

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mojca Černigoj Bizjak

**Samoocena ustvarjalnosti učiteljev in učiteljic v različnih
triadah osnovne šole – pilotna študija**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mojca Černigoj Bizjak

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Samoocena ustvarjalnosti učiteljev in učiteljic v različnih
triadah osnovne šole – pilotna študija

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Zahvala

Iskrena hvala mentorici prof. dr. Alojziji Židan za vsestransko pomoč in usmeritve pri nastajanju magistrskega dela.

Posebno zahvalo namenjam tudi svoji družini, ki me je potrpežljivo podpirala in verjela vame.

Samoocena ustvarjalnosti učiteljev in učiteljic v različnih triadah osnovne šole – pilotna študija

Živimo v času, v katerem je ustvarjalnost vedno bolj cenjena veščina oziroma osebnostna lastnost. Če se jo je v šolstvu včasih omejevalo na bolj umetniško področje, je danes jasno, da je v visoko razvitih državah ustvarjalnost temeljna za razvoj gospodarstva, konkurenčnosti in ima ne nazadnje spodbujevalno vlogo pri delovanju zaposlenih, saj jih ne omejuje z ustaljenimi praksami in jim da možnost sooblikovanja družbenega ali gospodarskega delovanja. Na področju šolstva se v evropskem prostoru od leta 2000 z Lizbonsko pogodbo krepi vključevanje ustvarjalnosti v učne načrte, v študiji pa bomo lahko videli, kako se to odraža v slovenskem prostoru, vse seveda v luči in s ciljem ponuditi trgu konkurenčne sodelavce po zaključku šolanja.

Reforma slovenskega šolstva, ki je počasi prihajala v veljavo od leta 1999/2000 naprej, je med drugim poleg povečanja števila let šolanja, v načinu osnovnošolske organizacije spremenila iz dveh stopenj, razredne in predmetne, v tri triade. V magistrskem delu sem s pomočjo raziskovanja literature in empiričnega raziskovanja poskušala ugotoviti razlike med samooceno ustvarjalnosti učiteljev in učiteljic v treh triadah, poleg temeljnega raziskovalnega vprašanja pa sem analizirala, kaj po mnenju vprašanih vpliva na ustvarjalnost učitelja in ali se ustvarjalnosti lahko naučimo. Zaradi naraščajoče rabe izobraževalno-komunikacijske tehnologije v osnovnih šolah bomo lahko videli, v kolikšni meri jo učitelji dojemajo kot spodbudno pri ustvarjalnosti in koliko se jim zdi sploh potrebna ali uporabna v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ker je osnovna šola okolje, v katerem številčno prevladujejo ženske, je v študiji vidno tudi, kako in ali se zaradi tega dejstva kakorkoli spreminja pogled na ustvarjalnost.

KLJUČNE BESEDE: ustvarjalnost, osnovna šola, triade, IKT, feminizacija.

Creativity self-assessment of teachers in different triads of the primary school – a pilot study

We live in times when creativity is becoming an increasingly appreciated skill or personal characteristic. If in the past the school system tended to restrict it to the artistic sphere, it is now clear that in highly developed countries creativity is a basis for the development of economy and competitiveness. Last but not least, it has a motivating role for the employees since it does not limit them to common practices but it gives them the opportunity to contribute in shaping of social and economic activities. Since the 2000 Lisbon Strategy, creativity is increasingly included in educational curricula throughout Europe. The study will show how this is reflected in Slovenia; it will be carried out considering the main goal which is to offer competitive workers to the market after their schooling has been completed.

The Slovenian educational system, which has been undergoing a slow reform since 1999/2000, has introduced not only an additional year of education but also a new organization of the primary school system: from two levels – one connected to teachers teaching the majority of subjects and the other connected to different teachers teaching individual subjects – to three triads. In the present Master thesis, I attempted to establish the differences between self-assessment as regards the creativity of teachers in each triad with the help of literature and empirical research. Beside my fundamental research question, I analysed the answers from a questionnaire as to what influences teachers' creativity and if creativity can be learnt. Due to the increasing use of information and communications technology in primary schools we will establish to what extent teachers perceive it as a motivation for creativity and to what extent it is necessary or useful in the educational process. Since primary schools represent a working environment where female teachers prevail, the study also shows how and if this fact changes the perception of creativity in any way.

KEY WORDS: creativity, primary school, triads, ICT, feminisation.

KAZALO

1 UVOD	10
2 RAZISKOVALNA HIPOTEZA	13
3 USTVARJALNOST: OSNOVNI KONCEPTI	14
3.1. TEORIJE USTVARJALNOSTI	14
3.1.1. Modeli ustvarjalnosti	18
3.1.2. Zgodovinski razvoj ustvarjalnosti	26
3.2. USTVARJALNA OSEBNOST	30
3.2.1. Ustvarjani posameznik	37
3.3. TEHNIKE USTVARJALNEGA MIŠLJENJA ali UČENJA USTVARJALNOSTI	37
3.3.1. Fazni pristop k ustvarjalnosti	39
3.3.2. Predpostavke in drža (angl. Assumptions and attitudes)	39
3.3.3. Konceptualizacija	41
3.3.4. Ustvarjanje idej	42
3.3.5. Raziskovanje idej	43
3.3.6. Ocenjevanje idej	43
3.4. USTVARJALNOST, NADARJENOST IN INTELIGENOST	45
3.4.1. Inteligentnost	45
3.4.2. Nadarjenost	47
3.5. VLOGA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA	50
4. USTVARJALNOST V PEDAGOŠKEM POKLICU	53
4.1. USTVARJALNOST V KURIKULUMU	54
4.1.1. Modeli kurikulumov	55
4.1.2. Vpliv različnih dejavnikov na učenje in poučevanje	57
4.1.3. Učinkovito poučevanje in učenje: Vloga ustvarjalnega odnosa med učiteljem in učencem	63
4.1.4. Ustvarjalnost in kritično mišljenje v razredu	64
4.1.5. Ustvarjalno poučevanje, učenje ustvarjalnosti in ustvarjalno učenje	65
4.1.6. Težave ustvarjalnega poučevanja	70
4.2. VPLIV FEMINIZACIJE POKLICA NA USTVARJALNOST	72
4.2.2. Ženske v šolstvu	75
4.2.3. Primerjava z evropskim prostorom	76
4.2.4. Poklicna segregacija	80
4.2.5. Spol in inteligenca	83

4.2.6.	Razlike med spoloma v izobraževalnih dosežkih	84
4.3.	USTVARJALNOST IN IKT	85
4.3.1.	Vloga in pomen IKT	86
4.3.2.	Uporaba IKT v slovenskih šolah	87
4.3.3.	Vpliv IKT na ustvarjalnost	93
5.	EMPIRIČNI DEL	95
5.1.	OPIS PROBLEMA	95
5.2.	NAMEN IN CILJI RAZISKAVE	99
5.3.	METODE RAZISKOVANJA	99
5.4.	REZULTATI ANALIZE KURIKULUMA V TREH TRIADAH	100
5.5.	REZULTATI VPRAŠALNIKA	108
5.5.1.	Seznam spremenljivk	108
5.5.2.	Izvor podatkov za spremenljivke	108
5.5.3.	Rezultati pilotne študije	108
5.5.3.1.	<i>Opis vzorca</i>	108
5.5.3.2.	<i>Analiza odgovorov vprašalnika in preverjanje hipotez</i>	112
5.6.	ANALIZA RAZLIK V SAMOOCENI USTVARJALNOSTI UČITELJEV V TREH TRIADAH	129
5.7.	KOMPETENČNI PROFILI UČITELJA	132
6.	SKLEPNE UGOTOVITVE IN ZAKLJUČEK	135
7.	VIRI IN LITERATURA	139
8.	PRILOGE	148
	Priloga A: Vprašalnik	148
	Priloga B: Analiza podatkov z grafičnim prikazom	153
	Priloga C: Frekvence po vprašanjih in konstruktih	160

KAZALO TABEL

Tabela 4.1: Odgovornost učiteljev v današnjem času. Učinkovito odzivanje na učne potrebe posameznega učenca.	67
Tabela 4. 2: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v šolskem letu 2013/14 razredna in predmetna stopnja	76
Tabela 4.3: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v Evropski uniji za leto 2013	78
Tabela 4.4: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v Evropski uniji za leto 2014	79
Tabela 4.5: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja po spolu, Slovenija, 2011	81
Tabela 5.1.: Razvrstitev odločitvenih možnosti integracije inovativnosti v učne načrte in izvajanja učenja ter poučevanja držav članic OECD glede na centralno raven, šolsko raven in kombiniran pristop	102

<i>Tabela 5.2.: Zastopanost učiteljev po triadah</i>	108
<i>Tabela 5.3.: Število let poučevanja.....</i>	110
<i>Tabela 5.4.: Izračun hi-kvadrata</i>	119
<i>Tabela 5.5.: Vpliv IKT na ustvarjalnost</i>	120
<i>Tabela 5.6.: Zastopanost kategorij</i>	121
<i>Tabela 5.7.: Avtonomija učitelja/učiteljice.....</i>	121
<i>Tabela 5.8.: Šolski sistem.....</i>	122
<i>Tabela 5.9.: Stopnja izobrazbe</i>	123
<i>Tabela 5.10.: Starost učitelja/ učiteljice</i>	124
<i>Tabela 5.11.: Leta delovne dobe</i>	125
<i>Tabela 5.12.: Vpliv feminizacije poklica na ustvarjalnost.....</i>	126
<i>Tabela 5.13.: Vpliv plačila na ustvarjalnost.....</i>	127
<i>Slika 5.14.: Mnenje o vlogi ustvarjalnega mišljenja pri reševanju problemov</i>	128
<i>Tabela 5.15.: Testiranje s hi kvadratom</i>	130
<i>Tabela 5.16.: Merjenje s Cramerjevim koeficientom.....</i>	131

KAZALO GRAFOV

<i>Slika 4.1: Razvoj izobraževalne strategije za spodbujanje inovativnosti</i>	58
<i>Slika 4.2: Področja za zagotavljanje ustvarjalnosti in inovativnosti učenja in poučevanja</i>	66
<i>Slika 4.3: Odstotek učiteljic v primarnem in sekundarnem izobraževanju</i>	77
<i>Slika 4.4: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja po spolu, Slovenija, 2011</i>	82
<i>Slika 4.5: Vloga IKT pri pouku družboslovnih vsebin</i>	85
<i>Slika 4.6: Odstotek učencev 4. razreda, ki je opremljen z IKT opremo</i>	88
<i>Slika 4.7: Odstotek učencev 8. razreda šole, ki je opremljen z IKT opremo.....</i>	89
<i>Slika 4.8: Število učencev 4. razreda na interaktivno tablo.....</i>	89
<i>Slika 4.9: Število učencev 8. razreda na interaktivno tablo.....</i>	90
<i>Slika 4.10: Število učencev 4. razreda na projektor</i>	90
<i>Slika 4.11: Število učencev 8. razreda na projektor.</i>	90
<i>Slika 4.12: Odstotek učencev 4. razreda šol z virtualnim učnim okoljem</i>	91
<i>Slika 4.13: Odstotek učencev 8. razreda z virtualnim učnim okoljem.....</i>	91
<i>Slika 4.14: Intenzivnost uporabe IKT med poukom tekom 12 mesecev v 4. razredu</i>	91
<i>Slika 4.15: Intenzivnost uporabe IKT med poukom tekom 12 mesecev v 8. razredu</i>	92
<i>Slika 4.16: Dostopnost IKT učencem in učiteljem 4. razreda med poukom.....</i>	92
<i>Slika 4.17: Dostopnost IKT učencem in učiteljem 8. razreda med poukom.....</i>	92
<i>Slika 4.18: Mnenje vodstva šole in učiteljev o uporabi IKT pri pouku v 4. razredu</i>	93
<i>Slika 4.19: Mnenje vodstva šole in učiteljev o uporabi IKT pri pouku v 8. razredu</i>	93
<i>Slika 5.21: Avtonomija.....</i>	122
<i>Slika 5.22: Šolski sistem</i>	123
<i>Slika 5.23: Stopnja izobrazbe.....</i>	124
<i>Slika 5.24: Starost učitelja</i>	125
<i>Slika 5.25: Leta delovne dobe.....</i>	125
<i>Slika 5.26: Feminizacija.....</i>	127
<i>Slika 5.27: Plačilo</i>	127
<i>Slika 5.28: Ustvarjalnost</i>	129
<i>Slika 5.29: Samoocena ustvarjalnosti po triadah</i>	130

<i>Slika 5.30: Značilnosti ustvarjalnega učitelja</i>	134
<i>Slika 5.31: Avtonomija učiteljev v Evropi</i>	136

1 UVOD

Vrednote in z njimi posledično potrebne veščine, ki bodo cenjene v družbi in najbrž pri iskanju zaposlitve, se spreminjajo iz generacije v generacijo, morda še pogosteje. Po poročilu World Economic forum, The future jobs (2016) so bile najpomembnejše veščine v letu 2015: (1) reševanje zapletenih težav, (2) koordiniranje z ostalimi, (3) upravljanje z ljudmi, (4) kritično razmišljanje, (5) pogajalske spretnosti, (6) kontrola kvalitete, (7) usmerjenost v storitve, (8) presojanje in sprejemanje odločitev, (9) aktivno poslušanje in (10) ustvarjalnost.

Ker je preteklost nekaj, na kar nimamo vpliva, se moramo seveda usmeriti v prihodnost in cilje prilagoditi prihodnjim potrebam, ki naj bodo po predvidevanjih istega vira v letu 2020 naslednji: (1) reševanje zapletenih težav, (2) kritično razmišljanje, (3) ustvarjalnost, (4) upravljanje z ljudmi, (5) koordiniranje z ostalimi, (6) čustvena inteligentnost, (7) presojanje in sprejemanje odločitev, (8) usmerjenost v storitve, (9) pogajanja, (10) spoznavna prožnost (Prav tam 2016).

Ustvarjalnost je postala preokupacija moderne dobe z veliko dodano vrednostjo, ki se jo pričakuje od posameznikov in družbe. Številna družbena telesa promovirajo ustvarjalnost kot mednarodni cilj, ki igra temeljno vlogo pri izobraževanju v njenem razvoju. Kakorkoli pa beremo teoretična izhodišča različnih strokovnjakov s tega področja, je opaziti, da smo na spolzkem terenu brez ene same definicije neodločni o pravi vrednosti, ki jo ima ali nima ustvarjalnost (Carlile, Jordan 2012).

Vladna poročila, populistični priročniki o samopomoči, spletne debate, knjige o učnih pristopih, vsi promovirajo ustvarjalnost kot nepogrešljivo dobro. Teoretična znanstvena izhodišča analizirajo pozitivne in negativne poglede, medtem ko empirične raziskave, kot je kognitivna psihologija, prilagajajo in razvijajo obstoječe konstrukte ustvarjalnosti.

Širok razmah znanstvene literature sega od ruskega psihologa Leva Vigotskega (2004) in njegovih naslednikov, ki so se ukvarjali z ustvarjalnostjo. Avtorji, ki se v zadnjem času ukvarjajo z ustvarjalnostjo in njeno etimologijo, so Rob Pope s knjigo Ustvarjalnost: Zgodovina, teorija in praksa (op. a.). V knjigi Nurturing Creativity in the Classroom Ronalda Beghetta in Jamesa Kaufmana (2010) pa avtorja predstavita širok spekter različnih pogledov na pedagogiko ustvarjalnosti.

Čeprav vsakodnevno slišimo besedo ustvarjalnost, se jo morda še najbolj zavedajo ljudje, ki so zaradi takšnih in drugačnih okoliščin ostali brez dela oz. po zaključku šolanja niso našli

primerne zaposlitve in so bili primorani poiskati druge poti do zagotavljanja socialne varnosti. Razmah start-up podjetij najbrž ni nič drugega kakor ustvarjalni korak pri odločitvi o svoji prihodnosti. Za nekatere izmed teh skupin je zgornja razvrstitev za leto 2020 že realnost, ustvarjalnost pa na prvem mestu in pripomoček za reševanje zapletenih težav. Kdaj postanemo ustvarjalni? Ko smo postavljeni pred dejstvo, nas omejitve spodbujajo ali ovirajo, se lahko ustvarjalnosti naučimo ali smo determinirani že s svojo osebnostjo?

Prihajamo iz zahodno usmerjene tradicije, ki ceni fleksibilnost, vrednoto, ki je zelo blizu učiteljem, ki si želijo dodati v svoj vsakodnevni pouk, vendar pogosto brez pravih družbenih, kulturnih ali psiholoških spremenljivk. Nedavno poročilo OECD centra za izobraževalne raziskave in inovacije (CERI 2012) je pokazalo povečano rabo fleksibilnih učnih prostorov, medgeneracijska povezovanja, timsko učenje, vključevanje staršev in promocijo avtonomnega učenja in priporoča, da tej trendi vodijo k ustvarjalnosti (Carlile, Jordan 2012).

Carlile in Jordan govorita o paradoksu povezovanja med ustvarjalnostjo v izobraževanju. Ustvarjalnost vključuje novo in nepredvidljivo, medtem ko je naloga izobraževanja razviti predvidljiva, naučena vedenja za prihodnjo uporabo. Izobraževalni sistem je torej lahko spodbuden proces, ki pa vodi do manj ustvarjalnih ljudi.

Naslednji problem vidi v relaciji same narave ustvarjalnosti. Če je ustvarjalnost vsakodnevna osebna kvaliteta, ki jo ima posameznik glede na izkušnje, potem se lahko vprašamo, zakaj se morajo taki prirojeni atributi poudarjati skozi izobraževanje. Po drugi strani pa če je ustvarjalnost posebna kvaliteta posameznika, izobraževanje nima kakšnega posebnega vpliva nanjo. V obeh pogledih vključevanje izobraževanja postane nepotrebno.

Čeprav je pri cilju izobraževanja, s katerim želimo povečati izpolnjenost in dobrobit, pretiran poudarek na ustvarjalni produkciji, to pomeni tudi dodatno breme za učitelje. Morda bi bilo bolje, če bi ustvarjalnost ostala kot lastnina socialnih interakcij, skupnosti in ne posameznikov.

Namen magistrskega dela je proučiti teoretična izhodišča, ki so pripeljala do sedanjega razumevanja ustvarjalnosti. Predstavili bomo osnovne koncepte ustvarjalnosti ter njihove modele, pogledali pa bomo tudi zgodovinska ozadja in razvoj ustvarjalnosti. Ker se bomo tekom dela ukvarjali predvsem z učiteljevo ustvarjalnostjo, bomo podrobneje proučili tudi ustvarjalno osebnost in znotraj nje ustvarjalnega posameznika. Učitelj je prenašalec znanja in ustvarjalni učitelje je prenašalec ustvarjalnih pristopov. Kot bomo videli skozi delo, se je ustvarjalnosti mogoče naučiti, temu pa pripomorejo tudi različne tehnike ustvarjalnega

mišljenja oziroma učenja ustvarjalnosti. Predvsem se bomo osredotočili na tehnike, ki so uporabljene v šolskem prostoru ter jih tudi aplikativno in konkretno razložili na primerih. Pregledali bomo tudi morebitne povezave med ustvarjalnostjo in inteligenco ter nadarjenostjo. Poglavje bomo zaključili z analizo vloge ustvarjalnega mišljenja. Po splošnih teoretičnih izhodiščih si bomo pogledali, kako je z ustvarjalnostjo v pedagoškem poklicu, kako nanjo vpliva kurikulum in učni načrti ter ostali dejavniki, ki še vplivajo na ustvarjalno učenje in poučevanje. Seveda se pojavljajo tudi težave pri ustvarjalnem poučevanju in pregledali bomo tudi te.

Pedagoški poklic je predvsem v osnovni šoli zelo feminiziran, zato se bomo poglobili tudi v problematiko zastopanosti žensk v šolstvu ter primerjali slovenski in evropski prostor. Naslednji vidik, ki se v zadnjem času kaže kot pomemben pri spremembah učenja in poučevanja, je tudi uporaba izobraževalno-informacijske tehnologije pri pouku. Pregledali bomo njen pomen, uporabo v slovenskem prostoru v primerjavi z evropskim ter seveda vpliv IKT na ustvarjalnost.

V empiričnem delu magistrskega dela bomo v prvi fazi podrobneje analizirali učne načrte po posameznih predmetih in sicer za obvezne ter izbirne predmete v osnovni šoli. Pregledali bomo priporočene metode in oblike dela ter zastopanost ustvarjalnosti v teh dokumentih in priporočilih.

V drugi fazi bomo s pomočjo anketnega vprašalnika na vzorcu 60-ih učiteljev iz treh triad v urbanem okolju, iz vsake triade 20 učiteljev, ugotovili, ali se med učitelji razlikuje samoocena lastne ustvarjalnosti. Pri oblikovanju vprašalnika bomo upoštevali obstoječe kompetenčne modele strokovnjakov, ki jih najdemo v literaturi (Red'ko idr. 2015; Craft 2007; Reiter - Palmon 2015; Tok 2012, Kandemir 2009).

Na osnovi analize podatkov prve in druge faze bomo oblikovali izhodiščne kompetenčne profile učiteljev. V skladu z delovnimi hipotezami bomo pozorni predvsem na morebitne razlike v naboru in/ali stopnjah kompetenc učiteljev, ki bi se lahko pokazale, glede na opravljanje dela na posameznih področjih poučevanja (razredna stopnja, predmetna stopnja) in glede na velikost organizacij.

S pomočjo opisanih metodoloških korakov bomo na koncu lahko oblikovali nabor nalog, znanj, osebnostnih lastnosti in sposobnosti oziroma kompetenčne profile učiteljev v vzorcu.

2 RAZISKOVALNA HIPOTEZA

V svoji magistrski nalogi sem postavila pet hipotez:

1. Učiteljeva samoocena svoje ustvarjalnosti se spreminja glede na stopnjo triade, v kateri učitelj poučuje.
2. Ustvarjalnost kot cilj v učnih načrtih pri posameznih obveznih in izbirnih je v višjih triadah manj zastopana kot v nižjih.
3. Vloga kurikuluma v razredu omejuje učitelja, saj predpiše cilje, ki jih mora učenec doseči, ni pa predpisan način, po katerem mora učitelj delati. Način dela naj bi učitelj prilagodil učencem. Metode in oblike dela so priporočene.
4. Vpeljava IKT v učni procese vpliva na ustvarjalnost učitelja.
5. Na ustvarjalnost učitelja vplivajo starost, delovna doba (ki jo preživi v procesu izobraževanja), izobrazba, življenjske izkušnje, okolje, v katerem deluje.

3 USTVARJALNOST: OSNOVNI KONCEPTI

Ustvarjalnost ima več pomenov v očeh ljudi v vsakdanjem življenju, kot tudi znanstvenih razlag v luči različnih disciplin in pojmovanj znotraj njih. V določenih krogih se jo vidi kot genialno, v drugih kot vprašljivo prakso oz. pristop. Vsekakor pa živimo v svetu, ki je obseden z ustvarjalnostjo predvsem v smislu inovacij in tržno usmerjenega cilja, da mora biti družba ustvarjalna ker bo gospodarstvo le tako preživel (Carlile, Jordan 2012).

V literaturi se za poimenovanje procesa, v katerem posameznik opredeli, snuje ali najde nekaj novega, česar še ni bilo, uporablja pojem ustvarjalnost ali kreativnost. Posameznika, ki ima omenjeno sposobnost, najpogosteje opredeljuje pojem ustvarjalni ali kreativni posameznik, lastnost pa ustvarjalnost ali kreativnost. V magistrskem delu uporabljam besedo ustvarjalnost in tako prevajam tudi angleško besedo »creativity«.

Izobraževanje je v primežu ravno zaradi količine različnih vlog, ki jih izvaja in ki so si med seboj pogosto v nasprotju. Ustvariti mora ravnovesje med tradicionalnimi vrednotami, služiti gospodarstvu s tem, da »proizvaja« inovatorje in radikalne mislece, je odgovorna do ustanoviteljev in financerjev in ne nazadnje fleksibilna do domišljije mladih s katerimi dela. Vse to daje ustvarjalnosti različna sporočila (Carlile, Jordan 2012, 7).

3.1. TEORIJE USTVARJALNOSTI

Če se zdi, da vsakodnevno operiramo s pojmom ustvarjalnosti, najbrž ni tako lahko odgovoriti na to vprašanje, kot se zdi na prvi pogled. Kot ustvarjalnost se navajajo naslednji pojmi: izvirnost, koristnost, prilagojenost stvarnosti, odprtost, svobodnost, prožnost, nekonformizem idr. (Pečjak 1987).

Prvotno so se z raziskovanjem ustvarjalnosti ukvarjali psihologi, zaslediti ga je bilo mogoče tudi v filozofiji, umetnosti, družboslovju, naravoslovju in medčloveških odnosih. Sistematično raziskovanje ustvarjalnosti se je pričelo leta 1950 z J. B. Guilfordom, ki je prvi raziskoval med konvergentnim in divergentnim mišljenjem, naraslo pa je sredi 20. stoletja (Taylor in Callahan 2005).

Za ustvarjalnost velja, da kljub številnim definicijam ni ene same, enotne definicije, kaj ustvarjalnost pravzaprav je (Gibson 2005, 149; Srića 1999). Do teh neskladij verjetno prihaja tudi zato, ker se s proučevanjem ustvarjalnosti ukvarjajo različne discipline, ki vsaka v skladu s svojimi izhodišči razume in opredeljuje koncept ustvarjalnosti. Temu primerno se pojavljajo tudi različni testi ustvarjalnosti. Poleg standardiziranih testov ustvarjalnosti (npr. Torranceovi

testi), ki temeljijo predvsem na psihološkem razumevanju ustvarjalnosti (npr. asociativna, gestaltna, humanistična idr.), se pri proučevanju ustvarjalnosti vse bolj uveljavljajo tudi drugi bolj kvalitativni pristopi (Craft 2001).

Pri proučevanju ustvarjalnosti psihologi izhajajo iz razumevanja ustvarjalnosti kot osebnega procesa ali značilnosti, sociologi ustvarjalnost razumejo v kontekstu družbe in družbenih vplivov ter koristi, antropologi pa denimo poudarjajo dimenzijo kulture (Csikszentmihaly 1990, 200). V povezavi z različnimi razumevanji ustvarjalnosti so posledično razumljivi tudi različni pristopi raziskovanja. Mayer (1999) je na primer na podlagi analize znanstvenih prispevkov v mednarodno uveljavljenih revijah identificiral šest različnih pristopov: psihometrični, eksperimentalni, biografski, biološki, računalniški in kontekstualni.

Anton Trstenjak (1981, 321) trdi, »da je v ospredju sodobnega sveta ustvarjalnost, ki je za majhen narod, kakršen smo Slovenci, kar eksistenčnega pomena. Maloštevilen narod mora svojo majhnost nadomestiti s potencirano, stopnjevano ustvarjalno silo, če hoče sploh preživeti, se pravi, če se hoče še naprej v družbi velikih narodov uveljaviti, da ne utone kakor kapljica v njihovem nepreglednem oceanu. Danes velja: majhen narod je ustvarjalen narod ali pa izgine.«

Vprašanje definiranja ustvarjalnosti je zelo zapleteno in znanstveniki so si do sedanje stopnje znanstvenega preučevanja pri definiciji pojma enotni le pri vsebini dveh elementov, in sicer vsebini in ciljni namenskosti (Berginc in Krč 2001, 20).

Tudi Srića (1999, 52) ugotavlja, da za zdaj ne obstaja niti seznam objektivnih meril, niti seznam natančnih lastnosti, s katerimi bi lahko opisali ustvarjalno osebo, idejo, izdelek ali organizacijo. Srića (1999) pravi, da je ustvarjalnost težko testirati in meriti oziroma je sploh ni mogoče in s tem postavlja pod vprašaj Torrencove teste inteligentnosti. Trdi, da je ustvarjalnost zapleten in nedoločen pojem, povezava iracionalnega in nezavednega človekovega mišljenja.

Vseeno bom poskušala navesti nekaj poskusov definiranja ustvarjalnosti različnih avtorjev, bi pa večji poudarek dala razvoju ustvarjalnosti skozi različne discipline in zgodovinski razvoj ter predstavila modele ustvarjalnosti po avtorjih Carlile in Jordan (2012).

Kriterij ustvarjalnosti različni avtorji določajo na podlagi stvaritev oz. produktov, na podlagi miselnih procesov in na podlagi osebnostnih lastnosti, ki so značilne za ustvarjalne metode. Večina avtorjev izhaja iz posameznikovega dosežka (ideje, izdelka), ga skuša določiti kot

nekaj, kar je novo. Novost pa naj bi po nekaterih avtorjih imela širše za družbo pomembne razsežnosti (Pergar-Kuščer 1993, 8).

Ghiselin (1963) pravi, da ustvarjalnost pomeni *»spremembo ali prestrukturiranje dotedanjega razumevanja sveta. Čim bolj neka oseba s svojim produktom spremeni pomenski univerzum, tem bolj je ustvarjalna.«*

De Bono (2006) pravi, da ustvarjalnost razbija ustaljene okvirje zato, da vidi stvari z drugih perspektiv.

Guilford (1950) navaja, da je ustvarjalno mišljenje *»mentalni proces, ki vključuje divergentno in konvergentno mišljenje«*.

Teresa Amabile (v Taylor in Callahan 2005, 252) definira ustvarjalnost kot *»produkcijo novih in uporabnih idej.«* Podrobneje pravi: *»Izdelek ali odziv bo pojmovan kot ustvarjalen, če bo nov, primeren, koristen, pravilen ali vreden glede na nalogo«*. Trdi, da je ustvarjalno tisto, kar je novo, različno in praktično. Ustvarjalna naj bi bila tudi rutinska opravila, če le doprinesejo k novim percepcijam, potrebam ali okoliščinam.

Druga skupina avtorjev opredeljuje pojem bolj na široko, saj ne označuje za novost le tistih dosežkov, ki se prvič pojavijo v zgodovini, temveč tudi dosežke, ki se prvič pojavijo pri posamezniku. Po tej interpretaciji je ustvarjalen vsak, ki rešitev poišče tako, da je ne prikljiče iz spomina, ampak jo za spomin na novo izdelata. Pri tem ni pomembno, koliko ljudi je pred njim prišlo do enake rešitve.

