ravno tako je mogoče uporabljati raznovrstne tehnike ustvarjalnega pisanja neodvisno od tematskih enot/celot, vedno je treba paziti, da so sredstvo, s katerim je podprto učinkovito pridobivanje osvojene snovi.

## Procesni pogled

Dejavnost učencev/učečih se je med urami ustvarjalnega pisanja mogoče razdeliti v tri osnovne faze: pripravljalno motivacijsko fazo, fazo pisnega ustvarjanja in predstavitevno vrednotenjsko fazo.

Pripravljalno motivacijska faza služi kot vstopna, iniciacijska etapa dela v ustvarjalnih delavnicah. Njeno jedro napolnjuje t.i. ogrevalna dejavnost (posploševanje idej, iger individualnega ali skupinskega pisanja). Kratko in enostavno »ogrevanje« učencem/učečim se omogoča, da potrdijo svoja pričakovanja, se zberejo; učitelju daje informacijo o dinamiki in sposobnostih razreda/skupine, obema dejavnikoma vzgojno –izobraževalnega procesa služi kot most h glavni dejavnosti in zahvaljujoč temu, pomaga ustvariti bolj sproščeno delovno vzdušje.

Pripravljalna faza naj ne bi bila predolga, da delovno vzdušje ne bi izpuhtelo.

Faza pisne produkcije mora biti ravno tako dimenzionirana, da bi učenci/učeči se lahko kakovostno izpolnili nalogo, ravno tako pa mora biti jasno definirana in časovno omejena.

Učenci/učeči se se postopno naučijo pisati pod časovnim pritiskom, stres pravzaprav lahko izzove višjo miselno aktivnost. T. Huges (1967) trdi, da je pomembno privzgojiti navado kratkotrajne, totalne in zbrane vznemirjenosti.

»Te izsiljene omejitve povzročijo krizo, ki aktivira možganske celice; ravnanje pod časovnim pritiskom zavre običajno previdnost in se razraste v delo »na vso moč«, mnoge stvari, vsakdanje, skrite, naenkrat pridejo na površje. Ovire padajo, jetniki zapuščajo celice.« (po Yates, 1999, str. 28)

Izbira oblike pisanja – individualna, v parih, skupinska – bi morala izhajati iz vrste zamišljene dejavnosti. Med našo raziskavo so učitelji zelo pogosto izbirali delo v skupinah ali v parih, pri čemer so ga imeli najraje tisti učitelji, ki z vlogami ustvarjalnega pisanja niso imeli nobene izkušnje.

Eden od razlogov njihovega ravnanja je bila tudi bojazen ali bodo učenci/učeči se samostojno obvladali oblikovanje pesemskih ali proznih besedil.

Učinkovitost te faze tiči tudi v učiteljevi sposobnosti pravilno in razumljivo inštruirati učeče se.

Pri opazovanju ur je bilo opaziti, da je dajanje navodil povzročalo učiteljem sorazmerno resne probleme: učencem ni bilo vedno jasno, *kaj* in najpomembnejše, *zakaj* naj kaj tvorijo. Učinkovitost se ravno tako izgublja pri daljši razlagi oz. monologu učitelja.

Predstavitveno vrednotenjska faza omogoča učiteljem, pa tudi učencem, povratno informacijo o kakovostnem izpolnjevanju vlog, najpomembnejše pa je, da prinaša učencem/učečim se občutek zaključenosti in smiselnosti njihovih dejavnosti, možnost soočanja lastnih ugotovitev z ugotovitvami sošolcev.

Pri sprejemanju tujih besedil imajo možnost še večkrat in v marsikaterih rešitvah začutiti situacijo, dojeti metaforično ogrodje besedil in izrazna sredstva, uporabljena za doseganje želenega miselnega in estetskega vpliva besedila.

Ravno tako pridobivajo možnost za samoevalvacijo in primerno sodelovanje tudi pri učiteljevem vrednotenju njihovih prizadevanj.

V povezavi s to vrsto dejavnosti sta se – pri delu med poskusnimi urami – pojavili dve vrsti težav.

Prva težava je bila povezana z vrsto vrednotenjskih dejavnosti učiteljev. Del učiteljev je imel zagotovo vtis, da je bila naloga izpolnjena že s tem, da so dijaki nekaj napisali, del pa, da je razumel, da je pozitivno motiviranje nujnost – ravno tako kot pozitivno ovrednotiti zelo ustvarjalno in zelo konvencionalno pisno ustvarjanje; del je izrazil namero – dati prednost predstavitev le boljših učencev.

Druga težava je bila povezana s preložitvijo predstavitev besedil obsežnejših pisnih nalog na naslednjo uro.

V obeh primerih je treba opozoriti na dejstvo, da ustvarjalno pisanje kot oblika samopredstavitve dijaka/študenta zahteva zelo rahločutno presojanje predstavitev njihovega dela.

Čeprav mora učenca/učečega pozitivno vzpodbujati k boljšim izdelkom, mora upoštevati predvsem izvirnost in kakovost oblikovanega besedila. Ravno tako, da se ne bi izgubil želeni učinek, – se vzpodbujanje ne sme uresničiti v daljšem časovnem razmiku, ker aktualno sobesedilo ustvarjalnega soočenja izgine in ga ne napolni občutek zaključenosti po opravljenem delu.

Učitelji bi morali vse to upoštevati pri načrtovanju časovne razporeditve in oblikovanju njene vsebine.

## Načela vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa

Učinkovito uresničitev ustvarjalnega pisanja si je komaj mogoče predstavljati ne da bi upoštevali taka načela vodenja kot so: upoštevanje pogledov, omogočanje ustvarjalnega vzdušja, negovanje zdrave samozavesti, prepričanosti vase, samospoštovanja in nič ni prepovedanega.

Kakor vsako delo izhaja iz novega, neortodoksnega dojetja in interpretacije dejstev, pojavov, tehnik in vlog; bi učitelj moral biti odprt za pluralizem pogledov, raznovrstne različice rešitev- rečeno v prisposodbi- učencem nima pravice odvzeti možnosti – dojemati svet z lastnimi očmi.

Zato npr. pri razlagi pesemskega besedila ni napačnega odgovora ali napačne različice, če je učenec/učeči se sposoben pojasniti svoj način dojetja ali interpretacije takega ali drugačnega pojava.

Spoštljivi napor z vprašujočim nastopanjem, nerazumevanje, zmoto, tudi nikakršen napredek, bi morali imeti za legitimen poskus učiti se.

»Izmišljanje« je dovoljeno. M Coe in J. Sprackland (2005, str. 40) navajata primere, ko se otroci, boječ se, da z izmišljanjem počno nekaj nepravilnega, nejeverno sprašujejo »Ali to prav razumem? Ali naj si to izmislim?«

Na splošno je potrebno pisce ustvarjalnega pisanja navajati k temu, da presenetijo ne le druge, pač pa najmanj same sebe.

Ustvarjalnega pisanja ni mogoče dojemati kot ustvarjalni diktat. Zato ni dobro, da se uresničuje pod ustvarjalnim pritiskom, na ukaz, pač pa kot izraz svobodne volje, v demokratični atmosferi, kot posledica zavestne potrebe.

Treba je pripomniti, da se, na eni strani, v ustvarjalnih delavnicah pisanja učenci/učeči se spontano učijo oblikovati, na drugi strani pa jih je treba učiti tudi obrti.

Zato je na začetku primerno postaviti osnovna pravila in postopno povečevati njihovo zahtevnost.

Kot ugotavlja M. Zelina (1997), v namerah ustvarjalno humanistične vzgoje, je učinkovitejši slog zahtevnejši, bolj empatičen in sprejemljivejši.

Tudi po naših ugotovitvah, višja zahtevnost vlog vodi k večji angažiranosti in s tem tudi k večji učinkovitosti.

Zahtevnost naj bi pri tem ne presegala t.i. območja najbližjega razvoja, v nasprotnem primeru bi lahko postala preprečevalni dejavnik.

Raziskava je ravno tako potrdila, da posredni stil vodenja vzgojnih zaposlitvev vodi k delu brez nadzora, k samostojnosti, višji pripravljenosti in dejavnosti. Ustvarja tudi možnosti za več stikov učencev/učečih se z učiteljem.

Če naj človek ustvarja, ne sme čutiti negotovosti in bojazni pred tem, kako bo njegovo delo sprejeto. Prve ustvarjalne korake lahko spremlja napetost, vzdušje vznemirjenosti in medsebojnega razumevanja je neizogibno.

C. Yates poudarja, da: »... ustvarjalna delavnica sloni na medsebojnem spoštovanju, ne da se pisati v skupini, ki tega načela ne sprejema kot samo po sebi umevnega in nihče si ne bo prizadeval ustvarjati, če si bo mislil, da to, kar pove, ali to, kar napiše, nima nobenega pomena.« (Yates, 1999)

Vsi udeleženci ustvarjalne delavnice imajo pravico dojemati, komentirati, vrednotiti, sprejemati in posredovati informacije. Več učiteljev ustvarjalnega pisanja potrjuje, da prav ta vzajemnost, pripadnost vodi udeležence delavnice–tako učitelje kot učence/učeče se–k občutku, da tvorijo tim.