Mayer (1994, 64) pri opredeljevanju ustvarjalnosti pravi, da je to lastnost človeške vrste, s katero lahko presega že ustvarjeno. Njena *»diferentia specifica«* je novost. *»Je izviren odgovor človeka na nove razmere in probleme, konstruktivna prilagoditev na spremembe v samem sebi in v okolju ter ustvarjanje novih izdelkov, modelov, situacij, razmer in odnosov«*. Ustvarjalnost je proces nastajanja in uresničevanja novih zamisli v modelih, načrtih, teorijah, odločitvah, storitvah, izdelkih, dejanjih, medsebojnih odnosih.

Pravi tudi, da je *»Ustvarjalnost najbolj konstruktivna oblika človekovega obnašanja. Je proces součinkovanj inteligentnosti, osebnih lastnosti, čustev, motivov, zavestnega, zavednega, nezavednega in intuitivnega.«* (Mayer 1994, 44).

Žagar (1992) opredeljuje novost produkta z dveh vidikov: psihološkega in socialnega. V prvem primeru je merilo individualni napredek osebe. V drugem primeru pa je merilo skupina, ki ji posameznik po starosti, izobrazbi itd. pripada. Merilo je lahko tudi širša

družbena skupnost ali pa kultura nasploh. Poleg novosti pa kot značilnost ustvarjalnega produkta navaja še uporabno vrednost produkta in njegovo ustreznost ali primernost. Slednje pomeni, da naj bi ustvarjalni produkt ustrezal problemski situaciji oziroma dal odgovor na vprašanje. Ob upoštevanju kriterija uporabne vrednosti produkta pa se moramo zavedati njegovih pomanjkljivosti. Iz zgodovine vemo, da mnogih odkritij takšne družbe nismo priznavali, so se pa kasneje skozi zgodovino izkazale kot zelo uporabne. Žagar (1992) pa tudi poudarja, da s tem kriterijem zanikamo ustvarjalno vrednost otrok, saj ti niso sposobni ustvariti nekaj, kar bi imelo široko uporabno vrednost.

Pečjak (1987) omenja kot najbolj zanesljivo, veljavno in nedvoumno merilo ustvarjalnosti izvirnost (originalnost). To merilo je možno opredeliti statično s frekvenco odgovorov vzorca oseb v isti situaciji. *»Ustvarjalni odgovor je vedno izviren, ni pa vsaka izvirnost tudi ustvarjalna, zato ne more biti edino merilo ustvarjalnosti«*. Pomembna je tudi koristnost ali uporabnost, čeprav ni vedno neposredno razvidna. Dolgoročno je pomembno vsako spoznanje, ki ustreza stvarnosti, ker je stvarnost potencialni vir vseh uporab. Koristne misli so nujno prilagojene stvarnosti, ker drugače ne bi mogle biti koristne. To velja zlasti za izume in inovacije. Bolj ali manj prilagojene stvarnosti so tudi znanstvene hipoteze, umetniška dela in druge stvaritve, za katere ne moremo presoditi, ali so neposredno koristne.

Trstenjak (1981) na podlagi analize mnenj različnih avtoritet s področja ustvarjanja povzame, da gre pri ustvarjalnosti za poudarek na »novosti«. Čeprav se več avtorjev izogiba natančnejšim definicijam ustvarjalnosti, je pri vseh skupno to, da se ne izogibajo osnovnemu etimološkemu pomenu besede ustvarjalnost, in to je »iz nič nekaj narediti«. Trstenjak daje velik poudarek produktivni ustvarjalnosti in ustvarjalnosti, nekako neproduktivne sploh ne priznava oz. jo v svoji razčlembi ustvarjalnosti zapusti.

V poskusih opredelitve ustvarjalnosti avtorji večkrat prepletajo značilnosti produktov, procesa in značilnosti osebnosti. Pri tem bi lahko izpostavili, da je razlog za prepletanje teh vidikov izvirnost, saj je izvirno vse, produkt in pot, po kateri smo prišli do novega spoznanja. Plucker in Beghetto (po Opaka 2008, 79) pojasnita prepletanje produktov ustvarjalnosti in osebnosti, saj ustvarjalnost opredeli kot *»sovplivanje osebnosti in procesa, s katerim posameznik ali skupina proizvede rešitev ali produkt, ki je tako nov kot uporaben, kar definira nek socialni kontekst.«* To razmišljanje je blizu tudi Trstenjakovemu, čigar izhodišča odkrivanja strukture in dejavnikov ustvarjalnosti, ki jih Trstenjak (1981) imenuje štiri P, so naslednja: okolje, osebnost, proces, produkt/proizvod. Pri tem namenjamo posebno pozornost šolskemu okolju, kamor spada šola.

Sternberg in Lubart (v Sternberg 1999, 11) pravita, da ustvarjalnost zahteva skladnost šestih raznolikih, a med seboj povezanih virov. Ti so:

1. intelektualne sposobnosti, ki jih delimo na: 1. sposobnost videnja problema na nov način in zmožnost preseči konvencionalno mišljenje; 2. sposobnost spoznati, katere ideje so vredne nadaljnjega razvoja in sposobnost prepričati ostale v vrednost neke ideje;
2. znanje, ki ga mora posameznik imeti o nekem področju, da gre lahko naprej;
3. način razmišljanja;
4. osebnost, jer so pomembne predvsem samoučinkovitost, želja po premagovanju ovir in doseganju ciljev, nagnjenost k razumnemu tveganju;
5. motivacija;
6. okolje, ki je naklonjeno ustvarjalnim idejam.

Menita, da je ustvarjalnost pomembna tako na individualni kot na družbeni ravni. Na individualni je pomembna pri reševanju delovnih problemov ali problemov vsakdanjega življenja. Na družbeni ravni lahko ustvarjalnost vodi do novih znanstvenih spoznanj, razvoja umetnosti, novih odkritij; povsem jasen pa je pomen ustvarjalnosti v gospodarstvu, kjer novi proizvodi in storitve omogočajo napredek in razvoj ter ustvarjajo nova delovna mesta. (Sternberg in Lubart 1999, 3).

Za vzgojo in izobraževanje naj bi po Trstenjakovem mnenju skrbeli učitelji, vzgojitelji in managerji (Trstenjak 1981, 11).

3.1.1. Modeli ustvarjalnosti

Kolikor je teoretikov, toliko je tudi teorij o različnih vedah in nič drugače ni niti z ustvarjalnostjo. »Tudi sami učitelji ustvarjalnosti ne govorijo istega jezika ustvarjalnosti.« (Joubert, po Carlile, Jordan 2012).

Margaret Boden (Carlile, Jordan 2012) definira ustvarjalnost kot konceptualno sposobnost priti do nove ideje, ki je presenetljiva, vendar razumljiva in ki ima določeno vrednost. Večina ljudi bi se strinjala s prisotnostjo izvirnosti ali, kot jo poimenuje Jerome Bruner, »učinkovito presenečenje« (Carlile, Jordan 2012).

Ni pa dovolj, da je neka ideja samo presenetljiva, sprejeti jo mora tudi družba. Glede na to Boden (1994, 43 po Carlile, Jordan 2012) razlikuje dve vrsti kreativnosti:

- *P kreativnost* – Nova za človeka, vendar ne nujno za vse,

- *H kreativnost – Nova za človeštvo in zgodovino.*

Rob Pope (2005) se izogne težavi z novostjo s tem, ko definira kreativnost kot »zmožnost narediti ali biti nekaj svežega in z vrednostjo, s spoštovanjem do drugih kot tudi do sebe« (2005: xvi).

Carlile in Jordan (2012) o ustvarjalnosti govorita tudi v metaforah. Primerjata jo z drevesom, koreninami, gomolji, pri katerih so korenine nevidni del ustvarjalnosti, popki, rast in krošnja pa končni produkt ustvarjalnosti.

O ustvarjalnosti so se ustvarili tudi določeni stereotipi, kot so, recimo, dihotomije; desna hemisfera odgovorna za intuicijo proti levi odgovorni za razum, individualno usmerjena osebnost proti socialno usmerjeni, prirojene sposobnosti proti naučenim (Carlile, Jordan 2012, 9).

Grayson Perry (2002) v Carlile, Jordan (2012) omenja tudi mite, ki so se zgradili okrog pojma ustvarjalnosti. Med drugim omenja: ustvarjalnost je narejena iz »eureka« trenutkov posameznikov, vsak je lahko ustvarjalen, ustvarjalni ljudje so duševno bolni, droge in alkohol stimulirajo ustvarjalnost, ustvarjalnost je naključna oz. se zgodi po nesreči.

Ker obstaja veliko definicij, Carlile in Jordan (2012, 9) govorita o konstruktih (modelih), iz katerih črpajo različne teorije ustvarjalnosti. Konstrukti (modeli) so naslednji:

1. Ustvarjalnost kot lastnina
2. Ustvarjalnost kot produkt
3. Ustvarjalnost kot nadarjenost (genialnost) (ang. Personal genius)
4. Ustvarjalnost kot proces
5. Ustvarjalnost kot izjemne lastnosti (atributi)
6. Ustvarjalnost kot spoznanje (kognicija)
7. Ustvarjalnost kot inovacija
8. Ustvarjalnost kot družbena komponenta
9. Ustvarjalnost v vsakdanu

3.1.1.1. Ustvarjalnost kot lastnina

Ta model predlaga, da ustvarjalni ljudje niso sami odgovorni za svojo ustvarjalnost in v bistvu ne vedo, od kod jim ideja. Doživljajo jo kot inspiracijo in nezavedno aktivnost. Carlile in Jordan (2012) pravita, da so lastnosti tega modela skrivnostnost, da ima zunanje poreklo, je

nepredvidljiv v praksi, se znaša na nezavedno, ima primanjkljaj na zavednem področju, je pod vplivom čustev, je odprt za izkušnje in razburljiv in potencialno nevaren, je stimuliran z drogami, meditacijo.

Izobraževanje ima v tem primeru posredno vlogo, ker ne more uravnavati pogleda ustvarjalnosti kot osebne lastnine. Učenci imajo ali nimajo inspiracije, lahko pa izobraževalni sistem ustvari pogoje in svobodo, ki bo spodbujala učence. Ta pristop je še posebno primeren za učence nižjih razredov osnovnega šolanja, saj so učenci bolj odprti za izkušnje, domišljijo in iracionalne poglede na svet. Carlile in Jordan (2012) predlagata, da bi moral učitelj v tem obdobju omogočati pedagoški pristop usmerjen k otroku, sprejeti skrivnostni aspekt ustvarjalnosti, spodbujati odprtost k izkušnjam, razvijati občutljivost učencev, biti fleksibilen pri odzivanju na potrebe učenca, ponujati priložnosti za izražanje samega sebe, priznavati čustveno dimenzijo učnega procesa, posvetiti čas razvoju ustvarjalnih idej ter ustvariti varen prostor za ustvarjalne aktivnosti.

3.1.1.2. Ustvarjalnost kot produkt

Ta model zagovarja pogled, da je ustvarjanje domišljijско dejanje, ki rezultira v produkt. Ustvarjalnost kot produkt je pogosto v nasprotju s pogledom na ustvarjalnost kot na proces. Zagovarja pristop, da se ustvarjalni proces identificira skozi rezultat. Ta rezultat pa mora oceniti primerna skupnost, da se ga lahko razglasi za ustvarjalnega. Ključne funkcije tega modela so: Ustvarjalnost kot produkt pomeni določljiv produkt, idejo, obnašanje ali dogodek, je kontekstualen, potrebuje neobdelane materiale, ideje in sposobnosti, zahteva domišljijo in izvirnost, se ga da pokazati na modelih, se sprašuje o ustvarjalnosti posnemanja idr.. (Carlile in Jordan, 2012).

Za pedagoge ustvarjalnost kot produkt pomeni, da mora biti ustvarjalnost izražena skozi dejanski rezultat. To je primerno področje za učitelje, ki so storitveno usmerjeni. Izdelovanje produkta seveda zahteva določene sposobnosti, s tem povezano pa je tudi tveganje. Evalvacija in ocena rezultata zahtevata poznavanje kriterijev ter usposabljanje za primerno dajanje povratnih informacij. Učitelj bi za spodbujanje tega modela moral vključiti učence v izdelovanje praktičnih izdelkov, zahtevati od učencev, da so njihovi rezultati jasno razvidni, jim nuditi osnovne materialne in priložnosti za ustvarjalno delo, jim predstaviti primerke ustvarjalnih izdelkov, spodbujati prepoznavanje osebne lastnine in odvrčati od preprostih imitacij, skupaj evalvirati kriterije in povratne informacije, podpirati tveganje in spodbujati vztrajnost v luči neuspeha idr..(Carlile in Jordan, 2012)

3.1.1.3. Ustvarjalnost kot nadarjenost (genialnost)

Ta koncept Carlile in Jordan (2012) označita s starinskim vidikom ustvarjalnosti, v katerem naj bi izvrstni posamezniki ustvarili neverjetno, prelomno delo, predvsem na področju umetnosti in znanosti. Geniji naj bi imeli skrivnostno notranjo avro. Geniji so priznani po profesionalni drži in priznani v širši družbi. Kažejo veliko energije, usmerjene pozornosti brez potreb po pozornosti. So neobčutljivi na vsakodnevne dogodke in živijo tako intenzivno, da pogosto umirajo mlajši.

Ustvarjalnost kot genialnost predstavlja romantični koncept 19. stoletja, ki je skriven, ponotranjen, povezan z znanostjo in umetnostjo. Povezujemo jo z nenavadnimi ljudmi, ki so vase zagledani, ozko usmerjeni v svoje področje, imajo »čudežne lastnosti« na kvalitativnem in kvantitativnem področju, spreminjajo mnenja, ki jih imajo ljudje o določenem področju (Carlile, Jordan 2012).

Osnovna izobrazba je v večini sistemsko osnovna s pravili, strukturami in postopki. Kreativnost kot genialnost ni izobraževalnemu sistemu prijazna, ker je skrivnostna, neodvisna od genialne osebnosti, ki je popolnoma odgovorna za ustvarjalnost. Izobraževalni sistem je bolj domač z vsakodnevno ustvarjalnostjo, medtem ko je genij na področju prelomne ustvarjalnosti. Vseeno lahko izobraževalni sistem omogoči mojstrsko okolje, ki je bistvena zanj. Sistem mora genija prepoznati, ga tolerirati in mu dati čas in svobodo, ki jo potrebuje (Carlile, Jordan 2012).

Učitelj naj bi zato raziskal koncept nadarjenega (genialnega učenca) z drugimi učenci, prepoznal in pozdravil nadarjenost, sprejel učence s posebnimi potrebami, pozdravil njegove posebne dosežke na vseh področjih, učil potrebna znanja, zahteval in nagrajeval vztrajnost, omogočal čas in svobodo za projektno dela učenca (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.4. Ustvarjalnost kot proces

Ta model gleda na ustvarjalnost kot na sposobnost delovati na določen način z namenom doseči cilj. Lahko je vgrajen na področje ustvarjanja in predmet ali je opisan pod pogoji individualne ali skupinske kognicije, ki je uporabljena na vseh področjih znanja in izkušenj. Ustvarjalnost kot proces je dovzeten za tehnične in razumske pristope, ki lahko vodijo do razvoja orodij za reševanje problemov (Carlile, Jordan 2012).

Ta model demistificira ustvarjalnost, poudari procese nad produkti, je primeren za preprosto vsakodnevno ustvarjalnost, je cenjen po kvaliteti njenih produktov, prevzame tehnologijo

ustvarjalnosti, razloži, kako lahko kompleksnost vodi do nepričakovane nujne uporabe ustvarjalnosti, prispeva k demokratizaciji ustvarjalnosti s tem, da predlaga tehnike idr. (Carlile, Jordan 2012).

Ta model je idealen za formalni izobraževalni sistem, ki favorizira procese in sistematične pristope. Povezan je z obliko ustvarjalnosti, ki se jo da naučiti. Poučevanje take ustvarjalnosti vključuje učiteljevo delovanje pri poučevanju metod, kjer učenci analizirajo situacijo in vadijo tehnike. Poudariti pa je pomembno kompleksnost konceptov in dodaten čas ter prostor za razvoj ustvarjalnosti (Carlile, Jordan 2012).

Učitelji naj torej predstavijo ustvarjalnost kot proces, ki se ga da razložiti, ga usmeriti na dosegljive cilje bolj kot na izjemne, razložijo proces v obliki orodij za učenje ustvarjalnosti, zahtevajo, da se proces vidi v rezultatu, razdeliti problem na več delov, pričakovati, da se vsi učenci vključijo v ustvarjalni proces, učiti koračne pristope pri reševanju problemov, kombinirati individualne in skupinske metode poučevanja idr. (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.5. Ustvarjalnost kot model izjemnih lastnosti

Izvirajo iz študije o izjemnih posameznikih, ki raziskujejo: genetsko dedovanje, vzgojo in starševski vpliv, izkušnje in okolje. Povezana je z osebnostjo in osebnimi psihološkimi značilnostmi, kot so samozadostnost, tveganje, determiniranost, nekonformizem, odpornost v luči nazadovanja idr. (Carlile, Jordan 2012).

Formalno izobraževanje ni narejeno za izjemne osebnosti oz. za tiste z izjemnimi sposobnostmi. Neskladnost s šolskim sistemom in drugačnost od povprečnega učenca pogosto v razredu predstavlja težavo tako za učitelja kot za preostale učence. Taki učenci potrebujejo diferenciran pristop z individualiziranimi oblikami dela, fleksibilni načrt in spodbudo pri individualnim projektne delu, ki je seveda povezano s strpnim šolskim okoljem (Carlile, Jordan 2012).

Učitelj mora torej biti strpen do učenčeve drugačnosti in raznolikosti, prilagoditi mora območje delovanja učenčevi osebnosti, spodbujati mora učenčevo samozavedanje in samorefleksijo. Pri upravljanju z izjemnim učencem mora upoštevati primerne pedagoške pristope, v katerih kot predpogoj poudarja cilje predmeta; omogoča klimo, ki posamezniku osmišlja njegovo delovanje; ustvarja fleksibilni učni načrt; spodbuja posameznika k projektne delu; prepozna in nagradi posebne dosežke (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.6. Ustvarjalnost kot spoznavni model

Ta model gleda na ustvarjalnost kot na obliko splošne višje stopnje miselnih sposobnosti in je tako povezana z ustvarjalnostjo kot procesom. Ustvarjalno mišljenje je divergentno in vodi k številnim alternativnim idejam, v nasprotju s konvergentnim mišljenjem. Čustvena inteligenca in refleksija sta tudi element kognitivnega mišljenja in pristopa. Zadnje raziskave na področju nevroznanosti tudi ugotavljajo, da ustvarjalnost vključuje:

- sinestezijo – simultano stimulacijo različnih živčnih centrov,
- dezinhibicijo – sprostitve zaviralnega kognitivnega nadzora: tako tudi neskladna ideja lahko vstopi v zavest (Carlile, Jordan 2012).

Ustvarjalnost kot kognicija je torej neke vrste podmnožica ustvarjalnosti kot procesa, predvideva, da je ustvarjalnost prenosljiva oblika razmišljanja, zanaša se na principe kognitivne znanosti in nevroznanosti, združuje elemente zavesti in podzavesti; vključuje pozornost, percepcijo, kodiranje, spomin, vajo, priklic; je pod vplivom biokemičnih in psiholoških procesov; vključuje čustvene vidike; vključuje motivacijo in voljo idr. (Carlile, Jordan 2012, 16).

Ustvarjalnost kot kognicija je pristop usmerjen k procesu in kot tak sprejemljiv za formalno izobraževanje, saj so metakognitivne strategije primerne za poučevanje. Predlagajo različne tehnike in učitelji si lahko na podlagi tega oblikujejo model svojega razmišljanja in metakognitivnih strategij. Refleksivne tehnike lahko pomagajo učencem, da lažje razumejo vpliv čustev in volje na njihovo lastno razmišljanje (Carlile, Jordan 2012).

V luči tega naj učitelji učijo učence splošnih tehnik razmišljanja in specifičnih za vsako področje; vidijo ustvarjalnost kot seštevke vseh kognitivnih aktivnosti; se zavedajo vpliva okolja na kognicijo; pomagajo učencem, da sprejemajo vzorce in razvijajo shematski način razmišljanja; spodbujajo kognicijo z uporabo različnih strategij; jim dovoli, da se na igriv način poigrajo z idejami; razvijajo učenčeve metakognitivne strategije in refleksivno samozavedanje; se zavedajo čustvene dimenzije kognicije; uporabijo kurikulum za razvijanje medpredmetnega razmišljanja (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.7. Ustvarjalnost kot inovacijski model

Ta model vidi ustvarjalnost kot inovacijo produktov ali tehnik, ki so izvirne in uporabne za družbo. V poslovnem svetu je priljubljen kot način razvijanja komercialnih produktov in storitev. Ironično je uporaba ustvarjalnosti v poslovnem svetu orodje za obračanje ustvarjalnosti v posel. Inovacija premakne ustvarjalnost od posameznika k družbi, so pa

nekatero družbo bolj inovativno kot druge. Se pa tudi oblikujejo socialna podjetništva, kjer je ustvarjalnost v funkciji družbene dobrobiti in nima le komercialne vloge (Carlile, Jordan 2012).

Take vrste kreativnost torej ceni produkte, ki se kažejo v novostih in komercialni uporabnosti; zahtevajo meritve, evalvacije inovativnih produktov; je ocenjena s strani deležnikov in uporabnikov produkta; lahko prispeva k družbeni koristnosti; je reden cilj nacionalne in svetovne politike; potrjuje vlogo podjetnika kot ustvarjalca; poudarja pomen praktičnih in ne teoretičnih znanj; lahko spregleda etične in družbene vrednote; je obrnila ustvarjalnost v marketinški produkt (Carlile, Jordan 2012).

Številni politični dokumenti poudarjajo pomembnost povezanosti med izobraženjem in inovacijami. To ustvarja pritisk na osnovnošolsko izobraževanje, ki je že tradicionalno vezano na teoretično bolj kot na praktično znanje ter je usmerjeno na oblikovanje celovite osebnosti. Tipično izobraževalno okolje se težje privaja modelu uvajanja inovacij v šolo. Je pa to vodilo šole predvsem pri oblikovanju izbirnih predmetov, ki so bolj praktično usmerjeni na račun umetniških predmetov (Carlile, Jordan 2012).

Za razvijanje ustvarjalnosti na področju inovacij bi učitelji morali razložiti namen in vrednost inovacij, se pogovoriti o etičnih dimenzijah inovacije in ustvarjalnosti, določiti stališče z ekonomskega in osebnega vidika, prepoznati učenčevo inovativnost in jo nagraditi; poudariti praktične vidike oblikovanja, ustvarjanja in razvijanja produkta; pomagati učencem pri ocenjevanju inovativnih izdelkov; ustvariti klimo, v kateri se spodbuja tveganje in sprejemanje neuspeha; povabiti inovatorje in podjetnike v šolo kot mentorje (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.8. Ustvarjalnost kot družbeni model

Ta model gleda ustvarjalnost kot na sodelovalen družbeni fenomen, ki se je razvil skozi skupnosti in skupine in ne kot produkt individualne osebnosti. Zagovarja jo Vigotsky (1978), ki pravi, da razmišljanje posameznika izvira iz socialne interakcije. Ta model poudarja pomen družbene prepoznavnosti in priznanja skupnosti, ki določa, kaj je ustvarjalnost in se sprašuje o motnjah, ki bi jih lahko povzročila v konvencionalnem okolju (Carlile, Jordan 2012).

Intenzivno družbeno ustvarjalnost najdemo v renesansi in ustvarjalnih družbenih skupinah kot je zabavna industrija in ustvarjalne skupnosti, kot je npr. Silicijeva dolina. Družbena

ustvarjalnost je izražena kot visoka kultura in umetnost, je pa tudi priljubljena v alternativnih družbenih skupinah (Carlile, Jordan 2012).

Ustvarjalnost kot socialna komponenta se umika od posameznika k družbeni psihologiji in sociologiji, je izraz družbenih praks in vrednot, znotraj te oblikuje ustvarjalne posameznike, spodbuja socialno kohezijo in priznanje, predlaga dinamično soodvisnost med posameznikom in družbo, vključuje etično dimenzijo, vidi ocenjevanje kot družbeno aktivnost, vključuje elemente elitizma, popularne kulture in subkultur idr. (Carlile, Jordan 2012).

Izobrazba kot taka predstavlja socialno aktivnost, ki je vključena v družbo in zadolžena za posredovanje skupne kulture in vrednot. Naloga šolskega sistema je, da učence vključi v družbene aktivnosti, promovira socialno kohezijo, tako da nekonvencionalni načini ustvarjalnosti lahko predstavljajo grožnjo koheziji. Ravno ustvarjalnost kot družben model predlaga, da bi šolstvo spodbujalo ustvarjalne sodelovalne aktivnosti, kot so šport, gledališka igra, kot načina promocije socialnih aktivnosti (Carlile, Jordan 2012).

Zato bi učitelji morali upoštevati vlogo prenosa družbenih in kulturnih vrednot; se zavedati širine, do katere različne kulture vrednotijo ustvarjalnost; pokazati učencem, kako so šolski predmeti družbeno konstruirani; predstaviti učencem paleto produktov, ki jih cenijo posamezne družbene skupine; pozdravljati dosežke družbe in družbenih skupin; uporabiti skupinsko dinamiko za vzpodbujanje ustvarjalnosti; spodbujati skupinske nastope skozi projektne oblike dela, gledališko igro in šport; poudarjati sodelovalno tekmovanje (ang. 'coopetition') in tekmovanje znotraj skupin; dati poudarek človeškim dimenzijam in ne toliko abstraktnim predmetom (Carlile, Jordan 2012).

3.1.1.9. Ustvarjalnost kot vsakdanjik

Ta model gleda na ustvarjalnost kot na vsakdanjo človeško značilnost, ki izhaja iz človekove prirojene radovednosti, domišljije, igrivosti in uporabe jezika. Četudi ima morda korenine v evoluciji človeka kot strategije preživetja, je dandanes prepoznavna kot ustvarjalnost personaliziranemu izboru stila življenja. Ustvarjalnost kot vsakdanji fenomen ima pomembno demokratično vlogo, ki cilja na preprečevanje socialnih neenakosti. Ustvarjalnost te vrste ni posebna, skrivnostna ali elitistična, ampak je le del človekovega življenja, ki je upravičen do osebnega zadovoljstva in samo izražanja (Carlile, Jordan 2012).

Ustvarjalnost je v vsakdanjiku prikaz normalnega človekovega razvoja, ki je viden v igrivosti in radovednosti; poudarja navadno ustvarjalnost in ne visoke umetnosti; manifestira se v

izbirah življenjskega sloga in ne v ustvarjalnih performansih, omogoča upravičenost za izražanje samega sebe; vidi človeško življenje kot nepopolno brez ustvarjalnosti; povezuje moderna demokratična in antielitistična gibanja in je lahko v nasprotju z ustvarjalnostjo kot modelom izjemnosti (Carlile, Jordan 2012).

Če je ustvarjalnost norma za človeški razvoj, se lahko vprašamo, zakaj se je potrebno naučiti. Kakorkoli, šolstvo je na razpolago demokratičnemu konstrukt, ki ga vidimo v Gardnerjevi teoriji raznoterih inteligentnostih (1983), ki je pri učiteljih dokaj poznana in uporabljena. V večini primerov je ustvarjalnost spodbujana le na področjih umetnosti, glasbe, ustvarjalnega pisanja in gledališke igre, vendar ga umeščanje v določne predmete negativno determinira in ustvarjalnost izloči, kot neodvisno in ne kot bistven del vsakega predmeta (Carlile, Jordan 2012).

Učitelji bi morali za spodbujanje ustvarjalnosti ponuditi učencem veliko priložnosti, da se izrazijo ustvarjalno, spodbujati domišljijske aktivnosti in igrati spodbudno vlogo pri fleksibilnem razmišljanju. Izogibati bi se morali povezovanju ustvarjalnosti v kulturo visokih krogov; spodbujati bi morali javna nastopanja; iskati priložnosti za povezovanje šolstva in profesionalne ustvarjalne prakse. Okrepiti bi morali vlogo šolstva pri izražanju celovite osebnosti. Komunikacijo, izbiro in presojo bi morali prikazati kot vidik ustvarjalnosti. Zavedati bi se tudi morali konfliktov, ki se lahko pojavijo pri izpopolnjevanju do odličnosti (Carlile, Jordan 2012).

V tem poglavju smo videli, zakaj lahko pride do težave pri definiciji ustvarjalnosti, saj jo utemeljujejo različni pristopi, kot so uporaba metafor, popularna stereotipna razumevanja.

Modeli, ki smo jih predstavili, prikažejo glavna stereotipna predvidevanja, izzovejo refleksijo na ukoreninjene pozicije, ponujajo raznolike poti h konceptualizaciji ustvarjalnosti, pokažejo medsebojno povezavo med modeli in so lahko v neskladju.

3.1.2. Zgodovinski razvoj ustvarjalnosti

V tem poglavju bomo pregledali zgodovinski pristop k razvoju idej o ustvarjalnosti in pokazali, kako so se modeli ustvarjalnosti pod vplivom vrednosti in percepcij zgodovinskega obdobja razvili. Ideje ustvarjalnosti so se razvijale skozi čas in pripeljale do trenutnih zaznav.

Najbolj zgodnji pogledi na ustvarjalnost so predvidevali, da je posameznik ali skupina pod vplivom mogočne zunanje sile, ki se potem manifestira skozi njih. To naj bi bil ene vrste duh, ki bi dal glas ustvarjalne izraze (Carlile, Jordan 2012).

Ta model se je potem spreminjal skozi stoletja in dolgo obdobje se ga je dojemalo kot nevarnega, celo demoničnega. Kasneje se je spremenil od zunanje, mistične in skrivnostne sile v notranjo, kognitivno in podzavestno. V romantiki je na primer to vlogo prevzela t. i. muza, ki je umetnike stimulirala in navdihovala njihovo umetniško moč (Carlile, Jordan 2012).

Ta pogled na ustvarjalnost je dobil podporo v zgodnjem 20. stoletju, ko sta Jung in Freud poudarila pomen podzvesti, nezavednosti v našem obnašanju. Z izumom elektroencefalograma (EEG) Hana Bergerja leta 1924 (Haas 2003, 9, v Carlile in, Jordan 2012) se je zgodila preobrazba od skrivnostnega k merljivemu, saj se je inspiracijo lahko merilo z elektromagnetnimi valovi. Robert Sternberg, sodobni znanstvenik s področja ustvarjalnosti, navaja dokaze, s katerimi pokaže, da se skozi fazo navdiha človeški možgani povzročijo posebne alfa in beta ritme (Sternberg 1999, 74).

3.1.2.1. Srednji vek

V srednjem veku je Zahodna Evropa dojemala ustvarjanje kot božansko danost. Bog naj bi se ustvaril iz nič in produkt božje stvaritve so tudi ljudje, ki sami niso sposobni ustvariti ničesar. Do 16. stoletja je torej za vso terminologijo v povezavi z ustvarjanjem povezan le Bog. Do 17. stoletja se je razvil pogled, da je lahko tudi človek ustvarjalec, čeprav je produkt njegove ustvarjalnosti morda nevaren, do 20. stol. pa se je termin iz božanskega ustvarjanja pretvoril v prostočasne in seksualne aktivnosti (Carlile, Jordan 2012).

3.1.2.2. Renesansa

V tem obdobju je bila ustvarjalnost opažena kot človeška aktivnost. Zanimanje za klasično umetnost je izviralo iz ekonomske varnosti, politične stabilnosti in družbene strukture, bogatih mecenov ter vpliva grških filozofov. Humanizem je zamenjal religijo, mecen so iskali izjemno nadarjene posameznike in ti so postali slavni. Ustvarjalni umetniki vseh vrst so potovali in tudi same ideje so se na ta način širile. Slava umetnikov je bila odvisna od njihove sposobnosti narediti ustvarjalno stvaritev. Prevladujoč model v tem obdobju je torej bil ustvarjalnost kot nadarjenost in ustvarjalnost kot produkt (Carlile, Jordan 2012).

Ideja ustvarjalnosti kot nadarjenosti je dosegla poseben pomen v 19. stoletju, v obdobju romantike. Četudi je bila genialnost kot zastarel termin oblikovana že takrat, se je očitno vlekla do danes. Dandanes je ustvarjalnost razumljena kot človeška aktivnost, ki vključuje interakcijo znanja, veščin, razmišljanja, osebnosti, motivacije in okolja. Ideja ustvarjalnosti

kot produkta se je ravno tako nadaljevala. V kritiki čistega uma leta 1790 Kant, nemški filozof razsvetljenstva, trdi, da ustvarjalnost vključuje ocenjevanje dosežkov, kar z vidika modelov vodi k ustvarjalnosti kot produktu. Ta model kasneje nadaljuje Edward de Bono, ki definira ustvarjalnost kot »opis rezultata, do katerega smo prišli« (de Bono 1972, 71 v Carlile, Jordan 2012).

Sodobni šolski sistemi prav tako vidijo ustvarjalnost kot produkt, saj so usmerjeni k storilnosti, sklicujoč se na to, da politika, ustvarjalci učnih načrtov in ocenjevalci sprejemajo kreativni proces le, če rezultira k rezultatu.

3.1.2.3. Razsvetljenstvo

Razsvetljenstvo je videlo ustvarjalnost kot razvoj uporabnih produktov. Videla se je v številnih izumih na področjih kmetijstva, medicine, znanosti in trgovanja. Kakorkoli, vložek v ustvarjalno delo ni bila novost, ampak imitacija spreobrnjenih klasičnih modelov v nov kontekst. Čeprav oziranje v preteklost ni preživelo, je ideja razsvetljenstva ideja ustvarjalnosti kot uporabnega modela ostala priljubljena skozi industrijsko revolucijo z izumom različnih strojev in industrijskih procesov. V Ameriki in Angliji se je v 19. stoletju razvilo ogromno število izumov, patentov, ki so bili cenjeni na mednarodnih razstavah, vendar vzporedno podprti z ogromnim izkoriščanjem naravnih bogastev. Do 20. stoletja je ustvarjalnost zamenjala surovine kot ključni vir gospodarskega razvoja. Na primer, v zabavni industriji se je razvila velika količina produktov, v ZDA več kot kjerkoli na svetu, vendar Amabile (1998 v Carlile, Jordan 2012) trdi, da novost sama po sebi ni zadovoljiva. Da bo ideja primerna, mora biti uporabna in dosegljiva. Ted Levitt (2006 v Carlile, Jordan 2012) trdi, da veliko poslovnih zgreši definicijo ustvarjalnosti, saj so ideje cenjene po njeni novosti in ne po potencialni uporabnosti. Šole spodbujajo, da promovirajo uporabno ustvarjalnost v obliki reševanja problemov, prenosa znanja, računalniške pismenosti in podjetniške spretnosti.

3.1.2.4. Romantika

Prevladujoči model v obdobju romantike je bil, da se meri ustvarjalnost kot nadarjenost. Geniji naredijo delo domišljije – termin, ki je zamenjal stvarjenje. Romantiki niso videli v ustvarjalnosti uporabnosti, ampak so jo bolj povezovali z umetnostjo ter posebnimi sposobnostmi umetnikov. V kritiki čistega uma Kant definira genija kot duševno sposobnost, ki je potrebna za umetnost (Kant [1790] 1914 v Carlile, Jordan 2012).

Geniji so bili videni kot oblika nevarne histerije. Govorili so o tem, da je tanka meja med genialnostjo in norostjo. Zadnje raziskave so pokazale, da so shizofrene osebnosti, ki so odprte za nenavadne vplive ali glasove, bolj ustvarjalne (Kaufman in Sternberg 2010). V tistem času so znanstveniki, kot je Francis Galton (v Carlile in Jordan 2012), trdili, da je nadarjenost dedna, posebna sposobnost, ki je povezana z vidnimi družinami. Poudarjajo pomen vpliva družine, kot danes rečemo vplivu okolja in vzgoje (Csikszentmihalyi 2008).

Četudi raziskovalci trdijo, da obstajajo napovedniki nadarjenosti s pozitivno asociacijo s splošno inteligenco, morajo učitelji navajati učence na trdo delo, da lahko sploh razvijejo svoj ustvarjalni potencial. Šolstvo ima vlogo pri razvoju talenta in nadarjenosti, kot so na primer program za prepoznavanje nadarjenih po 3. razredu OŠ in spremljanju teh skozi šolanje.

3.1.2.5. Moderna doba

Pojem ustvarjalnosti je definiran kot proces, v nasprotju s stvarjenjem produkta, kot se je pojavil prvič leta 1875 v Oxfordskem angleškem slovarju. Veliko zanimanje v znanstvene, tehnološke in industrijske procese v poznem 19. stoletju je pomagalo pri razvoju eksperimentalne psihologije, prispeval je tudi h gledišču ustvarjalnosti kot procesa oz. kognitivnega stila. To je vodilo k razvoju testov, ki bi določili vrste razmišljanja, ki bi dali ali odkril ustvarjalnost. Eden izmed priljubljenih testov je bil Guilfordov o divergentnem mišljenju (1950), kjer z divergenco misli na proizvodnjo mnogoterih idej v odziv na situacijo, bolj kot na iskanje enega pravega odgovora.

V zadnjem času je Boden (Boden 2004, 95–101 v Carlile, Jordan 2012) diskutiral o divergentnosti kot pogledu na ustvarjalnost, ki ga imajo eksperti, in kaže na tri vrste ustvarjalnega mišljenja:

- kombiniranega – kombinira ideje na nenavaden način,
- eksploratornega – raziskuje alternativne možnosti,
- transformacijskega – spreminja konvencionalna pravila.

Čeprav so bili testi ustvarjalnosti Guilforda in Torrancea (Torrance and Ball 1974) zelo popularni v raziskavah 20. stoletja, se sedaj poraja dvom o vlogi divergentnega mišljenja kot obliki ustvarjalnosti. Statistične korelacije med divergentnim mišljenjem in naknadnim ustvarjalnim izidom so zelo nizke. Četudi prispeva k ustvarjalnosti, divergentno mišljenje ni sinonim za ustvarjalno mišljenje (Runco 2007, 10 v Carlile, Jordan 2012). Zanimanje za ustvarjalnost kot proces je vodilo k širšem upoštevanju ustvarjalnega procesa v sredini

dvajsetih let in je bil pod vplivom sistemske teorije, ki je bila priljubljena v času inženirstva, informatike in kibernetike. Ta teorija vidi sistem kot niz komponent, ki so med seboj v interakciji ena z drugo in njunim okoljem s ciljem, da določene aktivnosti uresničita (Carlile, Jordan 2012).

Sistemiški pristop k ustvarjalnosti v očeh šolstva vzpodbuja učence, da naredijo nove povezave, ki promovirajo kompleksnost in nujnost. S tem v povezavi je pomembno medpredmetno povezovanje že na razredni stopnji (Carlile, Jordan 2012).

Definicije ustvarjalnosti v 20. stoletju poudarjajo dva pogleda – originalnost in primernost. Inovacija je bila v določen obdobju prioriteta, brez da bi jo skrbelo za moralne in družbene vrednostne, kot je npr. razvoj atomskega in biološkega orožja. Ustvarjalnost kot orodje za reševanje težav, kot odziv na novodobne probleme je prišla v uporabo najprej v ZDA. Pristop je videl ustvarjalnost kot odziv na težave bolj kot na ustvarjanje novih idej. Ustvarjalnost so hitro sprejeli v poslovnem svetu kot orodje za reševanje točno določenih težav, ki vključujejo razvoj novih komercialnih produktov in storitev, tako da je model ustvarjalnosti kot inovacije postal zelo pomemben. To je vodilo do razvoja orodij za razvijanje ustvarjalnosti in knjig avtorjev Edward de Bono in Tony Buzan (Carlile, Jordan 2012).

Ideje, ki jih je imel že Vigotsky (1978), so opisovale razmišljanje kot družben proces. To je kasneje tudi podpiralo idejo o ustvarjalnem sodelovanju, ki ga prakticira Google, kjer je ustvarjalnost razdeljena lastnina, bolj kot lastnina enega samega sodelavca. Model ustvarjalnosti kot družbenega je tudi viden v sodelovalnem učenju, skupinskih projektih in tutorstvu.

Zgodil se je torej premik od posameznikove do družbene oblike ter do moralne odgovornosti, ki je prešla od te, ki ni mislila na vrednote, do te, ki je vrednote postavila na določeno pozicijo.

Teoretiki s področja ustvarjalnosti v zadnjem času poudarjajo ravnovesje med novostjo, ki je preveč poudarjena in lahko vodi do kaosa in družbenimi vrednotami, ki, če so preveč poudarjene, vodijo do stagniranja (Gardner 2008 v Carlile, in Jordan 2012).

3.2. USTVARJALNA OSEBNOST

Ta vidik ustvarjalnosti je po mnenju nekaterih najboljše raziskan (Kusa, 2004 v Trstenjak 1981) in je eno izmed štirih izhodišč ustvarjalnosti, po katerih bi odkrili strukturo in dejavnike ustvarjalnosti (po Trstenjak 1981). Trstenjak (1981) je izpostavil štiri temeljna izhodišča, in sicer okolje, produkt, proces in osebnost. Ker se ukvarjamo v delu z učiteljevo osebnostjo, se bom natančneje posvetila izhodišču osebnosti.

Trstenjak (1981, 12) trdi, da se pričelo raziskovanje ustvarjalne osebnosti predvsem z namenom iskanja ustvarjalno najsposobnejšega osebj na odločilnih delovnih mestih. Zadnji kriterij pri tem je bil vzorec zunanjih potez, ki označujejo tako osebo, ki označujejo tako osebo. »Upali so, da bi se dalo tako osebo »empirično« ločevati od drugih oseb v smeri ustvarjalne nadarjenosti.

Glavni predstavnik metode testov in factorske analize potez, ki naj bi dale operacionalno opredelitev ustvarjalnosti, je bil Guilford s sodelavci; življenjsko zgodovino ali življenjepis z raznimi drugimi življenjskimi vidiki, pa je imel za izhodišče zlasti R. B. Cattell in sodelavci (Drevdahl, Goovin idr.).

Empirični pristop k osebnosti je imel vsaj pet različnih izhodišč.

Prvo izhaja iz kontrasta med ustvarjalcem in drugimi ljudmi na podlagi lastnega opisa, ki ga daje ustvarjalec, drugi iz opisov ustvarjalca, kakor jih opisujejo drugi ljudje, tretje se naslanja na teste storilnosti ali spretnosti (Trstenjak 1981). Nadalje Trstenjak (1981) omenja metodo, s katero preučujejo človekove delovne navade in življenjski stil. Tu so uporabljali zlasti projektivne tehnike (Rorschach, TAT), čeprav bi življenjski stil lahko neposredno razčlenjevali tudi na podlagi življenjskih podatkov. Zadnja metoda preučuje človekovo življenje na podlagi biografskih podatkov.

Vse človekove funkcije in lastnosti, kot so inteligenca, izvirnost, intuitivnost, emocionalnost, so po Trstenjak (1981) v svoji učinkovitosti odvisne od vprašanja, kako so integrirane v celotno osebnost. Ustvarjalnost je odvisna od treh dejavnikov (Trstenjak 1981):

1. osebnostne motivacije,
2. osebnostne poteze in
3. osebnostnega ravnotežja z okoljem.

Osebnostna motivacija

Trstenjak (1981) trdi, da zgolj z močno osebno motivacijo oseba ne more priti do prave ustvarjalne produktivnosti, vendar lahko negativna motivacija ustvarjalnost lahko docela zatre.

Osebnostne poteze

K raziskovanju osebnostnih potez so raziskovalci pristopali vsaj s petih različnih izhodišč: lastni opis, opis drugih, test ustvarjalne storilnosti, življenjepisni podatki in delovne navade ustvarjalnih osebnosti (Trstenjak 1981). Barron (Trstenjak 1981, 141) je postavil 12 okvirnih podmen o ustvarjalnih osebnostih v nasprotju z neustvarjalnimi:

1. Ustvarjalni ljudje so bolj opazovalni, to je pozorni na pojave, cenijo natančno opazovanje in zvesto poročanje.
2. Navadno poročajo samo o delni resnici, pač pa tisti, ki je za splošnost nenavadna in nepričakovana.
3. Vidijo stvari kakor drugi, pa tudi drugače kot drugi.
4. V svojem spoznavanju so neodvisni od drugih in zelo cenijo jasnejše dognanje.
5. K temu talentu in vrednotam jih motivirajo razlogi samozaščite.
6. Rodili so se z večjo možgansko kapaciteto.
7. V zvezi močnim gonom jaza razodevajo tudi močnejše spolne gone.
8. Njihovo veselje je bolj sestavljeno, rajši imajo visoke napetosti in užitke, ki jih ob tem sproščajo.
9. Dobivajo več podzavestnih motivov, fantazijskega doživljanja.
10. Imajo zelo močan »jaz«.
11. Kadar je za razločevanje med jazom in objektom najbolj zanesljivo, si lahko dovoli tudi misticizem, ljubezen. In takrat je objektivna prostost organizma na višku (12. točka).

Barron (1955, v Pečjak 1987, 89) je v svoji prvi študiji ugotovil, da so najpomembnejše lastnosti ustvarjalne osebnosti: dajanje prednosti zapletenemu in neuravnoteženemu gradivu, neodvisnost v mišljenju, samozadostnost in dominantnost, odklanjanje potlačitve kot obrambnega mehanizma, širina in psihodinamična zapletenost.

Barron je kasneje (1965, v Pečjak 1987, 89) v svoji študiji proučil še živeče znanstvenike, pisatelje, arhitekto, inženirje idr.. In tudi drugi znanstveniki, kot so Mac Kinnon (1964), Cattell (1975), Cox (1959), so raziskovali različne profile ljudi in prišli do skupnih ugotovitev, »da imajo mnogi ustvarjalci na področju svojega dela podobne osebnostne lastnosti, npr.

nekonformizem, radovednost, široke interese, osebno neodvisnost in izvirnost. Mnoge druge lastnosti pa so značilne samo za posamezne skupine« (Pečjak 1987, 92).

Osebnostne strukture

Trstenjak v tem razdelku navaja raziskave različnih znanstvenikov. Najtemeljitejšo študij na tem področju je do takrat (1981) naredil Raymond B. Cattell (Trstenjak 1981). V množici raziskav je med drugim ugotovil, da je ustvarjalna osebnost introvertirana, kar bi za dojemanje ustvarjalnosti v današnjih časih težko rekli.

Biološki kazalniki ustvarjalnosti

S sodobnimi metodami in usmeritvami psihologije so se odprle možnosti raziskovanja biološke osnove ustvarjalnosti. Že leta 1984 so Martindale, Hines, Mitchell in Covello z merjenjem možganskih valov med izvajanjem usmerjene naloge ugotovili višjo aktivnost desne hemisfere pri visoko ustvarjalnih osebah (Runco 2004). Katz (1997, v Runco, prav tam) pa poudarja pomen integracije in koordinacije procesov obeh hemisfer, saj ustvarjalnost ni nikoli izključno intuitivna in zahteva tudi logično sklepanje ter evalvacijo. Petsche (1996, v Reuter idr. 2005) je analiziral koherentnost EEG valov in ugotovil, da jih na ta način lahko diferenciral glede na vrsto manifestirane ustvarjalnosti (verbalno, glasbeno ali vizualno). Martindale in Hasenfus (1978, v Runco 2004) pa sta EEG valove diferencirala glede na fazo ustvarjalnega procesa, saj sta v fazi inspiracije izmerila več alfa valov kot v fazi elaboracije.

Na področju endokrinega sistema se je izkazalo, da norepinefrin zmanjša neugodno razmerje med signalom in šumom, boljša koaktivacija pa vodi v divergentno mišljenje (Heilman, Nadeau in Beversdorf 2003, v Reuter idr. 2005). Hasslerjeva (1992, v Reuter 2005) je našla povezavo med vrednostjo testosterona v slini in glasbeno ustvarjalnostjo. Zaključila je, da je optimalna raven testosterona za izražanje glasbene kreativnosti enaka spodnji meji normalnega obsega količine testosterona pri moških in zgornji meji normalnega obsega količine testosterona pri ženskah.

Osebnostne značilnosti ustvarjalnih oseb

1. Kognitivne sposobnosti

Opaka (2012) navaja, »da je visoka inteligentnost osnovni pogoj za visoko ustvarjalnost (po Sternberg 2001). Pražna teorija (Barron in Harrington 1981, v Simonton 2000) trdi, da je za ustvarjalnost treba prestopiti določen prag inteligentnosti, nad tem pragom pa je doprinos inteligentnosti kot dejavnika ustvarjalnosti zanemarljiv.« Teorijo zagovarjajo tudi drugi

avtorji. Howe (2001, v Wai, Lubinski in Benbow 2005) na primer trdi, da pri najvišjih ravneh inteligentnosti ta k ustvarjalnosti skorajda ne prispeva ničesar, pomembnejši so drugi faktorji (npr. motivacija, delavnost). Teorija praga se je potrdila tudi v študiji Carsona in Petersona (2003, v Opaka 2008), ki sta dobila statistično pomembne korelacije med ustvarjalnostjo in inteligentnostjo pri inteligentnostih količnikih, manjših od 120, nad to mejo pa korelacije niso bile več pomembne. Tower (1988, v Pečjak 2005) ta nelinearen odnos imenuje korelacija ukrivljenje hruške. Povezanost je nekaj časa zmerno pozitivna, potem pa izgine, saj spremenljivki pri določenih vrednostih postaneta neodvisni. Nekatere novejša raziskave pa celotno teorijo postavljajo pod vprašaj. Wai, Lubinski in Benbow (2005, v Pečjak 2005) so v svoji longitudinalni raziskavi ugotovili razlike v ustvarjalnosti celo v zgodnjem procentu nadarjenih. Vendar inteligentnost kljub temu še zdaleč ni zadostni pogoj ustvarjalnosti, kar kažejo tudi relativno nizke korelacije med rezultati testov obeh sposobnosti. Torrance (1966, v Pečjak 1987, 2005) je na osnovi 187 korelacij med ustvarjalnostjo in inteligentnostjo izračunal povprečno korelacijo, ki je znašala zgolj 0,20. Pomembneje z ustvarjalnostjo korelirajo bolj specifične kognitivne sposobnosti: dobro razvito divergentno mišljenje, prožno, izvirno in fluentno asociiranje, dobre sposobnosti elaboracije ipd. (Pečjak 1987). »Te sposobnosti so delno neodvisne od intelektualnih sposobnosti in so nove za ustvarjalno mišljenje (Eysenck 1994, v Žagavec 2005), s katerim tudi visoko korelirajo – npr. korelacija, ki jo je med divergentnim mišljenjem in ustvarjalnostjo izračunal Eysenck (1995, v Makarovič 2003), znaša 0,63«. (Opaka 2012)

2. Osebnostne lastnosti v ožjem pomenu besede

Prva značilnost, skupna visokoustvarjalnih ljudi, je odprtost za izkušnje (Carson in Peterson 2003; Pečjak 1987; Simonton 2000) in z njo povezane lastnosti: večja perceptivnost, tolerantnost do dvosmiselnega (Jurčova 2005 v Pergar-Kuščer 1993), manj togo, bolj fluentno in izvirno mišljenje (Simonton 2000), boljši smisel za humor (Jurčova 2005, v Opaka 2008), naklonjenost spremembam, široki interesi (Pečjak 1987), nekonformizem (Pečjak 1987; Simonton 2000), neodvisnost (Jurčova 2005, v Opaka 2008), nekonvencionalnost ter nagnjenost k boemstvu, izstopajočemu vedenju in tveganju (Simonton 2000). Visoko ustvarjalni ljudje so socialno bolj kompetentni. Pogumnejši so v izražanju, imajo visoke neverbalne socialne sposobnosti in zato bolj raznolike socialne interakcije (Jurčova 2005, v Opaka 2008).

Kashdan in Fincham (2002, v Opaka 2008) poudarjata pomen radovednosti. Menita, da je to ključna lastnost za razvoj visoke ustvarjalnosti. Ameriški fizik in Nobelov nagrajenec A. L.

Schwalow (po Amabile 2001), meni, da najuspešnejši znanstveniki niso tisti, ki so najbolj talentirani, ampak tisti, ki jih žene radovednost. Kashdan in Fincham (2002, v Opaka 2008) pravita, da je radovednost samoregulativni mehanizem, ki ustrezno usmeri psihološke vire proti cilju (Opaka 2012).

3. Razpoloženje

Pozitivni afekt povzroči psihološko aktivacijo, ki vodi v kognitivno prožnost in učinkovitost procesiranja (Isen 1985, 2000, v Grawitch idr. 2003, v Opaka 2008). Grawitch idr. (Prav tam) so ugotovili, da pozitivno razpoloženje poveča izvirnost idej, ki jih ustvari skupina, ne pa tudi njene fluentnosti, negativno in nevtrarno razpoloženje pa oba povzročita upad izvirnosti. Vendar pa niso vse raziskave pokazale pozitivnih povezav med dobrim razpoloženjem in ustvarjalnostjo. Martin in Stoner (1996, v George in Zhou 2002, v Opaka 2008) sta ugotovila, da so negativno razpoložene osebe bolj kritične do svojega trenutnega dosežka in zato bolj motivirane, da ga izboljšajo. Najbolj ustvarjalni delavci naj bi bili hkrati tudi najmanj zadovoljni s svojo službo (Runco 2004). George in Zhou to negativno povezavo razlagata s pomanjkanjem *statusa quo*, ki ga zaznavajo slabše razpoloženi in ki jih motivira za nadaljevanje z delom in izboljševanje rezultata. Pozitivno razpoloženi tega ne opazijo, so manj kritični do svojih dosežkov in čutijo manj potrebe po spremembah, zaradi česar niso storilnostno motivirani (Opaka 2012).

4. Ustvarjalnost in psihološke bolezni

Ustvarjalnost je ena od komponent psihološkega zdravja, vendar se nam pogosto vsiljuje stereotip genija – norca (Runco 2004). Morda ju dajemo v isti koš le zaradi skupne lastnosti odstopanja od povprečja. Vendar pa pogled v zgodovino daje občutek, da mora vseeno obstajati povezava med obema poloma. Ludwig (1995, v Laufman 2002, v Opaka 2008) je pregledal 1000 biografij ustvarjalnih genijev in med njimi našel 59 odstotkov posameznikov s psihološkimi boleznimi, kar je v primerjavi z normalno populacijo (32 odstotkov posameznikov s psihološkimi boleznimi iz kontrolne skupine) veliko. Do podobnih zaključkov, piše Opaka (2008), je prišel tudi Kaufman (2002), ko je analiziral Nobelove in Pulitzerjeve nagradence za literaturo. Med eminentnimi pisatelji je našel več oseb s psihološkimi boleznimi kot med ostalimi priznanimi, vendar ne ustvarjalnimi pisatelji. Rezultati raziskav so dvoumni. Nekatere ugotavljajo boljše psihološko zdravje ustvarjalnih oseb, prisotnost bolezni pa ustvarjalnost pravzaprav zniža (Pečjak 1987). Na drugi strani pa ugotavljajo pozitivne povezave med ustvarjalnostjo in psihopatologijo, socialnimi težavami in

neprilagojenostjo (Carson in Peterson 2003; Reuter idr. 2005; Simonton 2000, 2003; Verhaeghen idr. 2005 po Opaka 2008 10).

Opaka tudi piše, da glede na Carsona in Petersona (2003 po Opaka 2008) obstaja povezava med ustvarjalnostjo in psihozami z lastnostjo znižane latentne inhibicije dražljajev, ki je skupna tako ustvarjalnim osebam, kot tudi osebam s psihozami. Ta omogoča sprejemanje nefiltrirane količine dražljajev, ki pri ustvarjalnih osebah, če zmorejo urediti in na nov način povezati podatke, predstavljajo bogastvo materiala za oblikovanje novih idej. Posameznik s psihološko boleznijo pa preobilice podatkov ne uspe povezati, kar povzroča zmedo, ki se kaže v obliki psihoze (po Opaka 2008).

Opaka (2008) tudi piše o povezavi med ustvarjalnostjo in razpoloženskimi motnjami, o kateri je opozarjalo več avtorjev (npr. Andreasen 1987, Ludwig 1994 in Jamison 1993, v Verhaegen idr. 2005), ki so ugotovili 8- do 10-krat pogostejšo pojavnost samomora pri umetnikih v primerjavi z normalno populacijo.

Samoaktivnost ustvarjalnih oseb

Ustvarjalni posamezniki so (Opaka 2008) izredno heterogena skupina in zelo malo lastnosti ustvarjalne osebe lahko posplošimo na vse. Sternberg (2001, 2002) pa opozarja na ključno lastnost, ki je skupna vsem. Gre za zavestno odločitev biti ustvarjalen. Ustvarjalec je motiviran za uporabo proti obstoječim vzorcem mišljenja (Kroflič 2001, po Opaka 2008). Posameznik sam oblikuje svojo identiteto ustvarjalca z zavestno odločitvijo, da bo sledil svoji poti. S to mislijo oblikuje svoje veščine, osebnost, čustvena stanja in znanja. Kljub temu da so raziskave potrdile pomen zunanje motivacije za ustvarjalno vedenje, pa še vedno velja, da je glavna motivacija velikih ustvarjalcev njihova notranja potreba po vpletenosti v nalogo (Makarovič 2003, Runco 2004), obvladovanju situacije in samoregulaciji (Deci 1980, v Lubart in Guignard 2004). Naloga, ki ustvarjalcu glede na njegove zaznane sposobnosti predstavlja optimalni izziv, privede do stanja navdušenja nad nalogo, uživanja in vznburjenosti, ki ga Csikszentmihalyi (v Csikszentmihalyi in Hunter 2003) imenuje zanos ali tok (angl. flow), ta pa povzroči visoko in kvalitetno izražene veščine (povzeto po Opaka 2012).

Opaka (2012) navaja, da »se posameznik odloči tudi, kakšne vrste ustvarjalec bo postal. Lahko se usmeri v predmete ali v osebe. Poleg tega se odloči, ali se bo izpopolnjeval v domeni (normalna znanost) ali jo bo zavrnil (revolucionarna znanost). Glede na ti dve odločitvi se uvrsti v eno izmed štirih kategorij ustvarjalcev, ki jih je oblikoval Gardner (1993,

1998, v Kusa 2004 po Opaka 2008). Postane lahko mojster (Mozart) v domeni, izdelovalec domene (Freud), introspektor (Proust) ali vplivnež (Gandi).«

3.2.1 Ustvarjani posameznik

Poglejmo še nekaj znanstvenih pogledov na ustvarjalnega posameznika.

Pečjak (1987, 32) meni, da ustvarjalne posameznike odlikujejo predvsem širina interesov, znanja, kultiviranega obnašanja in sprejemanja kulturnih dobrin. Posameznikov značaj in karakter določata tipične načine dojemanja, mišljenja in obnašanja ter obseg in moč posameznikove vplivnosti, razgledanosti ter raven avtoritete (osebnostne in profesionalne).

Matos (1994, 54 po Pergar-Kuščer 1993) definira ustvarjalnega posameznika kot tistega, ki:

- zna svoje sposobnosti oziroma talente izvirno uveljaviti na različnih področjih,
- predvsem ne zatre svoje prirojene ustvarjalnosti,
- razvija svojo originalnost, radovednost, domišljijo, samostojnost, neodvisnost v svojih sodbah, mnenjih in mišljenju.

Srića (1999, 72–75) izpostavi za lastnost ustvarjalnega posameznika izvirnost, perfekcionizem, veliko naklonjenost do problemov, nekonformizem, radovednost in razigranost, neodvisno prožno mišljenje ter samo motiviranost. Ugotavlja tudi, da je ustvarjalnost povezana s humorjem in ni neposredno povezana z inteligenco, negativno pa je ustvarjalnost povezana z redom in disciplino.

Roe (v Berginc in Krč 2001, 37) definira najpomembnejše značilnosti ustvarjalnega posameznika odprtost in izkušnost, sposobnost opazovanja, radovednost, sprejemanje in kombiniranje, tolerantnost do nejasnosti, neodvisno presojanje, avtonomnost delovanja, samozaupanje, izven standardno vedenje in vztrajnost.