Krepiti zdravo samozavest dijakov/šolcev je eden od ciljev delavnice ustvarjalnega pisanja. Ni potrebno, da preraste pretirano poudarjanje lastnega »jaza«.

Anna Leahy, učiteljica ustvarjalnega pisanja na North Central College v Naperville (ZDA), pri tem opaža, da so nekateri vase zagledani študentje med njenimi delavnicami poskušali ne le zagovarjati svoja dela, pač pa tudi omalovaževati komentarje, ali pa, kar je še slabše, omalovaževati druge.

Samozavest, natančneje povedano, pretirana samozavest, je, v tem primeru, postala ovira pri izmenjavi pogledov (Leahy, 2007, str. 57–60).

V šoli je zato treba rahločutno voditi dijake k temu, da bi razvili ne le potrebno mero zdrave samozavesti, prepričanosti vase, samozaupanja in spoštovanja, ampak tudi k temu, da bi ravno tako ohranili spoštovanje do drugih in odprtost za diskusijo in kritiko.

Ustvarjalno pisanje za to ponuja veliko možnosti. Tudi pri naši raziskavi se je potrdilo, da ustvarjalno pisanje vzpodbuja šibkejše in bolj plašne dijake – nasploh pa pomaga premagovati strah in bojazen dijakov pred napakami – zaradi nepopolnega izražanja, pridobivanja večje gotovosti pri rabi jezika – in s tem v njih pogloblja občutek samozaupanja in prepričanosti vase.

Odstranjevanje preprek, prepovedi, možnost svobodno povedati ali napisati svoje misli in poglede, je eno glavnih, pozitivnih načel ustvarjalnega pisanja.

Strah, bojazen, ali, nasprotno, potreba po pohvali, potreba po tem, da bi bil učitelju hvaležen s poslušnostjo, učencem/učečim se velikokrat ne dovoljuje povedati tega, kar bi želeli.

Zato jih je treba usmerjati k temu, da se ne bi bali in bi poslušali sami sebe.

Nekateri učitelji ustvarjalnega pisanja udeležencem tečajev takoj na začetku namerno, povedo, da ne bodo brali tega, kar napišejo, da svojih besedil ne bo treba brati naglas in da za njihov izdelek ni treba, da je vele-delo; s tem jim dajejo »zeleno luč« za pisanje o vsem, za kar sami menijo, da je ustrezno.

## Učiteljevo vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa

H kakovosti vzgojnega procesa pripomore tudi redno vrednotenje. Učitelj o njem lahko kritično razmisli:

- s stališča učinkovitosti, pri čemer upošteva zlasti taka stališča kot je npr.: celoviti vtis o uri; s čim ni bil zadovoljen, kaj je oviralo učni proces, časovno uresničitev: motiviranost skupine in lastno motivacijo, komunikacijo s skupino, posredovanje navodil, uporabljene postopke, tehnike, vaje, lastno učinkovitost, napor, fleksibilnost;
- s stališča zastavljenih ciljev, pri čemer je pozoren predvsem na primer-nost ciljev, na probleme, povezane z njihovo realizacijo, uresničitev cil-jev.

Taka refleksija gotovo omogoči učitelju, da svoje delo, namenjeno uresni-čitvi učnega procesa, napravi učinkovitejše, in sicer - v ciklikih: prvotni na-men/zamisel – zbiranje dejstev, dogodkov – akcijski načrt – implementaci-ja- monitoring/spremljanje – revizija – dopolnjeni načrt – (naslednji ciklus: namen/zamisel – zbiranje dejstev- ...).

Povratno informacijo o učinkovitosti svojega dela in celotnega vzgojno izob-raževalnega procesa lahko pridobi z mnenji učencev/učečih, pri čemer bo ta odmev toliko bolj odkrit in prepričljiv, kolikor manj bo formaliziran, oz. izrecno ozaveščen.

Zato je dobro izbrati dejavnosti ali vloge npr.: Kaj zagleda Martin, ko vstopi v našo delavnico ustvarjalnega pisanja? Kaj vidi pajek na steni (oz. tabli ali drugi vrsti opreme v učilnici)? ipd.

## Vrednotenje pisanih izdelkov

Vsaka diskusija o učenju ustvarjalnega pisanja se mora dotikati tudi krite-rijev vrednotenja.