Za ustvarjalne posameznike velja, da imajo ti nadpovprečno samomotivacijo in zelo razvito ter prevladujočo potrebo po samouresničevanju in ustvarjenju. Namesto da bi težili k pridobivanju materialnih dobrin, varnosti in spoštovanju, smisel svojega obstoja najdejo v ustvarjanju idej, talentov ali inovacij (Srića 1999, 183).

3.3. TEHNIKE USTVARJALNEGA MIŠLJENJA ali UČENJA USTVARJALNOSTI

Orodja za učenje ustvarjalnosti so se razvila v 20. stoletju, ker se je verjelo, da obstaja racionalni pristop k ustvarjalnemu mišljenju, ki bi se ga dalo naučiti preko različnih tehnik

(Carlile, Jordan 2012). V vsakodnevem jeziku že poznamo termine, kot so »brain storming« ali možganska nevihta (Osborn 1953 v Carlile in Jordan 2012), miselni vzorci (Buzan 1977, v Carlile in Jordan 2012) in lateralno mišljenje (de Bono 2006). Vsa ta orodja so bila sprva ustvarjena s tržnimi cilji in rezultirala med drugim v množico knjig, tečajev in orodij za razvijanje ustvarjalnosti. V sredini 20. stoletja je to postalo še posebno očitno v ZDA, kjer je bila potreba po ustvarjalnosti povezana z znanstvenimi odkritji, tehnološkimi izumi, konkurenčnostjo v gospodarstvu in vojaškim rivalstvom (Pope 2005, 19 v Carlile in Jordan 2012). Ravno poskus, da bi uporabili računalnike, ki bi pomagali oblikovati človeško mišljenje, je vodilo do konceptualizacije mišljenja kot oblike obdelave podatkov (Jordan idr. 2008, 37, v Carlile in Jordan 2012). In kot posledica tega so se oblikovale tehnike, ki se jih je uporabilo za pospeševanje učenja ustvarjalnosti (Carlile, Jordan 2012).

Guilford je leta 1950 v Predsedniške nagovoru Društva ameriških psihologov poudaril pomen povezave med ustvarjalnostjo in učenjem. Torrance je takrat razvil teste kreativnega mišljenja (TTCT), ki so še vedno v široki uporabi.

V šolstvu sta postala ustvarjalnost in učenje zelo povezana ter z njimi tudi razvoj veščin, reševanje problemov ter metakognitivne strategije. Idejo, da so splošne veščine razmišljanja prenosljive na različna področja, je razvil John White (2004, v Carlile in Jordan 2012). Take ustvarjalne tehnike, ki so vzete izven konteksta, pa so imele omejen uspeh v izobraževanju, ker niso bile prilagojene učnemu načrtu in posameznim predmetom. Moderni pogledi vidijo ustvarjalnost kot v odnosu do vrednot, družbenih potreb in namenov, ki se seveda razlikujejo med predmeti in predmetnimi področji, kjer imajo ti svoja nabor orodij (Mayer in Land 2003 v Carlile in Jordan 2012), ki sledijo specifični epistemologiji in tehnikam. Možganska nevihta je, na primer, tehnika za razvijanje veliko divergentnih idej, uporabnih predvsem v marketingu in bi bila manj uporabna na področjih, kot je npr. pravo, kjer je pomembno bolj konvergentno mišljenje.

Menimo, da je šolstvo po svoji naravi nekontekstualno in potrebuje splošna orodja, ki se jih lahko uporabi v učilnici brez potrebnih potreb po namenu, vrednotah in kontekstu. Tehnično-racionalni pristop k ustvarjalnosti predvideva, da je ustvarjalnost proces reševanja problemov in to ga dela primerne za šolsko okolje, kjer se ga lahko nauči. Ta pristop ni nikakor povezan z ustvarjalnimi osebnostmi, kot so geniji, npr. Einstein, vendar pa ta orodja za učenje ustvarjalnosti poskušajo slediti modelu obnašanja teh »genijev« na umeten način (Carlile in Jordan 2012).

Predstavili bomo torej nekaj tehnik (Carlile, Jordan 2012), ki jih lahko uporabimo v šolskem okolju.

3.3.1. Fazni pristop k ustvarjalnosti

Veliko pristopov, kot sta TRIZ (Altschuller 2001 v Carlile in Jordan 2012) in »Geneplore« model (Finke 1992 v Carlile in Jordan 2012), poudarja pomen faznega pristopa.

- a) TRIZ je kompleksen in visoko strukturiran pristop, ki vključuje izbiro primernih pristopov izbranih na podlagi patentov, ki so bili že predhodno uporabljeni. Altschuller je opravil analizo 200.000 ruskih patentov in prišel do zaključka, da gre pri vseh patentih za nekaj skupnih značilnosti in načel, nekatere je izpostavil in naprej raziskoval. Identificiral je 40 načel in na podlagi tega razvil metodologijo TRIZ. Ta metoda se uporablja pri študiju tehnološkega oblikovanja, računalništva in oblikovanja produktov (Carlile in Jordan 2012).
- b) Model »Geneplore« predvideva, da je ustvarjalnost rezultat kombinacije razvojnega procesa, ki razvije idejo, in raziskovalnega procesa, ki to idejo razširi in razvije. Avtor te ideje je Finke (Finke idr. 1992 v Carlile in Jordan 2012). Uporaben način za kategorizacijo orodij za razmišljanje se ustvari skozi faze ustvarjalnega procesa. Učitelj lahko omogoči učencem strategije, ki so primerne za posamezno fazo. To so:
 1. predpostavke in odnosi,
 2. konceptualizacija,
 3. ustvarjanje idej,
 4. raziskovanje idej,
 5. evalvacija idej.

Predpostavke in odnosi oblikujejo kontekst za vse faze procesa in premik od konceptualizacije k oblikovanju nove ideje vključuje divergentno mišljenje (Guilford 1950 v Carlile in Jordan 2012), kar vodi k množici idej, ki jih je treba raziskati.

3.3.2. Predpostavke in drža (angl. Assumptions and attitudes)

Predpostavke so dejstva, o katerih se ne sprašujemo in so vzeti kot samoumevni. Učenci imajo veliko predpostavk, ki jih ni treba izreči. Recimo, da je šola prostor, kjer učitelj vse ve in ima odgovornost, da bo vedno poznal odgovor na vsako vprašanje. Drža je nekakšna manifestacija predpostavke in lahko vodita do pasivnosti učenca. Formirata intelektualno ozadje ustvarjalnega procesa. Ko učimo učence, kako uporabiti orodja za učenje

ustvarjalnosti, je prav naloga, ki jo ima učitelj, ta, da razreši, kakšne predpostavke in držo imajo o ustvarjalnosti. Nekdo lahko pozna sva orodja, vendar brez primernega odnosa ne bo mogel razviti primerno uporabe orodij (Carlile in Jordan 2012). Nadalje je drža bolj odprta za vplive kulturnega konteksta, zgodovine, staršev in sovrstnikov, ki imajo večjo moč in trajajo dlje kot šola (Bronfenberger 1979 v Carlile in Jordan 2012). Zato predstavlja za učitelje velik izziv spremeniti te vzorce razmišljanja. Učitelji, ki so naučeni, kako uporabiti orodje za dosego rezultatov, ki so ustvarjalni, lahko razvijejo odnos, ki ga lahko prepoznamo kot ustvarjalnega.

Kot trdi Claxton (2002 v Carlile in Jordan 2012), je ena izmed pomembnejših predispozicij ustvarjalnega posameznika odpor. Veliko učencev se bo v razredu balo odziva sošolcev, zato potrebujejo dobro samozavest, da lahko delijo ideje brez strahu, da bi bile zavrnjene ali zasmehovane. Orodja umetno ustvarijo pogoje, da omilijo odpor, saj zagotovijo varno okolje, kjer je izražanje ustvarjalnih idej pričakovano in priznано.

a) Provokativna operacija (PO)

Pri konceptualizaciji problema je nujno spremeniti predpostavke, zato da dosežemo ustvarjalno rešitev. Orodje za zavračanje predsodkov je de Bono (2006, 131) poimenoval PO (Provocative Operation). De Bono je bil v ospredju oblikovanja mnogih idej in razvijanja orodij za razmišljanje – v poslovnem in izobraževalnem okolju – in veliko orodij se nanaša prav nanj. PO je nov koncept, umetna beseda, ki jo uporabljamo, ko nakažemo, a delujemo izven sistema presojanja. Običajno presojamo, ali je nekaj prav ali narobe, resnično ali neresnično, uporabno ali neuporabno, primerno ali neprimerno.

PO nakazuje, da ideja ni predstavljena kot resnična, točna ali na način, kot stvari so, ampak pobuda za ustvarjalnost – da nam odpre pogled na nove ideje in nove načine gledanja na stvari. Popolnoma resnično je, da je končna ideja, torej tista, na podlagi katere bomo reagirali, dobili oceno, pravilna in uporabna.

Humor deluje izven sistema presojanja. Če nekdo začne zabavno zgodbo o slonu na drevesu, ga ne bo nihče ustavil in mu rekel, da sloni ne plezajo na drevo, ker je sprejeto, da pri humorju stvari ne ocenjujemo, ampak jih smatramo za ideje.

Sama beseda izhaja iz besede poezija, kjer lahko skupaj stojijo čudne ideje, da bi dosegli nek učinek. Poudariti moramo, da PO ne predstavlja samo zmožnosti za presojanje. V vsakdanjem

jeziku uporabljamo besede, kot so 'morda', 'mogoče', 'nemara', 'morebiti' za primere, ko nismo sposobni oceniti, ali se odločimo, da ne bomo ocenjevali.

Ko ljudje predstavijo stavek, v katerem je PO, to naredijo kot provokacijo, ali kot kreativno spodbudo, da bi spodbudili neke nove ideje ali nove načine gledanja na stvari.

Primeri PO:

- Avtomobili lahko letijo.
- Avtomobili lahko zdržijo do naše smrti.
- Vsi avtomobili bi morali biti pobarvani rumeno.

b) Izpodbijanje koncepta

Izpodbijanje koncepta se ukvarja s sprejetimi idejami, stvarmi, ki jih imamo za samoumevne, primernimi načini opravljanja zadev – ki jih izpodbija. Tovrstno izpodbijanje ni način, da dokažemo, da so napačne, ampak spodbijamo njihovo edinstvenost.

Lahko se izkaže, da je obstoječa ideja boljša od katerekoli nove, ki jo generiramo. To ni pomembno. Pomembna je spretnost izpodbijanja koncepta. Če spodbijanje ne uspe, potem je koncept boljši, saj sedaj obstaja še en razlog, da ga uporabljamo.

V teoriji izpodbijanje koncepta zveni preprosto, v praksi pa se pojavita dve težavi. Prva je osamiti določen koncept, ki ga bomo izpodbijali. V resnici ni prav koristno, da na široko izpodbijamo vse, kar vidimo. Pri izpodbijanju moramo ciljati precej natančno, torej se moramo najprej potruditi izolirati koncept. Druga težava je, da ločimo kritiziranje od izpodbijanja. Kritiziranje porablja čas, da napada koncepte in dokazuje, zakaj ne delujejo. Izpodbijanje se ukvarja z iskanjem alternativ in drugih načinov, da nekaj naredimo.

Primer: Zakaj mora bit krožnik okrogel? Dekel je dobilo nalogo, da oblikuje nov krožnik, zato je izpodbila idejo 'okroglosti' in kot rezultat oblikovala krožnik, ki je dolg in ozek in se razteza proti sredini mize – ko pojedete na enem koncu, ga obrnete in začnete na drugem.

3.3.3. Konceptualizacija

Način, kako je problem izpostavljen konceptu, ustvari kontekst za razmišljanje in predlaga smeri, v katere moramo biti usmerjeni. Ena izmed razlik med predmeti ali predmetnimi področji je način kako konceptualizirajo ideje.

a) Diagrami

Diagrami ponujajo vizualizacijo situacije, ki lahko pomaga pri ustvarjalnosti, tako da prikaže širši pogled na situacijo, saj razkrije zgradbo in odnose. Da bi učitelj spodbudil bolj ustvarjalne oblike konceptualizacije, naj spodbudi učence k uporabi simboličnih predstavitev – posebno take, ki bi bile netipične za določeno idejo.

Pr.: Grafična predstavitev literarne ideje.

b) Metafore

Zanimiv način konceptualizacije problema je metafora, kjer spremenimo način razmišljanja o eni temi. Učitelji uporabljajo metafore, da bi razložili ali poenostavili idejo na razumljiv način. Medtem ko je smiselno izbrati metaforo z namenom učenja, kot je recimo izbira orodja:

- Naključni vložek (de Bono). Tehnika vključuje namensko predstavljanje nečesa, kar je nepovezano s situacijo. Z uporabo besedice PO naključni vložek ostaja v enakem kontekstu, kot je težava, da bi videli, katere nove ideje sproži. Najbolj enostaven način je tako naključna beseda, ki jo izberemo iz slovarja, časopisa.
- Sinektika je beseda, ki jo je skoval Gordon (1961 v Carlile in Jordan 2012) in z njo opisal skupino tehnik, s pomočjo katerih naj bi ustanovitelji novega podjetja vzpostavili primerno klimo za ustvarjalno reševanje problemov. Z njo bi dosegli osvoboditev od vseh zadržkov, ki bi jim lahko vsilil zastavljen problem, izključitev negativnih odzivov, odložitev rabsodbe in pobeg pred omejitvami ortodoksnih miselnih vzorcev. Sinektika temelji na teoriji, da se verjetnost, da bo reševanje problemov uspešno, poveča, če razumemo emocionalne in iracionalne komponente ustvarjalnega procesa, ki naj bi bile pomembnejše kot intelektualni in racionalni elementi (povzeto po Carlile, Jordan 2012).

3.3.4. Ustvarjanje idej

Način, kako dobiti dobro idejo, je imeti več idej. Kakorkoli, ljudje so večinoma usmerjeni k iskanju ene rešitve, kar se da hitro in ne marajo negotovosti, dvomov ali celo zamud. Ideje so pogosto zavrnjene prehitro, ker so na prvi pogled nepraktične oziroma celo smešne. Imamo orodja, s pomočjo katerih povečamo število idej s tem, ko odložimo ocenjevanje zato, da se lahko razvijajo alternative in da se lahko ideje razvijejo (povzeto po Carlile, Jordan 2012).

a) Možganska nevihta (Brainstorming)

Možganska nevihta je popolnoma nestrukturiran pristop k skupinskemu reševanju problemov. Skupino običajno sestavlja šest do osem ljudi, problem mora biti specifičen, sestanki naj bi trajali eno uro. Med zasedanjem možganske nevihte ni dovoljeno ocenjevanje. Spontanost je dobrodošla; bolj je ideja nenavadna, bolje je. Namen je pridobiti čim večjo količino idej v kratkem času. Več idej je, večja je možnost, da bo med njimi tudi kakšna koristna.

V razredu bi se idejo lahko uporabilo za identifikacijo učenčevih predstav in predznanja, preden se začne s poučevanjem nove snovi.

Kritika te metode se nanaša na dejstvo, da se ni izkazala za produktivno kot množica idej, ki jih ravno tako dajo posamezniki in da vložki posameznika vplivajo na skupinsko dinamiko in odnose znotraj nje (povzeto po Carlile, Jordan 2012).

b) Lateralno razmišljanje

De Bono (2006) poudarja pomen vzorcev pri oblikovanju naših idej. Vzorci so odvisni od zaporedja, po katerem potekajo informacije. De Bono meni, da morajo ustanovitelji novega podjetja za ustvarjalno razmišljanje prelomiti z uveljavljenimi vzorci in si dovoliti preureditev oziroma postavitev novega vzorca informacij, s čimer se problem pokaže z novega zornega kota in omogoči domiselne rešitve. Pred iskanjem novih idej je koristno, da ustanovitelji proučijo obstoječe ideje in ugotovijo glavne vplive, ki jih oblikujejo. Pri tem naj iščejo dominantne ideje, ki neprimerno vplivajo na problem in ovirajo preučevanje tega.

3.3.5. Raziskovanje idej

Ko so ideje enkrat ustvarjene, so v nevarnosti, da se jih bo zavrnilo, preden se bo pojavila ustvarjalnost. Zato obstajajo orodja, ki odložijo presojo in obdržijo ideje toliko časa, dokler se jih ne razišče.

a) Morfološka analiza

Adams (2001, v po Carlile in Jordan 2012) pri tej metodi določa strukturalne razsežnosti problema in ugotavlja povezavo med razsežnostmi. Identificira glavne parametre oziroma funkcije nekega problema, skupaj z različnimi načini, kako lahko vsakega od njih tudi dosežemo. Vsaka kombinacija predstavlja možno rešitev. V praktičnem primeru bodo nekatere teh kombinacij že poznane, nekatere bi lahko zavrgli kot neizvedljive, nekatere pa bi lahko pokazale možnost, na katere poprej nismo pomislili.

3.3.6. Ocenjevanje idej

Po divergentnih fazah pridemo do konvergentne – ocenjevanja. Nihče ni nikoli rekel ideji, ki je ni maral, »ustvarjalna« (de Bono 1982, 60 v Carlile in Jordan 2012). Dve orodji Edwarda de Bona sta »klobuki razmišljanja« in PNZ (pozitivno, negativno zanimivo).

a) Šest klobukov razmišljanja

Šest klobukov razmišljanja je orodje, ki nam pomaga, da se ne odzovemo impulzivno, ampak da preučimo probleme z vseh možnih zornih kotov in njih razmislimo, preden spregovorimo.

Paralelno razmišljanje je skoraj natančno nasprotno argumentiranju, nasprotovanju, konfrontacijskemu mišljenju, kjer vsaka skupina prevzame nasproten pogled. Paralelno razmišljanje pomeni, da vsak kadar koli gleda v isto smer. Toda takšno razmišljanje je še globlje. Ko se po tradicionalnem razmišljanju dve osebi ne strinjata, vsaka druga drugo prepričuje, da misli narobe, v paralelnem razmišljanju pa sta oba pogleda, ne glede na to, kako si nasprotujeta, vzporedna. Ves čas je poudarek na tem, da oblikujemo pot v prihodnost. Šest klobukov razmišljanja izvaja paralelno razmišljanje v praksi:

- rdeči klobuk – čustveni vidik,
- beli klobuk – dejanski podatki in številke,
- rumeni klobuk – upanje in pozitivno mišljenje,
- črni klobuk – išče slabosti,
- zeleni klobuk – ustvarjalnost in nove ideje.

b) PNZ (Pozitivno, negativno, zanimivo)

Namen PNZ ni preprečiti odločitev ali uresničitve, ampak zagotoviti, da se to zgodi po tem, ko smo obravnavali obe strani zadeve, in ne pred tem. To je namerni postopek, ki da učencem način, da se izognejo naravnemu čustvenemu odzivu na idejo. Njihov cilj se preusmeri od čustvenega odziva na izpeljavo veščine na formalen način.

POZITIVNO – učenci navedejo vse pozitivne vidike ideje, medtem ko ignorirajo ovire

NEGATIVNO – učenci navedejo vse negativne vidike in zadržke idej in prezrejo prednosti

ZANIMIVO – idej niso niti dobre, niti slabe, ampak zanimive

V tem poglavju smo naredili izbor najbolj znanih in uporabljenih orodij, ki jih lahko uporabimo v šolskem okolju. Orodja razjasnjujejo metode razmišljanja. Različne metode se

lahko uporabijo za različne namene, glede na temo, predmetno področje in stopnjo izobraževanja.

3.4. USTVARJALNOST, NADARJENOST IN INTELIGENOST

3.4.1. Inteligentnost

Avtorji, ki obravnavajo temo inteligentnosti, niso prišli do skupnega soglasja, glede razlage ali kategorizacije tega izraza. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika najdemo razlago, da je inteligenca »nadarjenost za umske dejavnosti«. Popolni angleški slovar navaja, da je inteligenca »konstrukt, ki ga merimo s standardnimi testi«. Inteligentnost je tesno povezana z zmožnostjo posameznika, da se prilagaja novim nalogam in okoliščinam življenja, odpira in rešuje probleme ter ustvarjalno razmišlja (Trstenjak 1981, 21).

Pečjak (1987, 80) pravi, da so najpogostejše opredelitve inteligence: inteligenca je sposobnost učenja; sposobnost prilagajanja okolju; iznajdljivost v novih situacijah; sposobnost reševanja problemov; sposobnost abstraktnega mišljenja.

Osnovnih sedem inteligenc po Gardnerju:

- jezikovna inteligenca,
- glasbena inteligenca,
- logično-matematična inteligenca,
- prostorska inteligenca,
- medosebna inteligenca,
- notranja osebna inteligenca.

Opređeljevanje intelligence je tesno povezano s strukturo testov za merjenje intelligence. Pečjak navaja številne avtorje, kot so Galton, Cattell, Binet, Spearman, Guilford idr.. Sternberg (1992, v Carlile in Jordan 2012) je s svojo teorijo inteligentnosti zajel višje mentalne procese in pri tem opozoril na pomen sovplivanja notranjega in zunanjega sveta. Poudarja enakovrednost analitičnega, ustvarjalnega in praktičnega mišljenja. Pojmovanje inteligentnosti je Sternberg (2010, v Carlile in Jordan 2012) razširil tudi na praktične inteligentnosti ali zdrav razum, ki se kaže v znajdenju v najrazličnejših življenjskih in poklicnih situacijah, v nasprotju s tradicionalnim pojmovanjem, ki je inteligentnost omejevalo na akademski vidik, na zmožnost šolskega učenja in reševanja abstraktnih, od okoliščin neodvisnih testnih nalog.

Gardner (1991, 1995) je zasnoval model raznoterih človekovih sposobnosti. Inteligentnost je opredelil kot zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanja izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih. Pri tem je pomembno, da gre za reševanje pristnih, resničnih življenjskih problemov in zmožnost postavljanja novih problemov. Nekateri znaki razvitosti posameznih inteligenc omogočajo, da vsak okvirno presodi, kje so njegove krepke in šibke točke (Marentič Požarnik 2000, 145–147).

Kot navaja Pečjak (1987, 81), »če pogledamo različne teorije inteligence, takoj uvidimo, da se jih večina ne ujema prav dobro z našo opredelitvijo ustvarjalnosti. Ne poudarja lastnosti, kot sta izvirnost, prožnost, ki sta bistveni značilnosti ustvarjalnega vodenja. Izjema je Guilfordov model, v katerem imajo prostor sposobnosti divergentnega mišljenja.«

Najbolj problematična se tako kaže dilema v odnosu med ustvarjenostjo in inteligentnostjo. Med njima je povezanost, ki pa ni nujno velika, zato se ustvarjalnosti najbolj približajo tiste komponente inteligentnosti, ki spodbujajo t. i. divergentno mišljenje. V zadnjem času strokovnjaki zelo priporočajo uporabo testov ustvarjalnega mišljenja. S Torrenceovimi testi ustvarjalnega mišljenja (1966, navedeno po Marentič Požarnik 2000, 92) je bilo moč raziskati, koliko sta med seboj povezani ustvarjalnost in inteligentnost. Je pa ugotovil, da imajo manj inteligentni ljudje manj možnosti za izredne ustvarjalne dosežke, pri visoko inteligentnih pa so glede tega izredno velike razlike. Eni so zelo ustvarjalni ne enem ali več področjih, drugi so srednje ustvarjalni, tretji pa sploh ne.

Tudi pred tem so Spearman in mnogi drugi zagovorniki splošne inteligence (v Pečjak 1987) menili, da je inteligenca glavni in morda edini dejavnik ustvarjanja. Veliki ustvarjalci so imeli zares visoko inteligenco, vendar pa primerjava inteligentnosti in ustvarjalnosti pri velikih ustvarjalcih ali pri zelo inteligentnih posameznikih ne pove dosti o tem odnosu pri navadnih ljudeh. Če sta oba pojava nujno povezana, bi morali testi za merjenje inteligentnosti visoko pozitivno korelirati s testi za merjenje ustvarjalnosti. Korelacije pa so nizke, včasih celo ničelne ali negativne (Pečjak 1987).

Razlog tako nizkih korelacij je struktura testov, navaja Pečjak (1987). Testi za merjenje inteligence terjajo en sam odgovor, zato reševalec ne more izbrati ali si omisliti redkega, izjemnega ali presenetljivega, najsi bo še kako ustvarjalen. Iz tega, da reševalec ne more podati ustvarjalnih odgovorov, sledi, da testi za merjenje inteligentnosti pač ne merijo ustvarjalnosti.

Novi pogledi na inteligentnost (Sternberg, Gardner) skušajo priti do bolj celostnega pogleda na pojem, sestavine in vlogo inteligentnosti.

Getzels in Jackson (cit. po Gage, Beliner 1992, v Carlile in Jordan 2012) sta primerjala učence z različnimi kombinacijami inteligentnosti in ustvarjalnosti ter ugotovila zanimive razlike med njimi:

- Visoko inteligentni in zelo ustvarjalni učenci se razlikujejo po tem, koliko svobode si dovolijo, koliko kontrole potrebujejo in koliko ustvarjalnosti izkazujejo;
- Zelo ustvarjalni, a visoko inteligentni učenci so običajno majhni deloholiki, vneto sledijo navodilom, se radi in veliko učijo ter trpijo ob neuspehih;
- Učenci z nizko inteligentnostjo in ustvarjalnostjo pa imajo težave pri prilagajanju na šolsko okolje in naloge, ki jim niso kos (povzeto po Marentič Požarnik 2000).

Tudi Pečjak (1987) ugotavlja, da ustvarjalnost zahteva določeno stopnjo inteligentnosti, nad tem pragom pa je več povezav med obema. Ustvarjalnosti tudi sicer ne moremo kar enostavno vzporejati z inteligentnostjo. Zveza med ustvarjalnostjo in inteligentnostjo ni posebno visoka in je bolj enosmerna kot dvosmerna: visoko ustvarjalni ljudje so tudi visoko inteligentni, za visoko inteligentne pa to ne velja vedno in povsod.

Inteligentnost je torej nujen, vendar še ne zadosten pogoj za javljanje ustvarjalnosti. Mogoče je srečati inteligentne ljudi, ki niso ustvarjalni, nemogoče pa ustvarjalne, ki bi bili na istem področju izrazito neinteligentni.

Pečjak povezuje inteligentnost in ustvarjalnost na naslednji način (1987, 86):

»Ustvarjalnost = splošna inteligentnost + spomin + nekatere osebne lastnosti«.

3.4.2. Nadarjenost

V preteklosti je bila nadarjenost razumljena kot različna od drugih vrst nadpovprečnih dosežkov in so jo enačili z genialnostjo ter jo povezovali z ustvarjalnostjo. Pred 19. stoletjem pojma nadarjenosti in izkušenj nista bila povezana. Po navedbah Edwarda Younga (Ericsson in Charness 1994, 727 v Carlile in Jordan 2012) se je nadarjenost (talent) razvijal spontano in se ga ni priučilo. Stoletje kasneje, leta 1896 je Galton identificiral tri faktorje, ko je preučeval ugledne osebe in njihove družine: prirojene sposobnosti, neločljivo povezana motivacija, trud (Carlile in Jordan, Prav tam).

Zadnje raziskave Simontona (2010, 174–188 v Carlile in Jordan 2012), kjer je proučeval karakteristike, ozadje in kontekst nadarjene osebnosti (genius), pa so pokazale naslednje rezultate:

- Ima družinsko ozadje, ki je pripomoglo k uspehu:
 - umetniške nadarjenosti – disfunkcionalna družina ali sirota,
 - znanstvena nadarjenost – družinska stabilnost,
 - prvorojeni ali zadnjerojeni,
 - ima energijo in vztrajnost,
 - ga najdemo aktivnega na več področjih,
 - je visoko produktiven,
 - ima najmanj eno prepoznano mojstrovino,
 - ustvarja dela, ki so pomembna za kulturo,
 - je ustvarjalen.

 - Imajo IQ več kot 120.
- a) Osebe s prirojeno nadarjenostjo:
- učenjaki – izjemni rezultati na ozko specifičnih področjih navkljub nizkemu splošnemu IQ-ju.
 - čudežni otroci – prirojen talent
- Mnogoteri inteligentnost – osebe imajo veliko potencialov, čeprav niso bili vzgojeni v okolju, ki bi jih na teh področjih vzpodbujalo.
- b) Nadarjenost, ki se jo razvija:
- s treningom, vendar ima prirojeno osnovo,
 - vpliv staršev – velika podpora,
 - veliko vaje,
 - dvigovanje standardov – nekaj, kar se je smatralo še pred leti za nedosegljivo, je sedaj dosegljivo,
 - študije primerov – če so osebe verjele, da se da nekaj naučiti, so pokazale napredek, če pa so menile, da je neko znanje rezultat prirojenih sposobnosti, nalog niso uspešno opravile.

Pojem nadarjenosti se že od nekdaj uporablja v šolstvu pri usmerjanju bistrih mladih in z razvijanjem njihovih potencialov. Vendar tudi na tem področju ni mogoče govoriti o eni opredelitvi pojma nadarjenosti. V splošnem vemo, da se nadarjenost vedno zrcali v ustvarjalnem proizvodu.

Kanadski avtor Gagne (navedeno po Jurman 2004, 148) nadarjenost opredeli kot izrazito nadpovprečno razvitost ene ali več sposobnosti, medtem ko je talent bolj izraz nadpovprečnosti na enem ali več področjih človekove aktivnosti. Vsak talentiran posameznik je tudi nadarjen, medtem ko ni nujno talentiran. Koren pa govori, da nadarjenost ni odvisna samo od poudarjene nadpovprečnosti v splošnih intelektualnih in specifičnih sposobnostih, ampak tudi od aktivne vloge drugih dejavnikov osebnih lastnosti (interesi, delovne navade, odločnost, zdravje in podobno), ki posamezniku omogočajo, da na produktiven način skoraj vedno doseže izrazito nadpovprečne uspehe na enem ali več področjih človekove dejavnosti. Talentirani ljudje pa imajo lahko tudi značilnosti, ki so v obratnem odnosu z njihovo nadpovprečnostjo, lahko imajo telesne pomanjkljivosti, lahko so socialno problematični in celo emocionalno neuravnovešeni in duševno prizadeti.

Novejšo pedagoško definicijo nadarjenosti je oblikoval ameriški psiholog Renzulli (Jurman 2004, 168). Nadarjenost je sestavljena iz interakcije nadpovprečne splošne intelektualne sposobnosti, visoke stopnje zavzetosti za izpolnjevanje nalog (motivacija) in visoke stopnje ustvarjalnosti. Talent je presečišče vseh treh značilnosti.

Pri odkrivanju nadarjenih otrok niso dovolj samo testi inteligentnosti, prav tako niso dovolj testi ustvarjalnosti (v Sloveniji se uporabljajo Torranceovi testi ustvarjalnega mišljenja). Žagar (1987) meni, da so koristne tudi druge informacije, ki jih pridobimo s strani učiteljev in drugih šolskih delavcev, ki imajo stik z otrokom, ter seveda s strani staršev. Učiteljevo mnenje je zelo pomembno, njihova ocena pa naj bi vsebovala tudi vprašanja, ki se ne navezujejo samo na splošno intelektualno in učno področje nadarjenosti, ampak moramo biti pozorni tudi na otroke, ki so nadarjeni na ustvarjalnem, voditeljskem, umetniškem ali psihomotoričnem področju (Žagar 1987, 270–274).

Če bi bila nadarjenost prirojena, potem sploh ne bi potrebovala izobraževanja, kar lahko vodi učitelje v dvom. Vendar moramo vedeti, da imajo vsi učenci potencial, da postanejo, karkoli si želijo, če imajo na poti zadostno podporo in priložnosti. Učitelji se tega zavedajo in to tudi negujejo na različne načine:

- dovolijo nadarjenim učencem, da raziskujejo področja, ki jih zanimajo,

- ustvarjajo neodvisne projekte, ki so primerni njihovim sposobnostim,
- sledijo različnim tekmovanjem, na katere prijavljajo nadarjene učence,
- načrtujejo obogatitvene aktivnosti,
- ocenjujejo na način, ki ustreza njihovemu tipu nadarjenosti,
- najdejo ustrezne zunanje mentorje in strokovnjake, ki jim pomagajo pri delu z nadarjenim učencem,
- se izogibajo temu, da postanejo nadarjeni učenci učiteljevi pomočniki,
- uporabljajo razlago, sintezo in ocenjevanje,
- vključijo strategije mnogoterih inteligentnosti v pouk.

3.5. VLOGA USTVARJALNEGA MIŠLJENJA

Človeku se dnevno porajajo nove ideje in odkritja, ki pri nekaterih osebah povzročajo nove stvaritve na materialnem in duhovnem področju. Kot pa smo že dejali, ustvarjalnosti dolgo niso proučevali, ampak so jo dojemali kot nekaj mističnega. Sprva je bila predmet filozofov in umetnikov, njen domet pa so bili skrajni in izredni dosežki, zato je veljalo prepričanje, da je domena genialcev, da se je ne da razvijati in da se zgodi ali pa ne. S proučevanjem procesov mišljenja pa je postalo jasno, da je tudi ustvarjalno mišljenje proces z določenimi zakonitostmi, na katerega lahko vplivajo zunanji in notranji pogoji in katerega se da spodbujati in razvijati, ali pa blokirati.

Čeprav nekateri avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem mišljenja, menijo, da ni treba govoriti o posebnem ustvarjalnem mišljenju, saj je vsako mišljenje iskanje novih odnosov med izkušnjami, ki ob domišljiji daje nove kombinacije in povezave, pa večina priznava, da je mišljenje lahko bolj, lahko pa manj ustvarjalno (Pergar-Kuščer 1993),

Ločimo dve vrsti mišljenja: divergentno in konvergentno.

Pri *konvergentnem mišljenju* so misli usmerjene k eni sami rešitvi problema. To mišljenje je povezano z analitičnim diskurzom, pojmovnimi procesi, logičnim presojanjem, racionalnim govorom, matematičnimi in računskimi operacijami ter postopnim reševanjem problemov. Povezano je z zavestnim nadzorom in je precej neodvisno od nekognitivnih faktorjev. Nevroanatomski sedež konvergentnega mišljenja je v levi možganski hemisferi. (Pergar Kuščer, 1993)

Pri *divergentnem mišljenju*, kakršno je v prvi vrsti ustvarjalno mišljenje, mislec prihaja do različnih rešitev, ki so pogosto izvirne. Izvirna misel povezuje komponente problemske

situacije na nenavaden način. Ta tip mišljenja je torej povezan z ustvarjalnostjo, navdihom, imaginacijo, predstavljivostjo, vizualiziranjem, domišljijo, intuicijo in sanjami. Povezan je z nezavednimi procesi, vanj pa se vključujejo emocije in druge nekognitivne vsebine. Pri tej vrsti mišljenja so na nevrofiziološki in nevroanatomske ravni bolj vpletene strukture desne možganske hemisfere.(Pergar Kuščer,1993)

Musek v svoji knjigi »Znanstvena podoba osebnosti« (1997) govori o levem in desnem tipu mišljenja. Konvergentno in divergentno mišljenje sovpadata z delitvijo mišljenja na vertikalno in lateralno.

Vertikalno mišljenje se razvija postopoma, po korakih poteka od postavke do postavke in privede do ene same rešitve. Pri tem tipu mišljenja deluje močna zavestna kontrola.(Pergar Kuščer 1993)

Lateralno mišljenje pa napreduje po ovinkih, asociacije so nenavadne in nepričakovane, zato se zdi, kot da prihajajo s strani in se vrvajo v glavni tok mišljenja. Pozornost je difuzna in zato njen obseg širok. V miselni proces se vključujejo nepredvidene vsebine, ki imajo s problemom na videz malo skupnega. Zavestna kontrola je šibka, ideje prihajajo v stanju sproščenosti in visoke stopnje svobode. Vsakršna prepoved, ukaz, kontrola ali samokontrola, pa tudi napete emocije, zaskrbljenost in konformistična naravnost, prekinajo lateralni proces. Ta miselni proces je povezan z ustvarjalnostjo. Nekateri znanstveniki lateralno mišljenje razlagajo z intuitivnim spoznanjem, vživljanjem v situacijo, podzavestnim mišljenjem in transferom izkušenj. Nove ideje, značilne za ustvarjalno mišljenje, se rodijo prav na podlagi transformacije gradiva.(Pergar Kuščer 193)

Če je iz povedanega razvidno, da je ustvarjalno mišljenje predvsem divergentno in lateralno, pa je res, da je za uspešno ustvarjalnost potrebno tudi konvergentno in vertikalno mišljenje. S konvergentnim mišljenjem preverjamo veljavnost novih idej. Zgolj lateralno mišljenje vodi v sanjarjenje, zgolj vertikalno pa blokira lateralno. Pečjak v knjigi Poti do idej (1989) pravi, da si učinkovit mislec pomaga s tem, da se obnaša kot nekakšna dvoživka, da istočasno živi v dveh ločenih miselnih svetovih, ki ju po potrebi združuje ali razdvaja.

Znanstveniki, ki opredeljujejo ustvarjalnost z vidika ustvarjalnega procesa, najpogosteje omenjajo štiri faze mišljenja. To so preparacija, inkubacija, iluminacija in verifikacija.

Preparacija je faza zbiranja podatkov in spoznavanje problema. Odkritje problema je v ustvarjalnem procesu enako pomembno kot njegova rešitev.

Naslednja faza – inkubacija je *latentna* faza, ko se oseba ne ukvarja aktivno s problemom. Podatki, zbrani v fazi priprave, v fazi inkubacije »zorijo«. V tem času gradivo ni v središču pozornosti. Reševanje poteka v podzavesti, ker mislec o problemu ne razmišlja tako, da bi mišljenje introspektivno opazil. Mnogi izumitelji, znanstveniki in drugi ustvarjalci poročajo, da ne vedo, kako so prišli do rešitve. (Pergar Kuščer 1993)

Trenutek, ko oseba nenadoma spozna rešitev, imenujemo *iluminacija*, kar dobesedno pomeni »razsvetljenje«. Nekateri to fazo imenujejo inspiracija. Najpogosteje se pojavi nenadno in nepričakovano, čeprav nikoli iz nič. (Pergar Kuščer 1993).

V fazi verifikacije, ki sledi *iluminaciji*, je treba preveriti in kritično presoditi, ali je rešitev problema ustrezna ali ne.

Vse stopnje ustvarjalnega mišljenja naj bi spremljali čustveni in motivacijski procesi, ki se vpletajo v ustvarjalni proces in tudi vplivajo nanj.

Ustvarjalni proces pa ni premočrten, temveč so v njem možne številne stranske poti. Pečjakov model (1987) ustvarjalnega procesa predpostavlja, da med ustvarjanjem v različnih fazah aktivirano ustrezne spominske vsebine, ker nujno potrebujemo informacije, brez katerih ne moremo pričakovati rešitve. Če rešitev ni dobra, moramo o problemu razmisliti na nov način, s tem pa posežemo v zgodnje faze novega ustvarjalnega ciklusa.

Guilford (1950), ki se je med prvimi lotil sistematičnega proučevanja ustvarjalnosti, je s faktorsko analizo odkril več primarnih sposobnosti, od katerih so za mišljenje najbolj pomembni faktorji produkcije, ki jih je razdelil na dve podskupini: na faktorje konvergentne in divergentne produkcije. Odkril je osem faktorjev divergentne produkcije, ki so po njegovem temelj ustvarjalnosti. Najpomembnejši je faktor izvirnosti, ki ga je ugotavljal na tri načine: glede na redkost odgovorov, glede na oddaljenost odgovorov in glede na njihovo duhovitost. Faktorja prožnosti sta: faktor spontane prožnosti, za katerega Guilford domneva, da je povezan z lastnostmi temperamenta in faktor prilagodljive prožnosti, ki nastopa pri reševanju problemov, ki zahtevajo, da mislec opušča dane poti in si zamišlja nove. Faktorji *fluentnosti* so: faktor besedne fluentnosti (sposobnost producirati simbolične enote ne glede na smisel), faktor asociativne fluentnosti (od njega je odvisna produkcija smiselno povezanih besed), faktor idejne fluentnosti (sposobnost producirati ideje, ki zadovoljujejo določene kriterije) in faktor izrazne fluentnosti (sposobnost za produkcijo pomenskih sistemov, ki je pomembna lastnost za razvijanje načrtov). Faktor *elaboracije* je pomembna sposobnost za razvijanje načrtov, skic, shem in raziskovalnih projektov.

Guilford (1950) je dal v posebno skupino faktorje ocenjevanja, od katerih je odvisna kritika lastnih dosežkov, ki naj bi bila pomembna v zadnji fazi ustvarjanja. Meni tudi, da na ustvarjanje, zlasti v začetni fazi, vplivajo tudi nekateri faktorji konvergentnega mišljenja. Nadvse pomemben je faktor občutljivosti za probleme, saj je od izbire problema precej odvisen nadaljnji tok mišljenja.

4. USTVARJALNOST V PEDAGOŠKEM POKLICU

Ekonomisti držav članic Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (ang. Organisation for Economic Co-operation and Development, v Nadaljevanju OECD) v današnjem času namenjajo velik pomen naložbam v inovativne programe, predvsem za oživitev gospodarstva in doseg trajnih posledic, vključno na področju izobraževanja. Zagotavljanja strokovnjakov na področjih delovanja sodobne družbe brez učinkovitega izobraževanja ni mogoče pridobivati (Looney 2009, 4–5). Uspeh posameznika, ki se razvija skozi proces izobraževanja, tudi zagotavlja razvoj gospodarstva države in doseganje njene konkurenčnosti, saj so inovativne prakse in ustvarjalne rešitve odskočna deska za rast in blaginjo posamezne države. Potrebno zagotavljanje ustvarjalnih in inovativnih pristopov v izobraževanju izhaja iz dejstva, da z njihovim posluževanjem lahko zagotavljamo tudi najbolj pomembne pridobljene spretnosti in znanja, ki jih iščejo delodajalci (Popescau, Crenicean 2012, 3982, 3987).

Z izobraževanjem razvijamo in negujemo posameznikovo ustvarjalnost, znanja, spretnosti in sposobnosti, ki v veliki meri prispevajo k inovativnosti in zagotavljanju uspešnih inovacij. Trendi v izobraževanju in sedanja gospodarska kriza zahtevajo spremembe v delu na področju izobraževanja, saj vključujejo socialne oz. ekonomske pritiske za dvig uspešnosti učencev, hitro napredujočo tehnologijo ter potrebno motiviranost in vključevanje učencev k pouku (Looney 2009, 4, 5).

V okviru strateškega okvira za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja, ki ga je sprejel Svet EU (Evropske unije) in je poznan kot Izobraževanje in usposabljanje 2020, je ravno pospeševanje ustvarjalnosti in inovativnosti, vključno s podjetništvom, izpostavljen kot eden izmed temeljnih štirih strateških ciljev (Council of the European Union 2009a, 302). Izobraževalni sistem s tem zagotavlja učne metode in izobraževalne programe, ki spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost na vseh ravneh izobraževanja. Države so zavezane k spodbujanju učiteljev za razvoj njihove vloge kot olajšanja poučevanja ter spodbujanja ustvarjalnosti, hkrati pa je kompetentnim ustanovam

omogočeno izobraževanje učiteljev za sprejemanje novih zahtev poučevanja. Posledično spremembe znotraj šol pomenijo tudi zagotavljanje organizacijske kulture, ki je odprta za ustvarjalnost in oblikovanje inovativnega in prijaznega okolja (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, Punie 2010, 14).

Navidezno utopična želja, da bi družba sistematično in množično razvijala ustvarjalnost in inovativnost, postaja strategija šolstva 21. stoletja. Zaradi družbene krize in hkrati prav zaradi nje, vedno več ljudi išče izhod v spremembi produkta in zato v načinu mišljenja. Gospodarstvo, šolstvo in zdravstvo po vsem svetu iščejo odgovore o kakovostnem splošnem in specializiranem šolanju. Kompetence omogočajo širši in globlji, svetovni in domač pogled nad družbenimi potrebami in zato večgeneracijsko celotno sliko vrednosti življenja (Carlile, Jordan 2012).

Znanje je odvisno od bistva učenja. Spodbuda mora delovati, tako da ohranja voljo do preoblikovanja aktualnega znanja. Interes, podpora v okolju in pogoji za spremembo vodijo človekovo prilagajanje. To dinamiko je treba odpreti togih tradicionalnih zapor. Učni načrti pripravljajo in ponujajo celokupnost nekega znanja, hkrati pa izvajajo (pre)veliko kontrolo nad uspešnostjo izvedbe. Odgovoriti je treba na vprašanja, kako razvijati in oblikovati metode za ustvarjalne produkte že od rane mladosti, katera orodja uporabiti za krepitev preoblikovanja znanja in kaj od pedagoških in nevroloških spoznanj uporabiti v didaktiki učenja in zato poučevanja.

Ustvarjalnost v okviru izobraževanja lahko poimenujemo kot obliko ustvarjanja znanja in ta postopek izraža ravnovesje med izvirnostjo in koristmi. Ustvarjalno učenje vključuje razumevanje in nove zavesti, s katerimi učenec presega teoretične pridobitve in je osredotočeno na spretnosti razmišljanja, učenec pridobiva na opolnomočenju. V okviru ustvarjalnega učenja učenec razvija spretnosti in sposobnosti, s pomočjo katerih sam generira nepredvidene povezave in posledično ustvarja nove ustrezne ideje (Cachia et al. 2010, 19).

4.1. USTVARJALNOST V KURIKULUMU

Ustvarjalnost v izobraževanju se pojavlja v skupinski in individualni obliki, izrazito v okviru medpredmetnih praks, sicer pa je tudi vgrajena v učenje in poučevanje posameznih predmetov in disciplin (Cachia et al. 2010, 26). Tako ustvarjalnost na eni strani omogoča ustvarjalnost pri poučevanju strokovnih delavcev in zagotavlja spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih na drugi strani (Radovic-Markovic 2012, 1). Zagotavljanje ustvarjalnosti danes spodbujajo mnogi projekti, glavni dejavnik za uspehe ali neuspehe je motivacija tako učencev kot učiteljev.

Sistemske ovire za motivacijo učiteljev predstavljajo preobremenjenost učnih načrtov, posledično je motivacija v manjši meri prenesena na učence (Cachia et al. 2010, 26–27).

Zagotavljanje ustvarjalnosti pri učenju in poučevanju omogoča uporaba različnih učnih gradiv in virov. To pomaga učencem razvijati analitične in kritične veščine sklepanja s poudarkom na raziskovanju in svobodo izražanja. Ustvarjalnost se navaja v šolskih učnih načrtih v vseh evropskih državah in v večini držav je del izobraževalnega političnega diskurza. V kolikor je učni načrt preobremenjen z vsebino, pa slednji ne omogoča časa in prostora za inovacije, fleksibilnost in tveganje. Iz tega izhaja, da je prednostna naloga pri oblikovanju učnih načrtov zagotavljanje možnosti za razvoj učenčevega kognitivnega in ustvarjalnega potenciala ter sposobnost razmišljanja učencev na vseh ravneh izobraževalnega procesa (Cachia et al. 2010, 23, 29–30).

4.1.1. Modeli kurikulumov

Kurikulum pokriva načrtovano in vodeno učenje, naj si bo izvajano v skupini ali individualno, interno ali eksterno (Kelly 1983, 10, v Carlile in Jordan). Vemo, da ne učimo le po učnem načrtu in predmetniku. Vključuje vrednote akterjev, kot so ustanovitelji – občina, trenutna politična opcija. To je sicer formalni dokument, vendar je v praksi lahko vse drugo, ne le zapisan, ampak »živi kurikulum«. Vključuje manj vidne aspekte, kot je skriti kurikulum. Vprašanje tega poglavja se bo ukvarjalo s tem, kako se lahko ustvarjalnost prilagodi zahtevam kurikulumu.

Odnos med načrtovanjem kurikulumu in ustvarjalnostjo je odvisno od tega, kako si že v osnovi razlagamo kurikulum in ustvarjalnost.

V prejšnjem poglavju smo raziskali modele ustvarjalnosti kot:

- osebna lastnina,
- produkt,
- nadarjenost,
- proces,
- posebne značilnosti,
- kognicija,
- družba,
- vsakdan.

Odnos med ustvarjalnostjo in kurikulumom bo postal bolj jasen kasneje. Pogledali bomo nekaj modelov kurikulumov, ki so v grobem razporejeni v štiri skupine:

- | | |
|-----------------------------|--|
| - Produktni model: | Liberalno-humanistični
Tehnično- racionalen |
| - Procesni model: | Usmerjen v otroka,
Pristop 'Stenhouse' |
| - Procesno-produktni model: | Učenje za razumevanje |
| - Dinamični model: | Živi
Skriti |

4.1.1.1. Produktni model

Liberalno-humanistični

To je najstarejši model, vdelan v tradicionalno sekundarno in terciarno izobraževanje, v katerem se učenci in predvsem dijaki učijo sedmih temeljnih znanj, kot so matematika, šport, družboslovje, zgodovina, religija, literatura in umetnost ter filozofija in moralna vzgoja (Hirst 1974). Željen produkt takega izobraževanja je kognitivni razvoj celovite osebnosti, čigar predstavnik v slovenskem prostoru je gimnazijski program.

Model ustvarjalnosti, ki najbolj ustreza temu modelu kurikulumu, je kognicija, produkt in genialnost. Tak model delitve znanja na posamezna področja morda onemogoča medpredmetno povezovanje in postavlja meje, ki onemogočajo delovanje na projektih, kjer je potrebna vključenost več disciplin.

Tehnično-racionalni model

Izhaja iz behaviorizma in cepi teme v kurikulumu v sekvence ciljev, ocenjevanja, metod, evalvacij s poudarkom na učenčevem rezultatu (Tyler 1947, v Carlile in Jordan 2012). Učenec je v tem primeru pasiven in učitelj deluje vestno in skladno s kulikuralnimi cilji.

Ta vrsta kurikulumu bi nekako sovpadala z ustvarjalnostjo kot produkt in inovacija. Na ta način je učenec oropan avtonomnosti, odločanja, kar sta pomembni predpostavki za ustvarjalnost.

Tak kurikulum bi moral:

- organizirati teme oziroma tekočo problematiko kot izkustveno učenje,

- načrtovati urnik, učni načrt in aktivnosti v skladu s temami, ki se jih da integrirati,
- uporabiti discipline kot vir za integracijo in medpredmetno sodelovanje,
- prikazati potencial za ustvarjalnost znotraj vsakega predmetnega področja,
- razjasniti kriterije, ki bi pripeljali do ustvarjalnih rezultatov,
- raziskati, kako sploh učenci razumejo ustvarjalnost,
- predebatirati učne rezultate z učenci,
- omogočati formativno spremljanje rezultatov,
- spodbujati samoocenjevanje in samoevalvacijo.

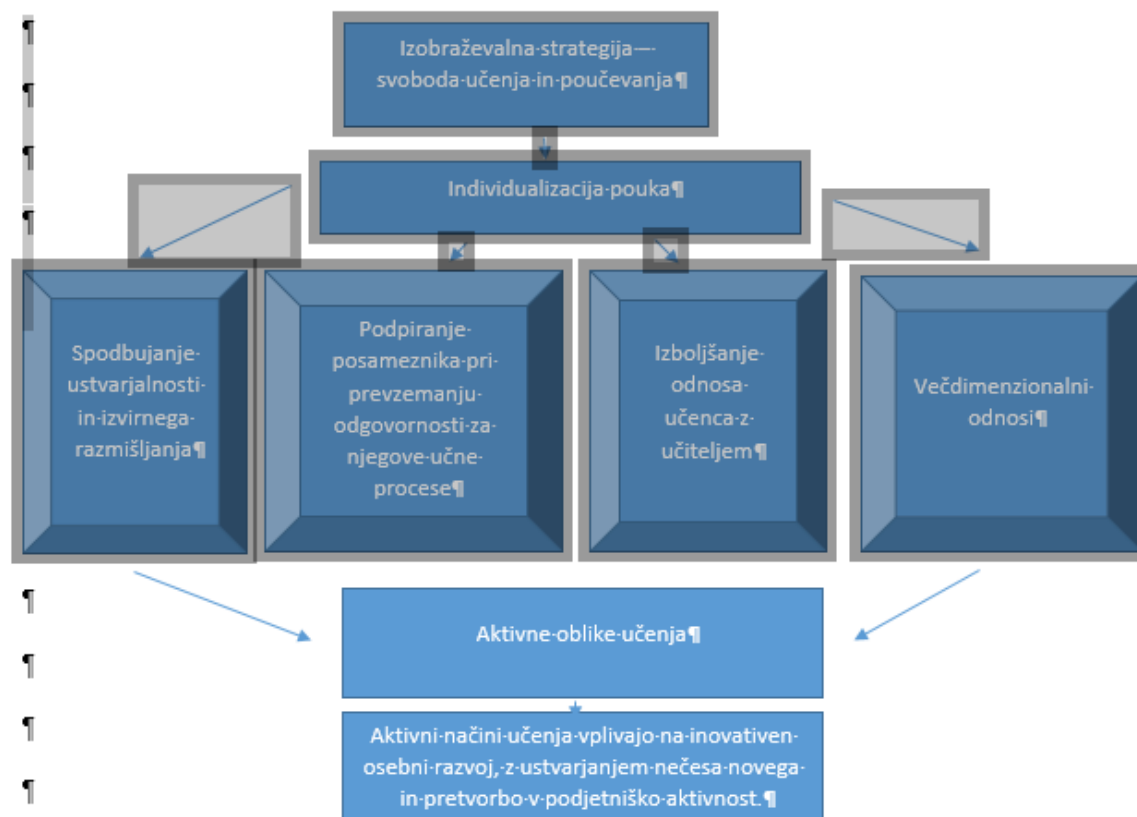
4.1.2. Vpliv različnih dejavnikov na učenje in poučevanje

Izboljšanje izobraževanja je veljalo za dolgotrajen problem po vsem svetu, kajti tudi razprave o morebitnih spremembah so kompleksne in večdimenzionalne. Tradicionalne oblike učenja so definirane kot neposredni prenos znanja med učitelji in učenci. Učitelji poučujejo na jasen in strukturiran način, pokažejo in razložijo rešitve ter so osredotočeni na razvijanje spretnosti za kritično analizo. Obstaja manjša verjetnost medpredmetnega povezovanja, učenci pa imajo malo možnosti za eksperimentiranje in uporabo pridobljenega znanja v različnih situacijah (Looney 2009, 5–7, v Carlile in Jordan 2012). Glavni poudarek je usmerjenost v pouk, učitelj nadzoruje strukturiran proces in posreduje vsebino na celoten razred. Takšen način učenja je zagotavljal le pasivno udeležbo učencev, majhno vlogo pri samem učnem procesu, hkrati pa je bilo ugotovljeno, da pri tovrstnem načinu poučevanja koncentracija pri učencih hitreje zbledi (Damodharan, Rengarajan 2007, 3, V Carlile in Jordan 2012).

Skozi čas je prišlo do razvoja ustvarjalnega pristopa k učenju in poučevanju, ki omogoča krepitev učenčevega občutka za odgovornost do sebe in drugih, za samostojnost in individualnost ter pomembnega razvoja osebnostnih lastnosti. V zvezi s tem je pomembno usmerjanje izobraževalne strategije k aktivnemu načinu učenja (Radovic-Markovic 2012, 6–7).

Slika 1 dokazuje pomen ustvarjalnosti kot predpogoj za inovativnost in predstavlja pomemben sestavni del procesa inovativnosti in ustvarjanju novih inovacij. Razvoj izobraževalne strategije za spodbujanje inovativnosti je moč doseči z aktivnimi oblikami učenja in poučevanja. Tovrstni razvoj je potreben za zagotavljanje kakovostnega poučevanja v današnjem času, saj podpira svobodna načela oz. svobodo učenja in poučevanja s pomočjo ustvarjalnega posameznika (Radovic-Markovic 2012, 7).

Slika 4.1: Razvoj izobraževalne strategije za spodbujanje inovativnosti



Vir: M. Radovic-Markovic, *Creative Education and new learning as means of encouraging Creativity, original thinking and entrepreneurship* (2012, 7).

Izobraževalna strategija za spodbujanje inovativnosti sodobnega učenja in poučevanja stremi k individualizaciji pouka in s pomočjo vgraditve več konceptov zagotavlja aktivne oblike učenja, kar pripomore k inovativnemu razvoju posameznika in navsezadnje s pomočjo inovativnosti omogoča premik k spodbujanju podjetništva. Individualizacija pouka zagotavlja spodbujanje ustvarjalnosti in izvirnega razmišljanja učenca ter podpira prevzemanje odgovornosti za ustvarjanje znanj. Poudarek je tudi na izboljšanju odnosa med učencem in učiteljem ter večdimenzionalnih odnosih (Radovic-Markovic 2012, 6–7).

Ustvarjalno učenje je tisto, ki omogoča razviti spretnosti in sposobnosti, potrebne človeku in kot članu družbe, v kateri živi. Učence spodbujamo k besedni in pisni komunikaciji in ustvarjalnosti, vendar ostajamo pri tem stvarni.

Ena največjih ovir za ustvarjalnost v šoli je preobteženost učnih načrtov in urnikov. Zahteva po ustvarjalnem učenju in poučevanju mora biti podprta tudi z mehanizmi, ki bi učitelju to

ustvarjalnost omogočali. Promocija ustvarjalnosti mora biti artikulirana in koherentna, saj je problem kompleksen in se ga da gledati z različnih zornih kotov.

Postaja očitno, da je uvajanje ustvarjalnosti izziv zaradi več razlogov:

- ustvarjalnost je proces, ki ostane večkrat brez rezultata, oz. je težje najti dokaz zanj,
- ustvarjalnost je podvržena subjektivni presoji, interpretaciji in težje je primerjati rezultate te,
- spodbujanje ustvarjalnosti s strani politike ni dovolj, treba je imeti podporne mehanizme, ki to tudi vodijo naprej.

Spodbujanje ustvarjalnosti se ne zanaša na namen učiteljev in učencev, saj mora biti zadoščeno veliko pogojem, preden bo neka ustvarjalna metoda uresničljiva v praksi. V tem pomenu mora vladna politika poskrbeti za okoliščine, v katerih se bo ustvarjalnost dogajala, v nasprotnem primeru lahko pride do ravno nasprotnega učinka (Burke 2007, v Ferrari idr. 2009).

Učitelji potrebujejo institucionalizirano podporo, če želijo biti ustvarjalni. Ocenjevanje ustvarjalnosti ne nazadnje ne more biti prepuščeno sreči in naključnemu številu udeležencev, ki bodo imeli voljo in inspiracijo.

V Seville je bila leta 2009 v sklopu konference IPTS predstavljena prva sistematizacija, ki so jo oblikovali strokovnjaki in raziskovalci s področja izobraževanja in ki je prikazala, kateri dejavniki vplivajo na omogočanje ustvarjalnosti pri poučevanju. Tej dejavniki so razdeljeni na 8 skupin:

1. Ocenjevanje
2. Kultura
3. Kurikulum
4. Posameznikove veščine
5. Poučevanje in učenje
6. Učitelj
7. Tehnologija
8. Orodja

4.1.2.1. Ocenjevanje

Kot smo že dejali, je najbolj problematično pri ustvarjalnosti ravno ocenjevanje. Ocenjevanje je v izobraževalnem sistemu zaenkrat nujno. Učenci se želijo izkazati, starši želijo, da njihovi otroci dosežejo cilje, učitelji pa so tudi cenjeni skozi oči učenčevi uspehov, poleg tega vlada želi rezultate, na katerih ocenjuje, ali se izobraževalni sistem izkazuje kot uspešen ali ne.

Ocenjevanje bi se lahko omogočalo skozi (Ferrari 2009):

- ocenjevanje ustvarjalnosti pri testih ocenjevanja,
- ocenjevanje ustvarjalnosti pri vsakodnevnih aktivnostih,
- spremljanje ustvarjalnosti,
- formativno spremljanje dosežkov,
- ocenjevanje narediti zanimivo,
- minimaliziranje medsebojne primerljivosti,
- poudarjanje pomena ustvarjalnega izražanja.