V strokovni literaturi in v praksi srečujemo različna stališča o vrednotenju – od nevrednotenja – do kompleksnega vrednotenja izdelkov.

Zagovorniki nevrednotenja svoje stališče najbolj utemeljujejo s tem, da je dejavnost piscev v delavnicah samorefleksivna, doživljajska, »raziskoval-na«, s čimer učenje pridobi bolj vzgojni kot izobraževalni pomen.

Ustvarjalno pisanje je navsezadnje subtilna aktivnost, ki se je ne da spremeniti v matematično natančnost. V primerjavi s tradicionalnimi kriteriji vrednotenja *primerno – neprimerno; pravilno – nepravilno; brez napak – z napakami; ustrezen – neustrezen obseg* ipd. zahteva od učitelja drugačen pristop.

Pravzaprav smo že omenili, da so v procesu pisanja tudi ničelni izdelki legitimni, saj so del procesa učenja; to načelo naj se ne bi dotikalo zaključnega vrednotenja, kjer se, po vnaprej premišljeni strategiji, razteza niz kriterijev vrednotenja.

Nekateri učitelji vrednotijo izdelek po uporabljenih postopkih pri slogovnih nalogah, drugi opisno, tretji po pozitivnem vzorcu; t.j. vrednotenjska mnenja upoštevajo le pozitivne ugotovitve, npr.: *zna pisati živo, prepričljivo, jezikovno pravilno* ipd.

Pri vrednotenju se nam zdi primerno navesti nekaj predlogov, kako ravnati pri vrednotenju kakovosti in ravni izdelkov ustvarjalnega pisanja.

Mnogi učenci/učeči se naravnost sovražijo popravljanje, oz. prepisovanje tega, kar so napisali.

Ponosni so na svoj prvi, nezavedni, instinktivni poskus in se bojijo, da popravljanje besedila pomeni le prepisovanje tistih napak, ki jih je označil učitelj.

Žal jih je treba usmerjati k temu, da bi svoja besedila vselej vrednotili, da bi si jih ponovno prebrali naglas, da bi preizkušali svoj stil, ritem, skladnost perspektive in da bi si sami zastavljali vprašanja: *Ali tekst teče? Ima smisel? Je časovno zaporedje opisanega dogajanja ali dogodka primerno? Ali je v tem upoštevana osnovna informacija ali napaka? Ali pisec ne pripoveduje preveč razvlečeno in dolgočasno? Ali se v tekstu nič ne ponavlja? Ali je besedilo večpomensko? Ali je mogoče besedilo prezračiti z izpuščanjem odvečnih besed?*, ipd.

Pri naši raziskavi so bili, pri opazovanih urah, učitelji zadovoljni s čimerkoli, kar so dijaki pripravljali, s katerokoli trditvijo pri vsakdanjem vrednotenju so enako vrednotili zelo ustvarjalen in zelo konvencionalen tekst. Pri tem so pogosto uporabljali izraze kot: »lepo, zanimivo, domiselno, zabavno, odlično ...« ipd.

Zaradi takega vrednotenja mnogi učenci niso mogli razumeti osnovnih razlik v kakovosti svojih besedil. Iz vprašalnikov, s katerimi so se med poskusno implementacijo ustvarjalnega pisanja našega raziskovalnega projekta sami vrednotili, je bilo očitno, da so se vrednotili bolj kritično kot pa so jih vrednotili učitelji. Obenem so omenjali, da bi bili veseli stvarnejšega vrednotenja oblikovanih besedil.

Pri zaključnem oz. kompleksnem vrednotenju ur ustvarjalnega pisanja, je treba razmisliti o izboru primernih kriterijev vrednotenja, ki bi upoštevali več stališč. Pri tem je treba upoštevati intelektualno raven učečih se, pa tudi ustvarjalnega pisanja v celoti.

Kriterije zaključnega vrednotenja je mogoče razdeliti na splošne in posebne. Med splošne spadajo tisti, ki so prenosljivi na vse vrste ustvarjalnih izdelkov: namen, način realizacije, splošni vtis, globina in prepričljivost pripovedi, kompozicijska logika, povezanost, kohezivnost, jasnost, izvirnost, svežina besedila.



Posebni kriteriji so povezani z značilnimi lastnostmi besedila (vrstne/zvrstne, žanrske in druge).

Pri presoji kakovosti pripovednih proznih besedil tja ni mogoče uvrstiti npr.: točnosti oblikovanja osebe, načina razvijanja zapleta, kakovosti opisov, odpiranja in zaključevanja pripovedi in podobno.