4.1.2.2. Kultura

Ustvarjalnost je zagotovo označena kot nagnjena k tveganju in ne kot tak, ki se izogiba napakam. Raziskave kažejo, da obstaja prepričanje, da je ustvarjalnost sredstvo učiteljev in učencev in mora kot tako biti prepoznano tudi s strani vseh zainteresiranih. Glavni izziv leži v vrednotah, ki opisujejo ustvarjalnost (tveganje, raziskovanje izven pravil, nekonformizem) in so v nasprotju s šolskimi vrednotami (standardizacija, poslušnost, pravilnost, osmišljenost).

Ustvarjalna kultura naj omogoča:

- Spodbudno okolje, ki omogoča ustvarjalnost posameznika, tolerantno okolje, kjer so učitelji ključni, učenci pa v središču, kjer bodo učenci vedeli, kdaj morajo biti izvirni in kdaj konformistični (Runco 1999, Craft 2005, v Ferrari 2009).
- Vključenost v naloge, tako da prepozna učenčev talent, nagrajuje trdo delo in omogoča zabavo.
- Ustvarjalnost kot sredstvo, s katerim kultura spodbuja ustvarjalnost kot vir globokega znanja kot miselne veščine (Craft 2005, Runco 2003).
- Kultura tveganja, ki omogoča poizkušanje, preden najdeš pravo rešitev, kjer se ne izogibaš napakam (Beghetto 2005, v Ferrari 2009).
- Demokratična kultura, kjer imajo učenci besedo in je vsak del učnega procesa (Craft et al. 2001).

- Odprtost duha, ki označuje odprto komunikacijo na vseh nivojih, spodbujanje divergentnega mišljenja, razumevanje odnosov med ljudmi.

4.1.2.3. Kurikulum

Spremembe kurikulumu so vedno v središču občutljivih debat. Interes vseh pa je, da je hkrati učinkovit in vključuje elemente ustvarjalnega učenja in poučevanja. Kurikulum naj omogoča:

- ravnovesje med različnimi področji znanja,
- izogibanje tekmovanju z zahtevami kurikulumu,
- ustvarjalnost znotraj kurikulumu,
- ravnovesje med predpisanim in svobodo,
- upoštevanje učencevih interesov.

4.1.2.4. Posameznikove veščine

Medpredmetne raziskave in literatura od ustvarjalnosti poudarjajo pomen posameznikovih veščin (Ferrari 2009). Učenci lahko razvijejo določena znanja, sposobnosti in obnašanja na ustvarjalen način. Posameznikove sposobnosti so:

- Intelktualne sposobnosti (sinteza, analiza in praktičen sposobnosti) (Sternberg, Lubart 1999),
- Znanje (minimalni prag znanja, ki je potreben za ustvarjalnost na kateremkoli področju. Učitelji in učenci morajo vedeti, kako razmišljati, kako mrežiti, kako iskati probleme in kako jih reševati) (Sternberg, Lubart 1999 v Ferrari 2009),
- Izkušnje (Izkušnje so pogoj za ustvarjalnost, je pa treba upoštevati krivuljo, ki kaže na to, da izkušnje pomagajo ustvarjalnosti le do določene meje, preveč izkušenj zmanjšuje ustvarjalnost),
- Kognitivne sposobnosti (Divergentno mišljenje, reševanje problemov z alternativnimi rešitvami, senzibilnost pri reševanju problemov, sposobnost evalvacije) (Sternberg, Lubart 1999),
- Osebnost (Osebnostne značilnosti, ki bi jih v razredu morali poudarjati: toleranca do drugačnosti, odprtost za izkušnje, neodvisnost pri sprejemanju odločitev, nekonvencionalne vrednote, radovednost, pripravljenost na izzive, samozavest, tveganje) (Sternberg, Lubart 1999 v Ferrari 2009),
- Motivacija (Ponotranjeno zanimanje za temo, učitelj naj bo korak pred učencev) (Sternberg, Lubart 1999 v Ferrari 2009),

- Delavnost (Ustvarjalnost ni samo zabava, ampak trdo delo) (Runco 2007 v Carlile, Jordan 2012).

4.1.2.5. Poučevanje in učenje

Sprememba vsebine in perspektive zahteva tudi spremembo pedagoške prakse. Šolski sistemi morajo sprejeti nove metode, ki so primerne za učence. Te so:

- Učenje ustvarjalnosti (Učitelji naj povejo učencem, da cenijo ustvarjalnost) (Runco 1990, v Ferrari 2009),
- Soustvarjanje znanja (Demokratičen pouk, kjer ima vsak pravico do lastnega mnenja) (Craft 2005),
- Pozitivno okolje (Zavzeto vključevanje v naloge, učinkovita raba domišljije in igre, toleranca) (Russ 1996 v Ferrari 2009),
- Prilagojen format spremenjenih potreb učencev (Današnji učenci se učijo na različne načine. Obkroženi so s tehnologijo in razumejo raznolikost),
- Prilagojeno učenje ustvarjalnosti starostnim skupinam. Ustvarjalnost pomeni različne stvari v različnih starostnih skupinah (Runco 2003),
- Poudarek na ustvarjalnem procesu in en ustvarjalnem produktu (Runco 2003),
- Ponotranjena motivacija (Užitek biti vpleten v naloge (Runco 2003),
- Visoka pričakovanja do ustvarjalnega potenciala. To bo dalo učencem samozavest (Craft 2005),
- Učenci kot misleci (Provokativne metode naj stimulirajo odzive in interes) (Taylor 1988),
- Usmerjenost k učencem (Pedagogika, ki postavlja v središče otroka, personaliziranem pristop in individualizacijo) (Craft 2005).

4.1.2.6. Učitelji

Učitelji igrajo zelo pomembno vlogo pri promoviranju oziroma obratno pri zaviranju ustvarjalnosti. Pri poznavanju prednosti ustvarjalnega učenja zato potrebujejo podporo:

- usposabljanje se morajo za ustvarjalnost,
- razumeti, kaj je ustvarjalnost,
- prepoznati in ceniti ustvarjalnost pri učencih,
- biti ustvarjalni,

- imeti podporo tehničnega kadra,
- imeti čas.

4.1.2.7. Tehnologija

Tehnologija omogoča veliko priložnosti za spremembe. Lahko deluje kot platforma za ustvarjalno učenje in poučevanje na več področjih. Tehnologija lahko:

- Deli vire, družbena omrežja in sodelovanje. Uporabniki lahko delijo svoje ideje, dobijo povratno informacijo in prepoznavnost (Hargreaves 2003);
- Pozitiven odnos in prilagodljivost. Lahko privede do pozitivnih dosežkov le pod pogojem, da je učitelj pozitivno naravnani do pristopa;
- Sodelovalna kultura in uporabniki kot inovatorji;
- Usposabljanje in veščine za rokovanje z IKT;
- Igrice, ki so primerne za izobraževalne namene.

4.1.2.8. Orodja

Ne nazadnje je za razvijanje ustvarjalnosti potrebno primerno okolje, omrežje in različni viri, kot so interaktivno gradivo, inovativni učbeniki in delovni zvezki in drugi didaktični material.

4.1.3. Učinkovito poučevanje in učenje: Vloga ustvarjalnega odnosa med učiteljem in učencem

Na ustvarjalno poučevanje in učenje vpliva več dejavnikov. Likar (2004, 19) navaja, da je najpomembnejša ustvarjalna klima v razredu. Učenci morajo čutiti, da lahko vprašajo vse, kar jim pade na um, da lahko dajejo tudi neobičajna vprašanja, da v razredu ni tabujev. Tudi najdrznejše misli so dobrodošle.

Pristop temelji na celostnem videnju učenca. Celostne metode poskušajo na različne načine integrirati intelektualne, emocionalne, socialne vidike. V proces učenja vključujemo učenca kot celostno osebnost z vsemi njegovimi znanji in sposobnostmi ter ne razvijamo le logično matematične inteligence, temveč tudi medosebno, čustveno, samorefleksivno, jezikovno, vidno/prostorsko, telesno-gibalno, glasbeno inteligenco itd. (Gardner 1995, 22 v Likar 2004).

Vloga učitelja po Wellesu (1981 po Novak 2005, 40) je, da spodbuja, usmerja in pomaga. Učitelj naj bi bil spodbujevalec in ne edini vir znanja. Poudarek je torej na usmerjanju in spodbujanju in ne na neposrednem vodenju. Pomembno je, da so učenci od vsega začetka

vključeni v proces učenja, in da postajajo bolj reflektivni in tudi sami prispevajo svoje poglede in rešitve. Pomaga učencem preiti omejitve mišljenja in jih spodbuditi, da izboljšajo svoje spretnosti, znanje in sposobnosti. Pomemben poudarek je namenjen učenčevim praktičnim dejavnostim.

4.1.4. Ustvarjalnost in kritično mišljenje v razredu

Študije so pokazale, da sta ustvarjalnost in kritično mišljenje dva cilja, ki sta predvsem značilna za problemsko naravnano učenje (PNU) (Chan 2012). Ustvarjalnost je nujno potrebna za raziskovanje različnih rešitev. Kritično mišljenje je način, kako pristopimo k reševanju problemov, ki so osnovani na racionalnih in logičnih argumentih, dokazovanju, ki vključuje pravi odziv na dano nalogo in utemeljeno zavrnitev ostalih alternativnih rešitev (Ticusan, Hurjui 2015, v Chan 2012).

Hkrati pa je kritično mišljenje učenje, kako vrednotiti nove informacije, jih ocenjevati, iskati pozitivne in negativne vidike, določiti dejansko vrednost, preoblikovati informacijo in ustvariti nove ideje. Kritično mišljenje je aktiven, koordiniran, kompleksen proces, kot so branje in pisanje, govorjenje in poslušanje ter vključuje miselne procese, ki se začnejo z zbiranjem informacij in končajo s sprejemanjem osmišljenih rešitev.

Učinkovito mišljenje se razvija skozi sodelovanje, kar pomeni delo v parih ali skupinah. Sodelovalno učenje je učinkovito, če pride do prehoda spoštovanja idej drugih do samozavesti, prehoda od konkretnega k abstraktnemu, od intuicije, ki je osnovana na izražanju stališč brez logičnega mišljenja, ki je osnovano na predvidevanjih in pristopih, k stvarjem z več zornih kotov.

Metode razvijanja kritičnega mišljenja lahko razvijejo različne vzorce obnašanj s tem, ko se oblikujejo medosebni odnosi med sošolci. Te so:

- komunikacijske sposobnosti,
- sposobnost razumevanja,
- prenos informacij,
- interdisciplinarnost in transdisciplinarnost.

Zaradi življenja v hitro razvijajoči se družbi bo moral učenec kritično, ustvarjalno in produktivno osmisliti svoje delovanje. Cilji šolske politike in formativno delovanje so usmerjeni h kognitivnim in vedenjskim spremembam učenčeve osebnosti, ki je konstantno podvrženo izobraževanju oziroma usposabljanju. Če se želi učenec rokovati z informacijami,

bo moral uporabiti veliko miselnih veščin, ki mu bodo dale sposobnost za učinkovito razvrščanje informacij. Zato mora iti skozi sistematičen proces analiz in kritične refleksije. Učitelj mora enakopravno ponuditi učni in miselni okvir. Ta okvir mora dati učencu priložnost, da dojame, kje v kontekstu razmišljanja bo lahko spremljal svoj miselni proces pri neodvisnem učenju.

Izobraževanje je skozi zadnja desetletja pridobilo novo širino, ki je osnovana na demokratičnih vrednotah, uveljavljanju posameznika, podprto z inovacijami in reformami izobraževalnih sistemov (povzeto po Ticusan, Hurjui 2015).

V reviji *Educational Review Research* je bila objavljena raziskava *Pen State researchers* (Andiliou in Murphy 2010, v Chan 2012), na osnovi katere so učitelji prepričani, da se glede na naravo ustvarjalnosti morebiti včasih zanemari pomembna vloga kritičnega mišljenja. Avtorji študije ugotavljajo, da se raziskovalci na splošno strinjajo, da ustvarjalnost vključuje zmožnost ustvarjanja izvirnega ali novih idej ter sposobnost uporabe kritičnega razmišljanja in znanja za presojo primernosti idej glede na zahteve naloge. Učitelji poudarjajo, da študije večinoma kažejo izvine ali nove sestavine ustvarjalnosti in se ne zavedajo tiste njene komponente, ki vključuje presojo ustreznosti ustvarjalnih rezultatov. Učitelji tudi poudarjajo omejitve ustvarjalnega mišljenja na književne in umetniške naloge, ki ne zajema drugih področij (npr. alternativne vzroke ali posledice na področju zgodovine). Avtorji menijo, da je spodbujanje ustvarjalnosti združljivo z jedrom izobraževalnih ciljev in da ustvarjalnost ni omejena na nadarjene študente ali umetniška področja.

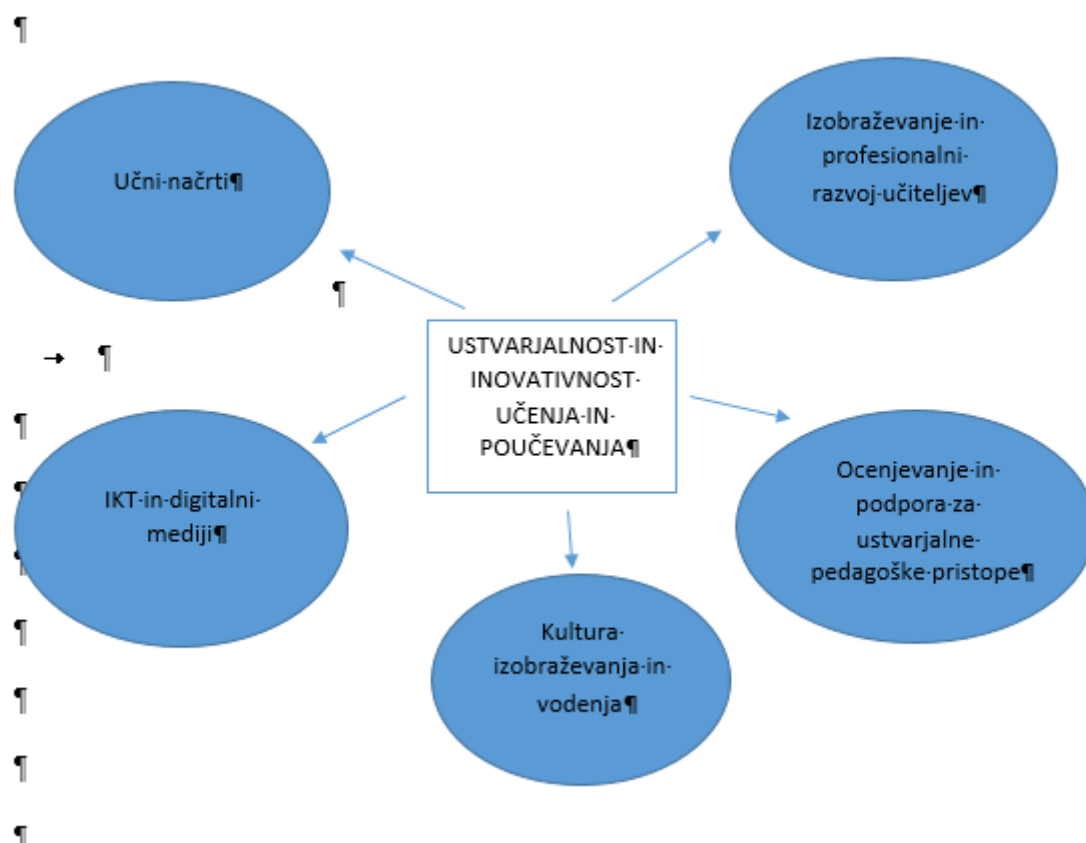
4.1.5. Ustvarjalno poučevanje, učenje ustvarjalnosti in ustvarjalno učenje

Ustvarjalno poučevanje mora biti usmerjeno v proces izražanja in spodbujanja učenčevih sposobnosti. Pomagati mora učencu pri odkrivanju njegovih talentov in uporabi teh pri reševanju problemov. V učencih mora vzpodbuditi kreativno mišljenje in izražanje ter mora učence navdihovati. Učenci morajo biti pomembnejši od predmeta, ki ga poučujemo. Poučevanje gre iz glave v glavo in iz srca v srce. Upoštevati je treba pobudo učencev za reševanje problemov in kako se jih reši. Treba je sodelovati in razvijati znanja ter prilagoditi učne ure osebnostnemu razvoju posameznika. Treba se je medpredmetno povezovati. Učitelj se mora učiti. Učiti se moramo za življenje (Orel 2009).

Inovacijski proces znotraj posamezne šole lažje in kakovostnejše uspe v prisotnosti inovacijskega okolja, ki ga zagotovi vodstvo, ki spodbuja inovativnost, motivira in omogoča sodelovalno pravico. Predhodni del inovacijskega procesa pripisujemo ustvarjalnosti in s tem

pridobimo novosti (Lewis, Wright 2012). Izzivi v okviru težjega omogočanja inovativnosti in ustvarjalnosti se kažejo iz več razlogov: (1) rezultate ustvarjalnosti in inovativnosti je včasih težko prikazati, namreč niso vedno oprijemljivi, (2) procesi ustvarjalnosti in inovativnosti so izpostavljeni samovoljnemu tolmačenju ter subjektivizmu, vprašljiva je lahko tudi primerljivost podatkov in (3) politike niso vedno realizirane v praksi, opažen je nedelujoč podporni mehanizem (Ferrari, Cachia & Punie 2009, 41).

Slika 4.2: Področja za zagotavljanje ustvarjalnosti in inovativnosti učenja in poučevanja



Vir: R. Cachia et.al., *Creative Learning and Innovation Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States* (2010, 45).

O **učnih načrtih** bomo več razpravljali v empiričnem delu, v katerem bom podrobneje analizirala slovenske učne načrte po predmetih ter jih umestila v evropski prostor. Ravno tako se bomo bolj posvetili **rabi IKT** v poglavju 4.3..

Izobraževanja in profesionalni razvoj učiteljev

Izobraževanja in profesionalni razvoj učiteljev omogočata učiteljem soočanje z razvojem inovativnih in ustvarjalnih pristopov metod poučevanja. Z zagotovitvijo izobraževanj učiteljem je mogoče razvijati njihovo strokovnost in elemente vseživljenjskega učenja. Študije

zlasti navajajo programi izobraževanj in usposabljanj krepijo poudarek izobraževanja za osvojitev znanj na področju IKT in digitalne pismenosti zaradi neprestanega tehnološkega razvoja v današnjem času. Odziv na spremembe s pomočjo usposobljenih učiteljev pa naj bi zagotavljal poučevanje z namenom pridobitve učenčeve digitalne pismenosti ter interakcije z IKT, pri katerih lahko učenci s pomočjo IKT izrazijo svojo ustvarjalnost in inovacije (Cachia et al. 2010, 46–47).

Programi izobraževanj in usposabljanj krepijo učiteljevo strokovno znanje, spretnosti in stališča, hkrati pa prinašajo izboljšanja poučevanja njihovih učencev, posledično za učence pomeni kakovostnejše učenje (Rahman, Nabi, Akhter, Hasan, Ajmal 2011, 155). Strokovni razvoj, znanja, spretnosti in predanost svojemu delu so pomembni dejavniki za zagotavljanje kakovostnega poučevanja in posledične kakovosti učnih rezultatov učencev (Council of the European Union 2009b, 6). Rahman et al. (2011, 155) poudarjajo rezultate študije, ki kaže na obstoj velikih korelacij med usposobljenostjo učiteljev in uspešnostjo učencev. Usposabljanje za učitelje je pomembno in potrebno, zlasti za tiste vidike poučevanja, ki v svoji zasnovi vsebujejo uporabo dodatnih spretnosti in zmogljivosti, ki jih je mogoče pridobiti z izobraževalnimi strategijami. Učitelji so s pozitivnim odnosom do sebe in do svojega poklica bolj učinkoviti pri povečevanju kakovosti poučevanja in pripravljenosti izobraževanja, ustvarjalnosti, uporabe novih učinkovitih pristopov in sprejemanja tveganj v času hitrih spreminjajočih se razmerah.

Učitelji v okviru svojega poklica za kakovostno izobraževanje z vnašanjem elementov inovativnosti opravljajo številne delovne naloge, odgovornosti učiteljev pa so zaznane na vseh ravneh. Večina učiteljev priznava potrebo po dodatnih usposabljanjih in izobraževanju za uspešno opravljanje svojih delovnih nalog, zlasti na področju posodobljenih izobraževalnih standardov, ustreznih strategij v razredu in pri uporabi novih tehnologij (Beavers 2009, 25). Iz Tabele 1 je razvidna odgovornost na ravni štirih področij v današnjem globaliziranem učnem okolju, v okviru katerih učitelji prevzemajo in opravljajo svoj poklic (OECD 2005, 2).

Tabela 4.1: Odgovornost učiteljev v današnjem času. Učinkovito odzivanje na učne potrebe posameznega učenca.

Individualna raven odnosu z učencem	Uvedba in izvedba učnih procesov
	Vključevanje formativnega in sumativnega preverjanja znanja
	Učinkovito odzivanje na učne potrebe posameznega učenca
Razredna raven	Multikulturno poučevanja

	Poudarek na inovativnem/medpredmetnem poučevanju
	Vključevanje učencev s posebnimi potrebami
Šolska raven	Skupinsko delo in načrtovanje
	Evalvacije in sistematično načrtovanje izboljšav
	Uporaba IKT pri poučevanju in administrativnih postopkih
	Upravljanje, delitev vodenja
Raven v odnosu s starši in zunanjo skupnostjo	Zagotavljanje profesionalnih nasvetov staršem
	Ustvarjanje partnerstev

Vir: OECD, *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, 2005, 2.

Uvedba IKT je za učitelje pomenila njihovo delovno obremenitev od načrtovanja pouka do soočanja z novimi metodami izvajanja poučevanja in administrativnim delom (Condie, Munro 2007, 63). Raziskave kažejo, da omogočen strokovni razvoj učiteljev na področju novih tehnologij in omogočanje podpore inovacijam v učilnici prinašajo štiri pomembne razsežnosti v učnem okolju: (1) spremembe v okviru učiteljevega znanja, njegovih prepričanj in navad, (2) spremembe v načinu sprejemanja vsebine učencev, (3) spremembe v odnosih med učenci, učitelji in starši ter (4) spremembe v uporabi orodij IKT za spodbujanje in pospeševanje učenja (Light 2009, 52).

Ocenjevanje in podpora za ustvarjalne pedagoške pristope

Na šolah se z inovativnimi pristopi spodbuja na učenca usmerjen pristop in razvoj spretnosti ter mišljenja pri učenju. Z uporabo takšnih pristopov učitelji poučujejo na način angažiranja učencev za sodelovanje pri pouku, učenci samostojno iščejo rešitve in so aktivno vključeni v pouk. Dokazano je, da mnoge države uporabljajo inovativne pristope, ki so videti kot dobra podpora za učenje in poučevanje v 21. stoletju in so bolj vključeni v nacionalne politike (Looney 2009, 6).

Looney (2009, 6) dokazuje, da zagotavljanje inovativnosti omogoča tudi ocenjevanje učencev, pri katerih prihaja do velike spremembe v pogledih na to vlogo ocenjevanja v razredih. Tradicionalno gledano je ocenjevanje orodje za prikaz učenčevih dosežkov in iz sumativnega vidika omogoča presojo o učenčevih napredovanjih oz. razvrstitvah za nadaljnje izobraževanje. Danes je ocenjevanje več kot le orodje za presojo učenčeve uspešnosti glede doseganja znanja, z inovativnega vidika opredeljujejo ocenjevanje kot orodje za učenje. Slednje izkazuje formativno vlogo ocenjevanja, kajti učiteljem omogoča ustrezno prilagoditev poučevanja glede na prepoznavanje učnih potreb in opredelitev vrzeli glede na rezultate

ocenjevanja o doseganju znanja in uspešnosti otrok. Takšen pristop ima pozitivne učinke za spodbujanje vseživljenjskega učenja, ki je odvisno od sposobnosti za učenje, načina poučevanja in tudi samoocenjevanja. Ocenjevanje kot orodje za učenje spodbuja vseživljenjsko učenje in s tem ustreza ciljem držav članic OECD.

Kultura izobraževanja in vodenja na posamezni šoli je odvisna od zagotavljanja pristopov za uspešno sledenje hitrim spremembam. Kljub temu je pomembno, da so pristopi za izvajanje sprememb realistični v smislu uvajanja novosti in odmika od tradicionalnih elementov. Vodstveni delavci na šoli so pomemben dejavnik spodbujanja inovativne šolske kulture, k temu pripomore tudi nacionalno in mednarodno sodelovanje oz. povezovanje z drugimi deležniki na izobraževalnem področju. Z motivacijskimi tehnikami je možno inovativno kulturo na šoli lažje prenašati na vse strokovne delavce, med drugim so pomembne zlasti naslednje tehnike: usposabljanje in strokovni razvoj, spodbujanje sodelovanja in medkulturnega dialoga, izvajanje inovativnih projektov, ponujene možnosti, kot je e-Twinning, ter medpredmetna povezovanja. Spodbude, podpiranje in cenjenje prizadevanja učiteljev pri inovativnih metodah poučevanja so z vidika vodstvenih delavcev zelo dobrodošle in potreben način dela za spodbujanja inovativnosti na njihovih šolah (Cachia et al. 2010, 48, 52).

Zadovoljni učitelji lažje prenašajo motivacijsko kulturo znotraj šole, poleg tega ravnateljji igrajo pomembno vlogo pri zagotavljanju dostopa do profesionalnih razvojnih programov in inovativnih pristopov učiteljem. Pomemben je njihov posluh in odziv na učiteljeve potrebe in omogočanje odpravo teh (OECD 2009). Ravnateljji z močno vlogo pri svojem pedagoškem vodenju šole se zavedajo pomena kakovosti pouka, oblikovanja politik z namenom doseganja učenčevega uspeha. S tem podpirajo razvojno delo na šoli oz. inovacijske pristope ter nudijo napotke in povratne informacije za učitelje (Blase, Blase 2000; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek, Barney 2006; National Association of elementary School Principals 2001).

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in digitalni mediji

Osnovna predpostavka za nemoteno vključevanje IKT v pouk je zagotovitev udeležencem IKT orodja, vzdrževanje slednjih in tehnično podporo. Dostopnost do IKT in usposobljenost učiteljev za poučevanje z IKT in digitalnim medijem omogočajo zagotavljanje ustvarjalnosti ter inovativnosti pri pouku, še zlasti dobrodošle so podprte tehnologije za interakcijo med učitelji, učenci in navsezadnje tudi starši (Cachia et al. 2010, 47–48).

Omogočanje učencem informacijsko-komunikacijske spretnosti in zagotavljanje ustreznega usposabljanja za učitelje ter ustrezni infrastrukturi na šolah sta cilja nacionalnih strategij za spodbujanje rabe IKT vseh evropskih držav. Aktivnosti na tem področju temeljijo na primarno in sekundarno izobraževanje ter omogočajo učenje in inovacije po šolah s pomočjo IKT (Rangeulov, Horvath, Dalferth, Noorani 2011, 9–10).

IKT je pomembno orodje za doseganje razvojnih ciljev dostopa in izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih programov, vendar je izvedba in izkoristek IKT pri učenju in poučevanju odvisna od številnih parametrov, ki v večji ali manjši meri vplivajo na integracijo IKT v izobraževanje (Condie, Munro 2007, 13). Vsaka metoda učenja in poučevanja z uporabo računalnikov ali sprememba obstoječe utečene metode se šteje za inovativno metodo, če le s svojo namembnostjo služi cilju pri učenju ali poučevanju (Damodharan, Rangarajan 2007, 15 v Carlile in Jordan 2012).

4.1.6. Težave ustvarjalnega poučevanja

Od posameznikov v informacijski družbi pričakujemo, da so aktivni, daljnovidni, da poznajo sami sebe in se znajo tudi izraziti. Pomembno je, da imajo ustvarjalne gene, s katerimi lahko optimizirajo okoljevarstvene vsebine in tehnologijo do najboljše možne širine. Ta pričakovanja vodijo do vprašanja, ali šolski sistem je v koraku s časom in skrbi za inovacije, usposabljanja učiteljev in posodabljanja učnih programov. Učitelji, ki se zavedajo novih prepričanj, morajo vedeti, kaj ustvarjalnost je in kako jo doseči (Riza 1999 v Hosgorur, Biasa 2009).

Ena izmed najpomembnejših struktur informacijske družbe je izobraževanje. Izobraževanje skrbi za usposabljanje ustvarjalnih in inovativnih ljudi. V ustvarjalnosti mora biti prostor za novosti, svežino in originalnost. Ustvarjalni posamezniki imajo različne osebne značilnosti, kot so: pripravljenost na učenje, radovednost, svoboda, fleksibilnost v razmišljanju, radovednost, sposobnost uporabiti ustvarjalnost, ustvarjanje novih idej, pripravljenost na novosti (Inci 1979, Friedrich 1979 v Hosgorura in Biasa 2009). Najboljši šolski sistem obstoji skozi ustvarjalno izobraževanje (Beetlestone 1998 v Hosgorura in Biasa 2009). Ustvarjalno poučevanje posameznikom omogoči, da pridobijo čim več različnih možnosti, s katerimi se soočajo, najdejo nove rešitve, medtem ko se soočajo s preprekami, sprašujejo se o stvareh, napovedujejo dogodke, razvijajo domišljijo in razvijejo samozavestno in neodvisno osebnost (Sule 1991 v Hosgorura in Biasa 2009).

Šola ima kulturo odprto za znanstvena raziskovanja in novosti ter ceni človeške vire. Izobraževalni programi in učni načrti morajo vsebovati cilje, vsebine in učne metode, ki bi odgovarjali učenčevim potrebam. Prva zadeva, ki bi se je morali lotiti, je oblikovanje šolske kulture. Sama šolska kultura bi morala biti odprta do inovacij, ustvarjalnosti in podpore posamezniku pri uresničevanju njegovih ambicij (Cay 1966 v Hosgorura in Biasa 2009). Lahko tudi potrdimo, da so se tradicionalne percepcije do učiteljev spremenile z vstopom v informacijsko družbo. Učitelji morajo razumeti in interpretirati informacijsko družbo.

Kot smo že dejali, informacijska družba zahteva od posameznika, da je ustvarjalen, samoiniciativen in produktiven. Ustvarjalnost posameznika je pomembna v informacijski družbi in o tem bomo več razpravljali v 4. poglavju. Ustvarjalnost vodi do inovacij in inovacije v tehnologijo in produktivnost. Institucija, ki bo izobraževala posameznike v tej smeri, bo imela visoko vrednost, vendar morajo imeti učitelji natančne informacije o ustvarjalnosti in kako naj jo razvijajo. Hosgorura in Biasa sta v raziskavi želela poudariti pomen tega z namenom, da bi še naprej omogočala razvoj ustvarjalnosti v izobraževalnem sistemu.

V raziskavi sta ugotovila, da učitelji vidijo veliko potreb po razvijanju ustvarjalnosti v osnovni šoli. Temu morajo biti podrejeni tudi pogoji. Učitelji niso bili prepričani, kako se uporabljajo tehnike za razvoj ustvarjalnosti pri učencih, in se strinjajo, da se je treba na tem področju izobraževati.

Učitelji morajo opogumljati učence, naj bodo ustvarjalni, komentirati njihove izdelke, opustiti vsakršno poučevanje, ki bazira na učenju na pamet. Agarwal (v Hosgorur, Bilasa 2008) v članku Creativity in Education (2002) trdi, da morajo učitelji pomagati učencem pri interpretaciji učnih načrtov in da je zelo pomembno, da so učilnice opremljene z informacijsko tehnologijo, da se morajo učitelji stalno strokovno izpopolnjevati in poudarjati pomen ustvarjalnosti pri postavljanju vprašanj (Agarwal 2001 v Hosgorur, Bilasa 2008). Učni načrti morajo biti oblikovani na razumljiv in enostaven način, da bo spodbujal učenčevo ustvarjalnost. Sungur 1998 v Hosgörüra, Bilasa (2009) je v svoji študiji »Učinkovitost programa ustvarjalnega reševanja problemov« ugotovil, da učenci, ki so dovolj motivirani in v primernem okolju in se čutijo varne s psihološkega stališča, lahko izrazijo lastne probleme v zvezi z okolico in izrazijo edinstvene rešitve za probleme čustvenih in spoznavnih dimenzij. Domišljija je pomembna karakteristika ustvarjalnosti. Učitelji bi se morali tega zavedati in verjeti v nujnosti domišljije pri ustvarjalnosti.

4.2. VPLIV FEMINIZACIJE POKLICA NA USTVARJALNOST

4.2.1. Potek feminizacije učiteljskega poklica

Večina poklicev, ki danes tradicionalno pripadajo ženskam, sprva ni bila namenjena za to, da bi se v njih zaposlovale ženske. Prodor žensk v katerikoli poklic je bil skozi zgodovino vsakič povezan tudi z njegovim razvrednotenjem. Tako so prestižni poklici, med katere je spadal tudi učiteljski poklic, izgubili pomen in postopoma postali domena ženske delovne sile.

O feminizaciji poklica govorimo tam, kjer prevladuje ženska delovna sila. Feminizirani poklici pa so tako v svetu kot pri nas nižje vrednoteni, manj ugledni in slabše plačani (Barle in Počkar 1994, 176). Jeraj (2006) prav tako navaja, da lahko govorimo o feminiziranem poklici, ko ga večinoma opravljajo ženske. Povzema razlago besede feminizacija iz SSKJ¹, kjer je pojasnjena kot naraščanje števila žensk v neki dejavnosti in kot primer posebej izpostavljena besedna zveza 'feminizacija učiteljskega poklica', iz česar sledi, da poklici niso spolno nevtralni.

S feminizacijo učiteljskega poklica je tesno povezano izobraževanje žensk. Takratni šolski minister je v 19. stoletju, ko ženskam še ni bilo priznано opravljanje mature in jim je bil s tem onemogočen vpis na univerze, v imenu vlade argumentiral, da bi ženska z visoko izobrazbo lahko skrivala »gospodarsko nevarnost«, konkurenca ženskih izobraženek pa bi povzročila znižanje moških zaslužkov. Hkrati naj bi se posledično zmanjšalo število porok, zaradi česar bi trpelo družinsko življenje. Proti višješolskemu izobraževanju deklic so bili ob ekonomsko naravnani tudi biologiški razlogi. Izobrazba naj bi ženske oslabilala za njihovo bodoče materinstvo, zaradi prevelike uporabe možganov bi njihova fizična krhkost degenerirala, ženske pa po naravi potrebujejo podrejenost. Boj za višješolsko izobraževanje deklet je trajal do 20. stoletja (Milharčič Hladnik 1995, 31–32).

Še v času šolske reforme Marije Terezije v 18. stoletju so bili učitelji izključno moški. Konec 19. in začetek 20. stoletja sta se v državno predpisanih okvirih postopoma oblikovala učitelj in šola, kot ju poznamo danes. S sprejetjem tretjega državnega osnovnošolskega zakona leta 1869 so se na področju šolstva na Slovenskem pričele velike spremembe. Z omenjenim zakonom se je povečala izobraževalna vrednost šole, poglobitnega pomena pa je bila tudi možnost vključevanja žensk v pedagoško delo. Poklic učitelja je postal natančno definiran in

¹ Slovar slovenskega knjižnega jezika

reguliran s strani države. Pred tem so učitelji lahko bili mežnarji, pisarji, bivši študenti ali vojaki, poučevanje pa je bilo njihovo dodatno delo (Milharčič Hladnik 1995, 18).

Po letu 1869 so se kljub diskriminaciji, ki jih čakala (Milharčič Hladnik 1995, 10), pričele v učiteljstvu zaposlovati pretežno ženske, saj je bila zanje to edina možnost za pridobitev izobrazbe, doseg ekonomske neodvisnosti in pridobitev boljšega ugleda v družbi. Za poklic učiteljice so se v 19. in v začetku 20. stoletja odločale pripadnice nedelavskega razreda, saj je bil poklic zanimiv, prinašal pa je tudi ekonomsko varnost in socialni status. Učiteljice so bile spoštovane javne osebnosti. Apple (v Milharčič Hladnik 1995, 33) navaja, da so si nekatere med njimi »načrtno izbrale delo in neodvisnost namesto zakonskega življenja, ki je zanje pomenilo gospodinjstvo suženjstvo ali socialno nekoristnost.«

Njihov položaj pa se je bistveno razlikoval od položaja moških sodelavcev. Spolno diskriminacijo je tako za učitelje kot učence določal Predlog zakona o pravnih razmerjih učiteljstva, ki ga je avstrijska oblast pripravila leto po državnem osnovnošolskem zakonu. Z njim je izenačila zahtevano izobrazbo in usposobljenost moških ter ženskih kandidatov ter jim dodelila enako delovno obveznost. Predlog zakona je tudi določal, da učiteljice za svoje delo prejmejo le 80 odstotkov plače, predvideno pa je bilo tudi, da učiteljice poučujejo zgolj dekliške oddelke oz. le na dekliških šolah, kar se je zaradi »naraščajočega pomanjkanja učiteljev« spremenilo. Pogoj, da so ženske lahko opravljale poklic učiteljice, je bil tudi, da se ne smejo poročiti. Učiteljica je morala živeti v celibatu, saj je učiteljica lahko samo »ženska, ki ni mati in žena«. Če se je učiteljica poročila, se je s tem prostovoljno odrekla službi (Milharčič Hladnik 1995, 21). O samskem položaju učiteljic so se razvnele številne razprave, med katerimi so tudi nekatere predstavnice ženskega spola ta položaj zagovarjale. Celibat je bil odpravljen po letu 1918, na Štajerskem pa je kljub temu obveljalo pravilo, da se sme učiteljica poročiti le z učiteljem.

Podatek, da učiteljice za svoje delo prejmejo le 80 odstotkov plače, je oblika spolne diskriminacije, ki jo je zakonsko uvedla država. Žnidaršič Žagar navaja, da so ekonomisti 19. stoletja določili plačo na način, da bi ohranili pravšnje ravnotežje med ponudbo in povpraševanjem. Delavčeva plača pa naj ne bi zadostovala le za njegove najnujnejše potrebe, temveč tudi za vzdrževanje družine. Z izborom tipičnega primera moškega delavca je ženska postala tipična podoba nepopolne delavke, zato naj bi bila tudi njena plača v primerjavi z moževo nižja, saj naj bi bila neobvezni dodatek k družinskemu proračunu. Stereotipno so bile ženske že od nekdaj po naravi odvisne od moške podpore in skrbi, zato so ekonomisti menili, da bi jih bilo neupravičeno plačevati enako kot moške ne glede na zakonski stan.

»Ustreznost« nižjih plač za ženske so opravičevali tudi z manjšo fizično močjo, storilnostjo in delovno učinkovitostjo delavk (Sedmak in Medarič 2007, 223).

Udeležba žensk v učiteljskem poklicu je bila vse večja, medtem ko so moški začeli iz poklica postopoma odhajati. Pečkova (1995, 158) meni, da so bili vzroki za to med drugim naslednji:

- Uvedeno je bilo kazensko premeščanje iz različnih razlogov. Učitelj je bil lahko premeščen, ker komu ni bil všeč ali je preveč zagovarjal svoja stališča, ni bil ponižen itd..
- Vedenje učitelja se je nadzorovalo tudi zunaj šole. Pri tem ni zadostoval le nadzor šolskih nadzornikov, ampak je bilo potrebno tudi policijsko nadzorovanje, saj je učitelj veljal za nevarno politično osebo.
- Napredovanje učitelja v višji plačni razred je potekalo preko tako imenovane tajne klasifikacije. Šolski nadzornik je po enournem opazovanju ocenil in subjektivno presodil, ali je učitelj lahko napredoval, kar se je mnogim učiteljem zdelo krivično.
- Učiteljem se je zdelo poniževalno tudi, da njihovo delo ni bilo nadzorovano le s strani šolskih nadzornikov, ampak tudi s strani drugih strokovnjakov zunaj šole: pravnikov, zdravnikov, šolskih higienikov itd..

Leta 1897 so na račun zvišanja plač moškim učiteljem, ki so torej pričeli vse bolj odhajati v druge poklice, želeli znižati plače učiteljicam, ki so se temu seveda uprle. Ustanovile so društvo učiteljic in v dolgotrajnem boju leta 1920 dosegle izenačenje plač (Milharčič Hladnik 1995).

Izobraževanje otrok v osnovnih šolah so v vseh državah, v katerih je bil uveden javni šolski sistem, postopoma prevzele učiteljice. V prvem desetletju 20. stoletja so številčno že presegle učitelje in učiteljski poklic se je feminiziral, dela učiteljic pa se je prijel sloves »družbenega materinstva«. Prevladalo je prepričanje, da pride otrok v šolo izpod materinega krila, zaradi česar mora biti deležen ženske nege, skrbi in milosrčnosti, saj naj bi bila šolska vzgoja nadaljevanja domače. Od učiteljice se je pričakovalo, da prevzame vlogo pametne in ljubeče matere (Jeraj 2006, 85).

Feminizacijo učiteljskega poklica lahko razumemo v kontekstu kulturnih pomenov, ki jih v določenem zgodovinskem obdobju pripisujejo moškemu in ženskemu delu. Množično vstopanje žensk v poklic je proizvedlo spolni antagonizem, ki je razumljiv, saj v večini kultur prestižne socialne statuse zasedajo moški, in to ne glede na dejanski ekonomski prispevek ali osebnostne lastnosti (Milharčič Hladnik 1995).

V primerjavi učiteljicam pripisanih lastnosti pred sto leti in danes po mnenje Renerjeve (2008) ne najdemo bistvenih sprememb. Morda se zaradi prezaposlenosti staršev še bolj poudarjajo materinske lastnosti pri poučevanju, saj mnogo otrok v šoli in pri obšolskih dejavnostih preživi več časa kot doma. Starši zato del svojega starševanja preložijo na učiteljice (in učitelje) (Sedmak in Medarič 2007, 217).

4.2.2. Ženske v šolstvu

Izobraževanje obeh spolov od osnovne šole pa do študija na fakulteti je danes povsem samoumevno, vendar ni bilo vedno tako. V 19. stoletju je šolski sistem ženskam odrekel pravico do šolanja, predvsem na srednješolski in visokošolski ravni (Serše 1998).

Izključenost žensk iz te sfere dejavnosti je mogoče ponazoriti z raznimi definicijami razumskosti, ki so to izključenost opravičevale. Že v stari Grčiji je veljalo, da je dolžnost ženske, da bi čim manj videla, slišala in spraševala. Ali, kot je poudarjal Sofokles, molk je za žensko nakit (Jogan 2001, 81).

Prve dekliške šole so bile najprej odprte v samostanih, ki so jih začeli na našem ozemlju ustanavljati v enajstem stoletju. Redovnice so smele poučevati predvsem tista dekleta, ki so bila plemenitega stanu. Tako so v ženskih samostanih nastale dekliške šole, ki so nekaj stoletij bile edine ustanove za skupinsko izobraževanje deklet. O objavi šolskega zakona iz leta 1869 je začelo tudi v slovenskih šolah naraščati število samostojnih dekliških šol. Ljubljana je javno dekliško šolo dobila šele leta 1875 (Hojan 1970).

Dekleta dolgo niso imela vstopa v gimnazije. Šele leta 1872 jim je bilo dovoljeno, da se vpišejo v gimnazije kot privatistke, kar je pomenilo, da so morale študirati doma ali v kakšnem zasebnem učnem zavodu, v gimnazijo pa so prišle polagat izpite.

Univerzitetni študij je bil ženskam nedostopen še dolgo po tem, ko je bilo z osnovnošolskim izobraževanjem formalno omogočeno nadaljnje izobraževanje deklet (Milharčič Hladnik 1995). Kot navaja Joganova (2001, 38), je bil vstop na univerze vselej posebno strogo nadzorovan in onemogočen. Ustanove, kjer je potekal proces postopne sekularizacije in deteologizacije razlag reda, so dosledno izključevale ženske z utemeljitvami o drugačnosti ter neprimernosti za tako resne dejavnosti. Dunajska vlada (Žibera 1998) je z razpisom marca leta 1897 omogočila izobraževanje na filozofskih fakultetah tudi ženskam. Slovenke so se lahko vključile v višje izobraževanje po letu 1918, ko je bila ustanovljena ljubljanska univerza.

Po pregledu statistični podatkov o zastopanosti moških in žensk v šolstvu, osredotočila sem se zgolj na osnovnošolsko izobraževanje, se nam prikaže zanimiva slika (Tabela 4.2).

Tabela 4. 2: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v šolskem letu 2013/14 razredna in predmetna stopnja

	moški	ženske
Razredna stopnja: 1. in 2. triada	2,9 %	97,1 %
Predmetna stopnja: 3. triada	21,0 %	79,0 %

Vir: Eurostat. Dostopno na: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.d>.

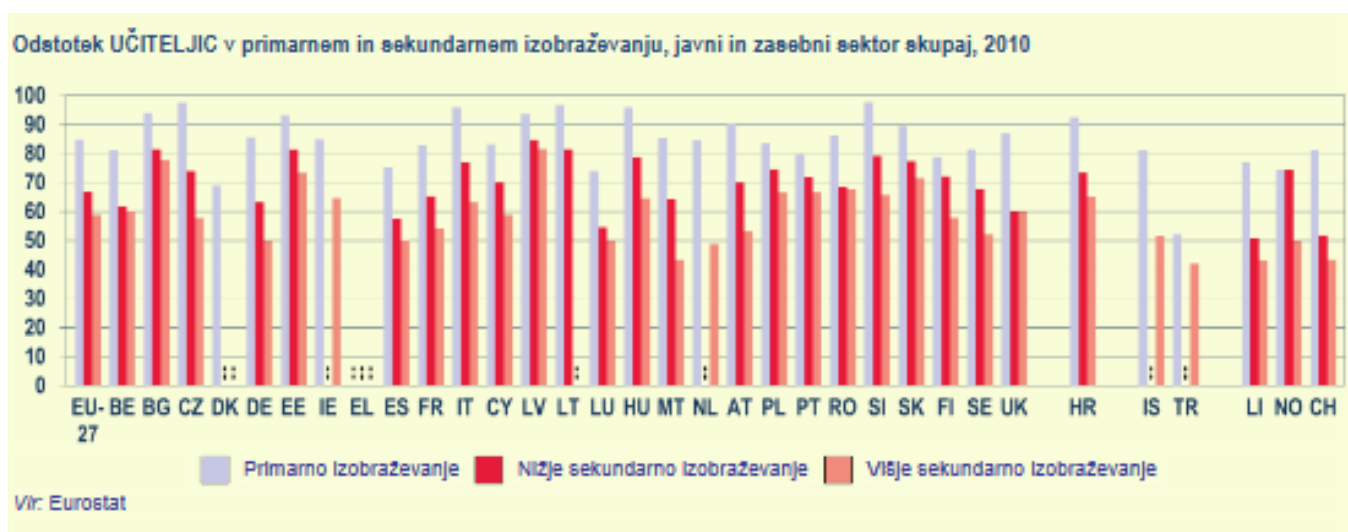
Kot opazimo, je delež žensk neprimerno večji od zastopanosti moških. Dodati je morda treba, da se je delež žensk kljub temu zmanjšal, če pogledamo podatke iz leta 2007. V prvi in drugi triadi je bil omenjenega leta delež žensk 97,6 odstotka, v tretji triadi pa je delež ostal nespremenjen. Glede na podatke lahko govorimo o spolni segregaciji pedagoškega poklica, kjer so delovna mesta rezervirana za ženske.

4.2.3. Primerjava z evropskim prostorom

Če zastopanost spolov v učiteljskih poklicih primerjamo z drugimi državami EU, vidimo, da je tudi tam trend zaposlovanja v učiteljskih poklicih podoben kot v Sloveniji. Tudi v evropskem prostoru je poučevanje v osnovnih šolah domena žensk. Skoraj v vseh državah članicah EU je število žensk, ki poučujejo na osnovnošolski ravni, precej večje od števila moških. Je pa kljub vsemu zelo očitno, da Slovenija izstopa v odstotku učiteljev v 1. triadi oz. razredni stopnji, saj je njen delež kar 97-odstoten, druge države pa se gibljejo okrog 85 odstotkov (povprečje EU, Slika 4.3).

Veliko držav je zaskrbljenih, da je delež moških v učiteljskem poklicu v upadu. Podatki kažejo, da je postalo poučevanje v zadnjih letih še bolj feminizirano. V Tabeli 3 in 4 vidimo delež ženskih učiteljic v porastu med leti 2013 in 2014 v kar treh četrtinah držav v osnovni šoli, in sicer na razredni in predmetni stopnji. Predvideva se, da bo trend še naraščal, ker so moški v skupini starejših učiteljev, vendar pa se trend obrne, ko gre za vodstvene pozicije v šolstvu, kjer je delež moških višji (Slika 4.3).

Slika 4.3: Odstotek učiteljic v primarnem in sekundarnem izobraževanju



Vir: Eurostat 2014.

Tabela 4.3: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v Evropski uniji za leto 2013

	Razredna stopnja (v %)	Predmetna stopnja (v %)
Evropska unija	85,2	68,1
Belgija	81,6	63,0
Bolgarija	94,3	80,9
Danska	:	70,9
Nemčija	86,2	65,6
Estonija	91,9	82,1
Grčija	69,9	66,2
Španija	75,9	57,8
Francija	83,0	64,5
Hrvaška	93,1	73,4
Italija	95,9	78,1
Ciper	83,1	70,5
Latvija	93,3	83,9
Litva	97,1	82,3
Luksemburg	76,0	56,8
Madžarska	95,6	77,7
Malta	83,3	69,2
Avstrija	91,1	71,5
Poljska	85,3	73,8
Portugalska	79,2	71,1
Romunija	88,1	69,3
Slovenija	97,1	79,0
Slovaška	89,5	76,3
Finska	79,3	72,2
Švedska	77,0	76,9
Velika Britanija	87,0	63,0
Irska	81,7	81,7
Lihtenštajn	78,2	55,3
Norveška	74,8	74,8
Švica	82,4	53,9
Republika Makedonija	81,3	57,0
Turčija	57,8	52,0
ZDA	87,2	66,8

Vir: Eurostat 2014.

Tabela 4.4: Delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju v Evropski uniji za leto 2014

	Razredna stopnja (v %)	Predmetna stopnja (v %)
Evropska unija (28 držav)	84,5	69,8
Belgija	81,7	63,2
Bolgarija	94,4	80,9
Nemčija	86,8	66,1
Estonija	91,5	82,0
Grčija	70,2	66,0
Španija	76,0	59,2
Hrvaška	93,3	73,1
Italija	95,9	77,9
Ciper	83,7	71,7
Latvija	92,8	84,3
Litva	97,1	82,4
Madžarska	97,0	77,6
Malta	85,6	68,0
Nizozemska	85,9	51,3
Avstrija	91,4	72,0
Poljska	85,3	73,7
Portugalska	79,8	71,6
Romunija	88,6	70,0
Slovenija	96,9	79,5
Slovaška	90,0	77,8
Finska	79,5	72,4
Švedska	77,2	77,1
Velika Britanija	69,4	62,3

	Razredna stopnja	Predmetna stopnja
Lihtenštajn	78,6	54,6
Norveška	74,8	74,8
Švica	82,0	53,9
Republika Makedonija	81,5	57,6
Turčija	58,2	53,2

Vir: Eurostat 2014.

4.2.4. Poklicna segregacija

Poklicna segregacija ni zgolj znak spolne neenakosti, ampak je tudi proces, ki olajšuje reprodukcijo spolne enakosti. Nekateri poklici zagotavljajo večjo družbeno moč, so bolje plačani in zagotavljajo večjo socialno varnost kot drugi, zaradi česar so na trgu dela medsebojno v hierarhičnem odnosu. V praksi poznamo tri vrste poklicne segregacije: horizontalno, vertikalno in popolno.

Za horizontalno segregacijo je značilno, da ženske opravljajo drugačen poklice in imajo drugačne možnosti za kariero kot moški. Tako da ženske zaposlujejo v poklicih, kot so vzgojiteljica, osnovnošolska učiteljica, tajnica, čistilka, šivilja, ki so hkrati podaljšek gospodinjskega dela (Wilson 1995, 15).

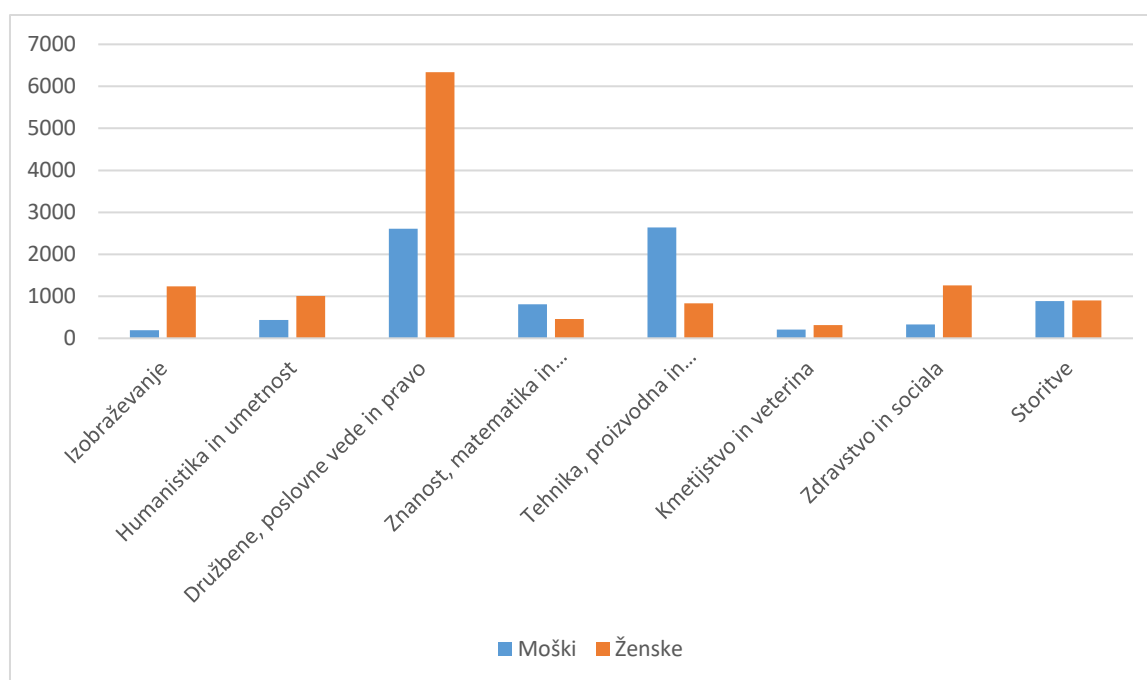
Že na ravni univerzitetnega študija opazimo, da je znotraj posameznih področij prisotno kopičenje enega spola, ki ga lahko prikažemo s pomočjo statističnih podatkov. Pri tem se bomo osredotočili na diplomante po mednarodno standardiziranih in klasificiranih področjih izobraževanja. Statistični urad RS ima zadnje podatke iz leta 2011 in takrat je zabeležil, da je na univerzitetnih programih, namenjenih izobraževanju učiteljev diplomiralo 86,5 odstotka, na programih humanistike in umetnosti 70 odstotkov, na področju družbenih in poslovnih ved ter prava je delež ponovno visok, in sicer 70 odstotkov žensk. Na področju znanosti matematike in računalništva jih je diplomiralo bistveno manj, in sicer 36 odstotkov, še manj pa na področju tehnike, proizvodne in predelovalne tehnologije, kjer je delež le 24-odstoten. Visok delež, 79,2-odstoten, se pojavlja tudi pri diplomantih na področju zdravstva in sociale (Tabela 4.5).

Tabela 4.5: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja po spolu, Slovenija, 2011

DIPLOMANTI 2011	Moški	8115
	Ženske	12.346
Izobraževanje	Moški	192
	Ženske	1234
Humanistika in umetnost	Moški	437
	Ženske	1005
Družbene, poslovne vede in pravo	Moški	2610
	Ženske	6335
Znanost, matematika in računalništvo	Moški	808
	Ženske	461
Tehnika, proizvodna in predelovalna tehnologija, gradbeništvo	Moški	2643
	Ženske	836
Kmetijstvo in veterina	Moški	207
	Ženske	311
Zdravstvo in sociala	Moški	331
	Ženske	1261
Storitve	Moški	887
	Ženske	903

Vir: Pregled statistični podatkov na področju vzgoje in izobraževanja enakosti spolov (2011).

Slika 4.4: Diplomanti terciarnega izobraževanja po področjih izobraževanja po spolu, Slovenija, 2011



Vir: Pregled statistični podatkov na področju vzgoje in izobraževanja enakosti spolov (2011).

Kot razlog za horizontalno segregacijo bi lahko ponovno izpostavili tradicionalno pripisane vloge obema spoloma. Ženska naj bi tako zaradi pripisane vloge matere in skrbnice večji del svojega časa posvetila družini in vzgoji otrok, ne pa karieri, ki bi v tem smislu pomenila veliko odrekaj.

Na vertikalni ravni je segregacija prisotna znotraj enega poklica, v katerem so praviloma ženske slabše plačane in zasedajo nižja ter manj odgovorna dela in imajo manjše možnosti napredovanja. Iz zgoraj omenjenih statističnih podatkov smo lahko razbrali, da se v šolstvu srečujemo tudi z vertikalno segregacijo. Williamsova (1995) v povezavi z vertikalno segregacijo navaja še dva pojma: steklene stropove (ang. glass ceilings) in učinek steklenih tekočih stopnic (ang. glass escalator effect). Pri učinku steklenih tekočih stopnic avtorica predpostavlja, da so moški, ki so zaposleni znotraj ženskega kolektiva, pogosto deležni različnih privilegijev. Že sama organizacijska dinamika naj bi bila tista, ki potiska proti vodilnim mestom. Nasprotno se morajo ženske, ki želijo uspeti oziroma napredovati v svojem poklicu, soočiti s številnimi ovirami, med katerimi so tako imenovani stekleni stropovi, ki se nepričakovano pojavijo kot nevidne omejitve, ko ženske skušajo napredovati na višja delovna mesta (Williams 1995, 6–8).

O popolni segregaciji oziroma skrajnem primeru segregacije bi lahko govorili, če bi nekatere poklice opravljali izključno moški oziroma ženske. Danes takih poklicev ni več. V

posamičnih zgodovinskih obdobjih so bile ženske zmeraj tiste, ki so dobile nižja in posledično manj plačana delovna dela (Williams 1995).

4.2.5. Spol in inteligenca

Inteligenca se v psihološki literaturi največkrat definira kot sposobnost uporabljati abstraktne pojme ter prilagajati se novim situacijam. Definiciji sta zelo splošni, saj so abstrakcije lahko matematične, glasbene, gibalne idr.. Nekdo, ki blesti na določenem področju, je na drugem lahko povprečen ali celo šibek. Prilagoditev neki novi situaciji pa je pogosto odvisna od tega, kako človek že prej pozna kontekst nove situacije, da se ji lahko razumno prilagodi. Inteligenca je močno povezana z izkušnjami, definirati pa jo je mogoče le v tesni povezavi z določenim kulturnim okoljem (Montagu 1968, 105).

Izkušnje so tiste, ki lahko pospešijo ali zavirajo razlike med spoloma. Dečki in deklice se v zelo zgodnjem otroštvu že začnejo razlikovati glede oblik igre. Igra dečkov je bolj manipulativna in fizična, igra deklic pa bolj simbolna. Tudi odrasli se ob igri različno odzivajo v odvisnosti od otrokovega spola. Z dečki začenjajo fizično, motorično igro ter mu ponujajo stereotipno moške igrače, npr. avto. Z deklicami pa začenjajo igro z besedno komunikacijo, spodbujajo besedno igro, pasivizirajo motorične aktivnosti ter jim ponujajo tipične ženske stereotipne igrače, npr. punčke (Furlan 2006, 45).

Tako starejše kot novejše raziskave (E. Maccoby in C. Jacklin; M. Zupančič, v Furlan 2006, 44) kažejo, da obstajajo razlike med dečki in deklicami. Pri besednih sposobnostih imajo prednost deklice pred dečki, ti pa imajo pred deklicami prednost v prostorskih in numeričnih sposobnostih. Deklice spregovorijo hitreje kot dečki, pa tudi njihov besedni zaklad narašča hitreje. V drugem in tretjem letu starosti se deklice pogosteje igrajo simbolno igro kot dečki. Tudi kasneje dosegajo deklice višje rezultate na preizkusih besedne produkcije, branja, razumevanja gradiva ter pisnega izražanja.