Pri vrednotenju oblikovanja verzov, oz. pesemskega besedila, je med specifične kriterije mogoče uvrstiti slogovno natančnost, ritem, koherentnost perspektive, primeren obseg, izvirnost podob in tropov in podobno.

Repertoar kriterijev vrednotenja je, seveda, lahko širši. Vendarle bi moral vseeno rahločutno odražati aktualne namene vrednotenja. Po našem mnenju bi morale biti eno pomembnih načel vrednotenja tudi nakazano prizadevanje, ki se celovito prepleta z ustvarjalnimi dejavnostmi, začevši s posploševanjem idej – od besedilotvornih postopkov – do finalizacije besedil.

Če je bilo oblikovanje več besedil sestavni del zaposlitev v ustvarjalnih dejavnostih, bi moral imeti učenec/učeči možnost, da iz svojega portfolja za zaključno vrednotenje, izbere le najboljše.

Kriteriji vrednotenja so pri tem, pri posameznih besedilih, lahko različni; to je odvisno od namena izbrane tehnike ali vloge.

Pomemben del vsakega vrednotenja bi morale biti vključevanje piscev v proces vrednotenja – s samorefleksijo in samovrednotenjem.

Ravno tako je pomembno njihovo vključevanje v vzgojno-izobraževalne procese, s čimer se lahko poglobi njihovo uzaveščenje oz. ponotranjanje učnih strategij.

Med našo raziskavo smo pri vrednotenju učencev/učečih se ugotovili, da je sorazmerno malo učiteljev (in še ti le občasno) izkoristilo delo z ustvarjalnim pisanjem kot priložnost za samovrednotenje učečih se.

Pri tem je bilo, iz vprašalnikov, danih dijakom, vsakodnevno, po vsaki uri, videti, da so učeči se brez težav obvladali samorefleksijo in trezno pristopali k svojim nalogam.

Vrednotenju je treba posvetiti posebno pozornost, saj tudi pri ustvarjalnem pisanju pomembno vpliva na način, kako se učiti.

Zato se je nujno potrebno izogibati prenačlenim sodbam in pretirani avtoritativnosti.

Kot pravi J. Vedral... »najbolj grozni so pedagogi, ki si lastijo odgovore. Zato ne bodimo kot pedagogi,(... ), ampak ljudje, ki ne želijo živeti, v zavtomatizirani, neustvarjalni družbi, pač pa so hvaležni za vsako možnost razvijanja človeške ustvarjalnosti.« (2000, str. 73)



 POVZETEK

V prispevku *Ustvarjalno pisanje v vzgojno-izobraževalnem procesu* avtorica, prof.dr. Viera Eliašová, predstavi možnosti, ki jih ponuja ustvarjalno pisanje pri pouku, v vzgojno-izobraževalnem procesu. Jedro prispevka je namenjeno pomembnim sestavinam pouka, in sicer: organizaciji in procesu poučevanja, učiteljevemu vrednotenju; podrobneje pa spregovori o vrednotenju pisanih izdelkov ustvarjalnega pisanja.

 Literatura

- COE, M.-SPRACLAND, J.: *Our thoughts are bees: Writers Working with Schools*. Southport: Wordplay Press, 2005.
- ELIAŠOVÁ, V.(ed.): *Zborník zo Sympozia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- ELIAŠOVÁ, V.-KOČANOVÁ, M.-LACKO, I. (eds.): *Na stope slovám: Príručka tvorivého písania pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007.
- ELIAŠOVÁ, V.: *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
- HEVIER, D.: *Tvorivé písanie? ÁNO! In: Zborník zo Sympozia o tvorivom písaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006.
- HEVIER, D.: *Heviho škola tvorivosti*. Bratislava: Perfekt, 2008.
- LEAHY, A.: *Creativity, Caring, and The Easy „A“*. In: *Can It Really Be Taught? Resisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. S. Porthsmout: Heinemann, 2007.
- VEDRAL, J.: *Cesta labyrintem: Individuální vysokoškolská talentová výchova jako pedagogický problém*. In: *Krok a autorské existenci. Sborník referátů z konference o tvůrčím psaní*. Praha: Literární akademie, 2002.
- YATES, C.: *Jumstart: Poetry in the secondary school*. London: Poetry Society, 1999.
- ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó, 1997.
- ŽÁK, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004.

Prevod iz: SLOVENČINÁR, l. 1, 2014, št.1, str.9-16.

Prevedla Mirjam Podseděšek.