Deklice se hitreje in bolje naučijo tudi tujih jezikov, sposobne so živahnjega in slikovitejšega umskega doživljanja. V splošnem dosegajo deklice boljše šolske uspehe tako po uspešnostnih testih kot po šolskih ocenah. Kar zadeva šolski uspeh, so deklice znatno pred dečki, prav tako pa manjkrat zaostanejo ter so pogosteje pohvaljene kot dečki. Zanimivo je, da deklice prekašajo dečke celo v tistih predmetih, ki bolj sedejo dečkom. Med šolsko mladino, ne pa tudi med predšolsko, dosegajo dečki boljše rezultate pri prostorskih testih in testih mehaničnih sposobnosti. Morda gre v tem primeru za vpliv okolja, saj se dečki v predšolski dobi v teh testih ne izkažejo boljše kot deklice (Montagu 1968, 106).

Dečki in deklice živijo v različnem družbenem okolju (Prav tam, 109). Vnaprej jim je določeno, da bodo igrali različne vloge in od njih se pričakujejo različni dosežki. Spola imata drugačne možnosti in priložnosti za razvoj inteligence in te razlike so težko primerljive. Na biološke možnosti razvoja inteligence pri moških in pri ženskah vplivajo stalno delujoči družbeni dejavniki ter različni odnosi družbe do enega in do drugega spola.

Ob mnogih predsodkih je danes vendarle jasno, da posebnih razlik v inteligentnosti med spoloma ni, obstajajo pa razlike pri posameznih vidikih inteligentnosti. Spol k tem razlikam prispeva le od 5 do 10 odstotkov, ostalo varianco pa je možno pojasniti z drugimi faktorji (Zupančič 2001/2002; povz. po Furlan 2006, 46).

4.2.6. Razlike med spoloma v izobraževalnih dosežkih

Kljub dejstvu, da ženske načeloma dosegajo višje rezultate v izobraževanju kot moški, kar je razvidno tudi iz prikazanih statističnih podatkov za Slovenijo, je zanimivo, da v literaturi zasledimo razlage o razlikah v dosežkih, ki temeljijo na domnevi, da so dekleta tista, ki so manj uspešna.

Ena izmed razlag predpostavljala, da obstajajo med moškimi in ženskami razlike v prirojenih sposobnostih, v korist moških. Toda pri preverjanju so mnogi testi (npr. izpit 11+ v Veliki Britaniji) pokazali, da so dekleta tista, ki imajo več sposobnosti. Nekatere izobraževalne oblasti so celo znižale rezultate deklet, zato da ne bi gimnazij zasedle predvsem predstavnice ženskega spola. Pri izvajanju ločenih testov za različne tipe sposobnosti so dekleta tista, ki se na splošno bolje izkažejo kot fantje (Haralambos in Holborn 2001, 777).

Prav tako bi lahko bila socializacija, kjer se začnejo pogojevanje in spolni stereotipi, pojasnjevala možni relativni neuspeh deklet (Prav tam). Igre in vrste igrac lahko razvijejo različne skupine spretnosti in odnosov. Preko iger s punčkami in drugimi igracami dekletom vsiljujejo stereotip ženske kot negovalke, medtem ko fante spodbujajo, da so aktivnejši. Tudi materialni dejavniki lahko povzročijo razlike v izobraževalnih dosežkih. Predvsem družinska okolja s slabšim materialnim položajem namreč več sredstev namenijo izobraževanju sinov kot hčera.

Po raziskavah pedagoškega inštituta (Bahovec 1996; povz. po Kozmik in Jeram 1997, 77) lahko ugotovimo pomembnost socializacije znotraj šole. V vrtcih je opazna spolno diferencirana vzgoja skozi igre in uporabo igrac (deklice se ukvarjajo predvsem z nego dojenčkov, pripravo hrane, frizerstvom, kozmetiko, pri dečkih pa so v ospredju igre s

kockami, avtomobilčki ter konstrukcijske igre). Na vprašanje »Kdo ima več možnosti pri predmetih, kot so jeziki na eni strani in matematika in fizika na drugi strani?« kažejo rezultati značilno razlikovanje jeziki versus naravoslovje.

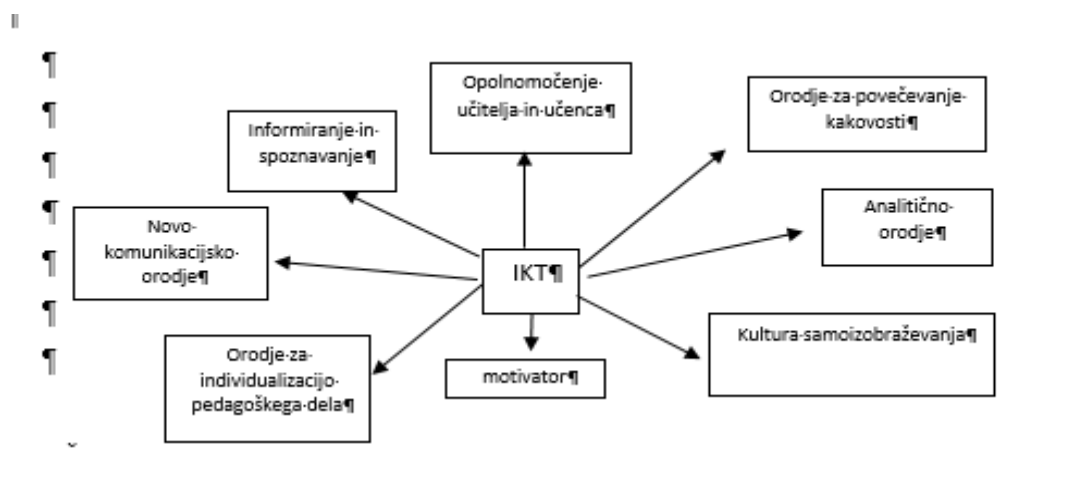
Če se osredotočimo na novejši čas v slovenski zgodovini, na obdobje po 2. svetovni vojni, vidimo, da so polovico vseh učencev osnovnih šol v Sloveniji predstavljale učenke. Učni uspeh deklic je bil nekoliko boljši kot učni uspeh dečkov. V šolskem letu 1952/53 je uspešno zaključilo razred 74,5 odstotka dečkov in 81,9 odstotka deklic.

4.3. USTVARJALNOST IN IKT

Inovacijski proces znotraj posamezne šole lažje in kakovostnejše uspe v prisotnosti inovacijskega okolja. Predstavlja temelj pedagoškemu delu, saj je konec koncev vpeljan že v ponudbo različnih založb za izdajo učbenikov in celoten pouk temelji na teh vsebinah. Na pedagoškem področju poteka tako kompleksen vzgojno-izobraževalni proces, pri katerem oddajnik (učitelj) pošilja informacije, prejemnik (učenec) pa jih po določenem kanalu in procesu sprejema. Vseeno se moramo zavedati, da idealnega prenosnega kanala ni, temveč je vsak prenos povezan z določenimi izgubami, zato pravimo, da je prenos le bolj ali manj uspešen (Židan 1990, 370; 372).

Židan (2015) tudi piše o vlogah, ki jih ima IKT predvsem na pouk družboslovnih vsebin, vendar se strinjamo, da spodnji diagram (Slika 4.5) lahko velja za vsa predmetna področja.

Slika 4.5: Vloga IKT pri pouku družboslovnih vsebin



Vir: Židan, 2015.

4.3.1. Vloga in pomen IKT

Prednostna naloga izobraževalne politike 21. stoletja po Evropi predstavlja tudi vključitev tehnologije in digitalnih medijev, ki jih morajo šole zagotavljati svojim učencem pri poučevanju z vpeljevanjem inovativnih didaktičnih in organizacijskih pristopov (Devine et al. 2012, 2–3). Uporaba IKT doprinese k razvijanju ustvarjalnosti in inovativnosti, hkrati pa nas zavedanje o skoraj že povsem neizogibni uporabi IKT pri opravljanju poklicev na delovnem mestu sili v spoznanja o potrebnosti doseganja njene uporabe in digitalnih znanj pri naših vsakodnevnih opravilih (Cachia et al. 2010, 14, 15).

Raba IKT v izobraževanju je pomemben element strategije Evropske komisije za zagotavljanje učinkovitosti izobraževanih sistemov in konkurenčnosti evropskega gospodarstva. Leta 2000 je Evropska komisija sprejela pobudo eLearning (eUčenje), akcijski načrt, ki je zarisal osrednja področja razvoja naslednjih letih (Evropska komisija 2000). Opredeljen je kot »raba novih multimedijskih tehnologij in interneta, ki izboljšuje kakovost učenja z lajšanjem dostopa do virov in storitev« (Evropska komisija, 2008a, 6, v Eurydice 2012). Skupaj z drugimi ukrepi za uveljavitev IKT se pobuda eLearning posveča učinkoviti integraciji v izobraževanje in usposabljanje (Evropska komisija 2000, 3).

Tako je pobuda i2010 o e-vključenosti opredelila posebna področja, neposredno povezana s poučevanjem v šolah, kjer je bil potreben napredek. Na področju infrastrukture se je osredinila na zagotavljanje širokopasovnega interneta šolam ter internetnega dostopa in multimedijskih virov vsem učencem v učilnicah (Evropska komisija, 2007 v Eurydice 2012).

Posebna skrb je bila namenjena tudi določitvi spretnosti in kompetenc, ki bodo bistvenega pomena za mlade ob njihovem vstopu na trg dela. Nujno potrebno izboljšanje ključnih kompetenc je bilo jasno izraženo v pobudi eLearning (Evropska komisija 2000 v Eurydice 2012). Na splošno temelji stališče Komisije na priporočilih, kot je na primer OECD (2005), da se je treba bolj osrediniti na ustvarjanje možnosti za pridobivanje kompetenc kot na znanje samo. Da bi učencem omogočili uspešno pridobivanje kompetenc, so bile enako pomembne prepoznane kvalifikacije učiteljev (Eurydice 2012).

Leta 2006 je Mednarodno združenje za evalvacijo dosežkov v izobraževanju (International Association for the Evaluation of Academic Achievement – IEA) izvedlo Drugo študijo o informacijski tehnologiji v izobraževanju (Second Information Technology in Education Study – SITES). Ta je dokazala, da raba IKT v razredu vpliva na pedagoške metode, ki jih

uporabljajo učitelji (Law, Pelgrum in Plomp 2008, 147 v Eurydice 2012). To zahteva celovito zajetje IKT in njene pedagoške rabe v kurikulum in usposabljanje učiteljev.

4.3.2. Uporaba IKT v slovenskih šolah

Pričetek informatizacije v šolstvu v Sloveniji sega v začetek sedemdesetih let v srednjih šolah ter v osnovnih šolah v začetku osemdesetih let. Prvi projekt s tega področja na nacionalni ravni je bil izveden v sredini devetdesetih let s ciljem izvedbe računalniškega izobraževanja za učitelje in ravnatelje ter opremljenostjo osnovnih ter srednjih šol s programsko in IKT opremo. Kasneje je prišlo do vpeljevanja sodobnejšega ter aktivnejšega pouka s pomočjo novih didaktičnih pristopov, individualizacije in personalizacije pouka s pomočjo IKT, prav tako sodobnejše organizacijsko vodenje šol (Tišler et al. 2006, 11).

V spodnjih grafikonih bomo predstavili delež uporabe IKT v slovenskih šolah v primerjavi z evropskim povprečjem. Podatki so iz šolskega leta 2011/2012. Proučevali so opremljenost četrtih in osmih razredov OŠ. V raziskavi so opredelili opremljenost šol z vidika petih področij:

1. Opremljenost: število stacionarnih računalnikov in prenosnih računalnikov, e-bralnikov, mobilnih telefonov, interaktivne table, digitalne kamere in projektorji;
2. Razporeditev delujoče opreme;
3. Širokopasovni internet (nad 10mbps) in širokopasovni dostop (ADSL, kabel idr.);
4. Vzdrževanje in podpora;
5. Pokazatelji povezanosti: spletna stran, e-naslov učiteljev in učencev, virtualno učno okolje.

Glede na to so šole razvrstili v 3 skupine:

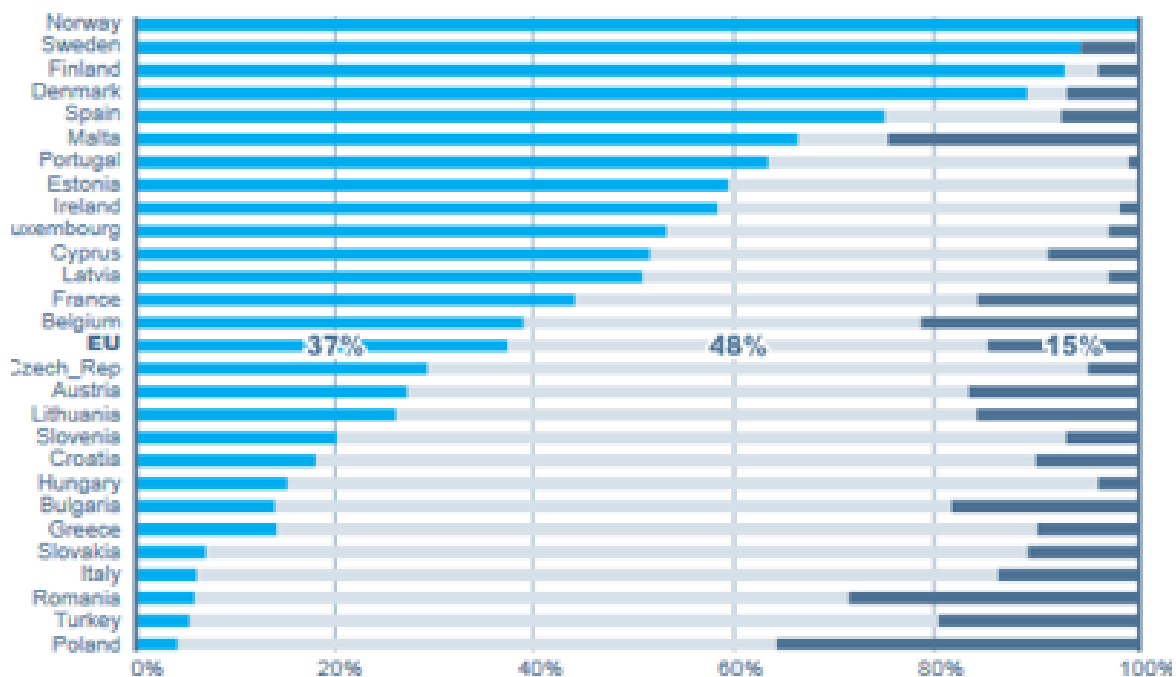
Tip 1: Visoko digitalno opremljene šole, s hitro in visoko povezanostjo;

Tip 2: Delno digitalno opremljene šole z nižjim deležem opreme in počasno povezavo z internetom;

Tip 3: Kot tip 2, vendar brez povezanosti z internetom.

Kot je razvidno iz prvega grafikona (Slika 4.6), je Slovenija v uporabi IKT pod evropskim povprečjem. 20 odstotkov slovenskih šol je zelo dobro opremljenih, okrog 70 odstotkov delno in okrog 10 odstotkov ima slabšo opremo.

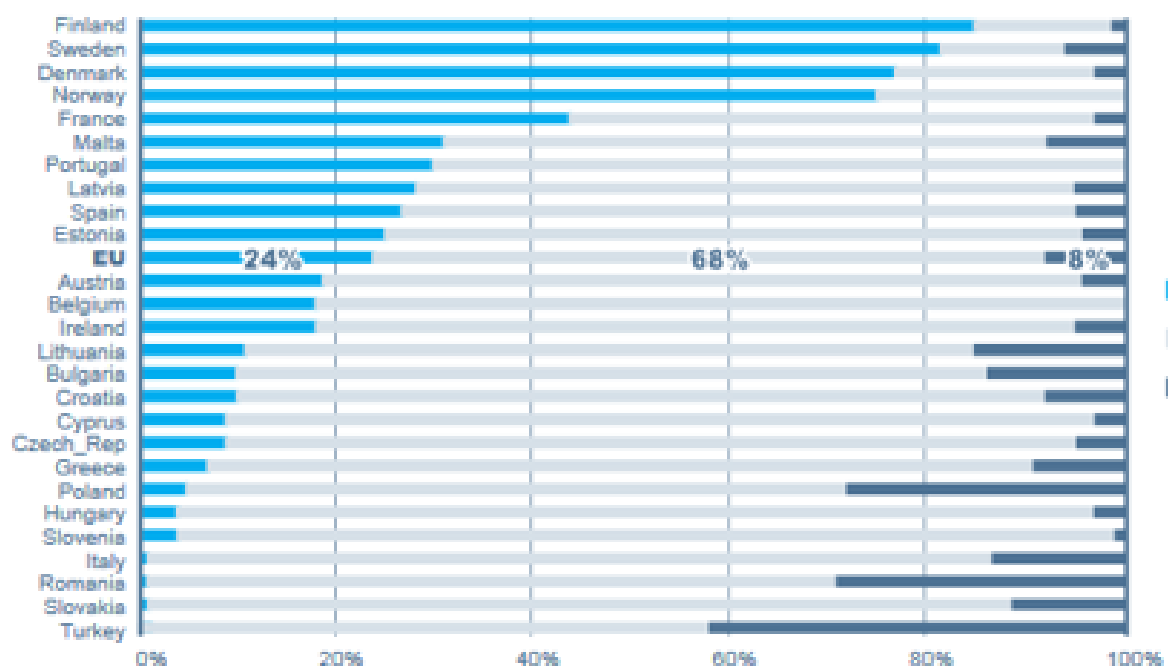
Slika 4 6: Odstotek učencev 4. razreda, ki je opremljen z IKT opremo



Vir: European comission 2013.

Z različnimi barvami so prikazani različni tipi šol: 1. popolnoma opremljena (svetlo modra), 2. delno opremljena z internetno povezavo, 3. delno opremljena brez internetne povezave (temno modra). O. A.

Slika 4.7: Odstotek učencev 8. razreda šole, ki je opremljen z IKT opremo

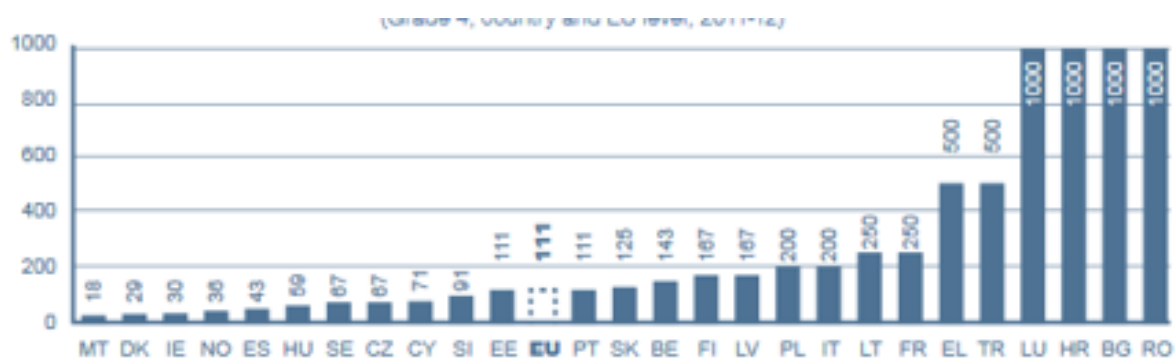


Vir: European comission 2013.

Pogledali bomo tudi delež posamične IKT opreme, ki se jo uporablja pri vzgojno-izobraževalne procesu.

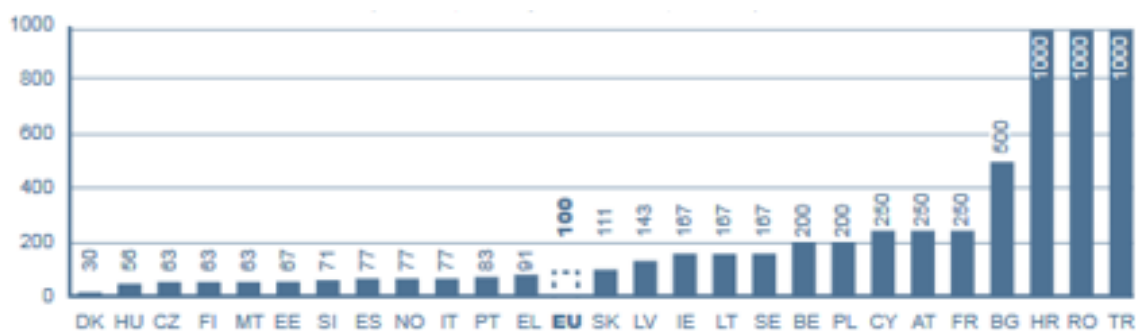
Glede števila učencev na interaktivno tablo smo nad evropskim povprečjem, in sicer 91 učencev na eno interaktivno tablo v 4. razredu in 71 učencev na eno interaktivno tablo v 8. razredu. (Sliki 4.8 in 4.9).

Slika 4.8: Število učencev 4. razreda na interaktivno tablo



Vir: European comission 2013.

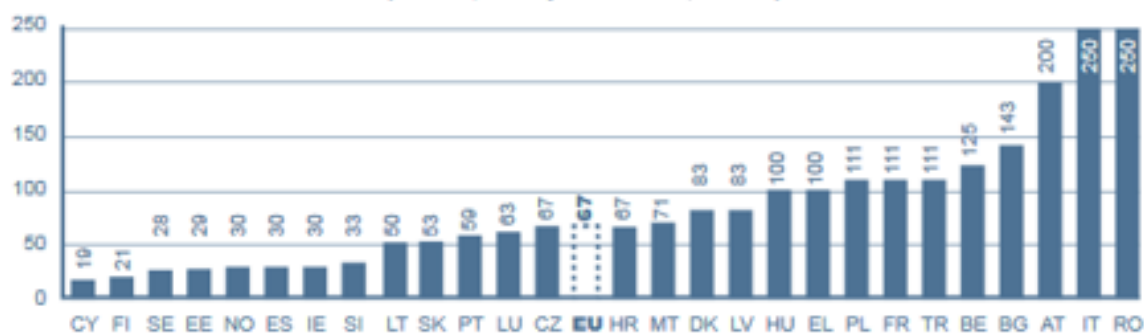
Slika 4.9: Število učencev 8. razreda na interaktivno tablo



Vir: European comission 2013.

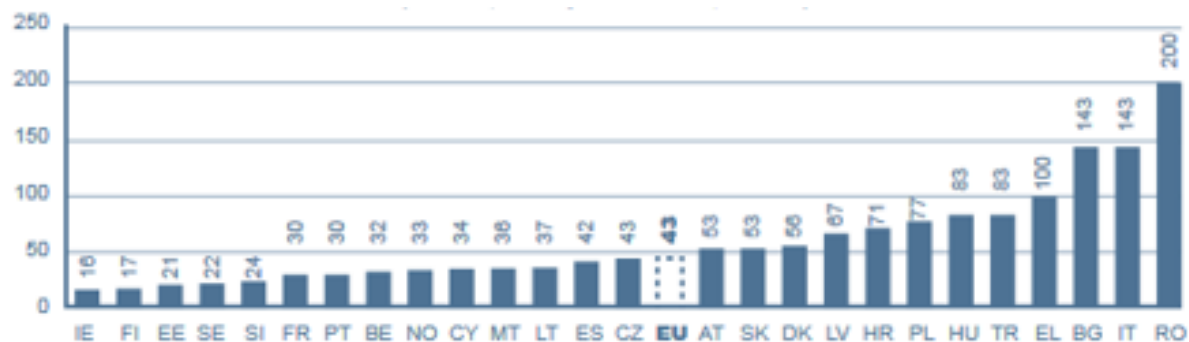
Tudi število učencev na projektor je nad evropskim povprečjem, in sicer 33 učencev na projektor v 4. razredu in 24 učencev 8. razreda, kar pomeni, da ima skoraj vsak razred svoj projektor (Sliki 4.10 in 4.11).

Slika 4.10: Število učencev 4. razreda na projektor



Vir: European comission 2013.

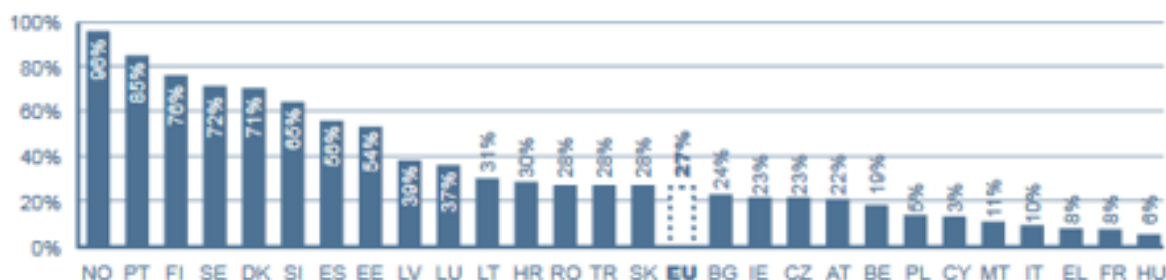
Slika 4.11: Število učencev 8. razreda na projektor.



Vir: European comission 2013.

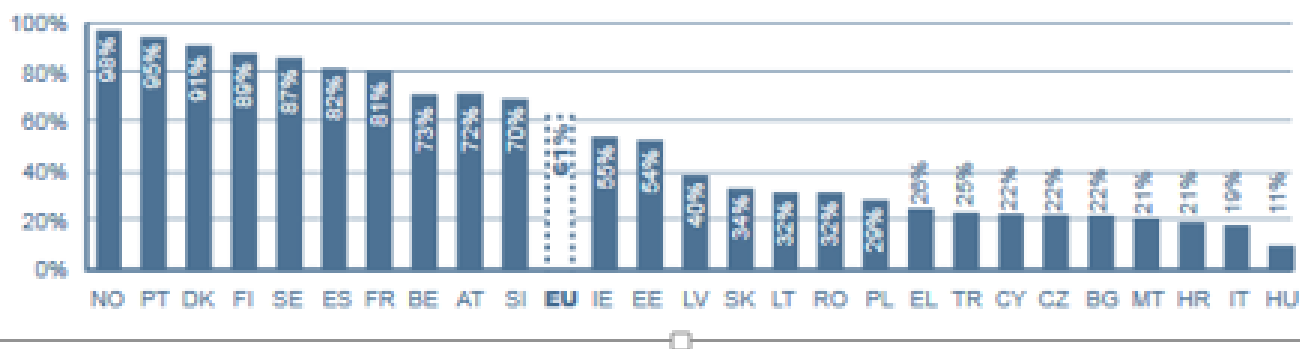
Zelo visok delež šol z virtualni učnim okoljem ima Slovenija v 4. in 8. razredih. V 4. razredu je ta delež 65-odstoten, v 8. razredu pa 70-odstoten (Sliki 4.12 in 4.13).

Slika 4.12: Odstotek učencev 4. razreda šol z virtualnim učnim okoljem



Vir: European comission 2013.

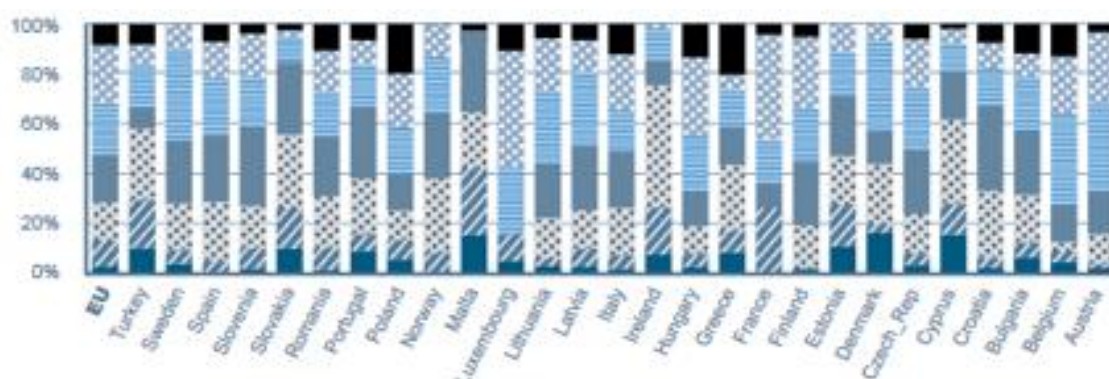
Slika 4.13: Odstotek učencev 8. razreda z virtualnim učnim okoljem



Vir: European comission 2013.

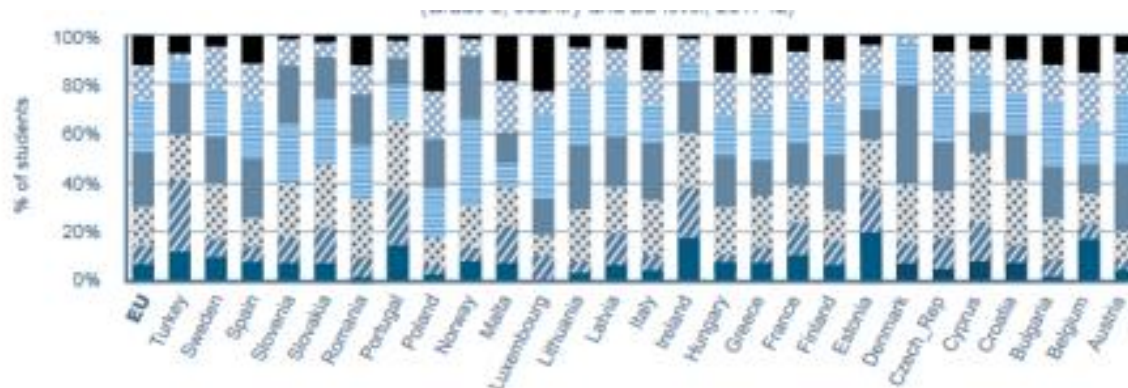
Slovenski učitelji v povprečju uporabljajo IKT 24 odstotkov učnega procesa v 4. razredu, v 8. razredu pa je okrog 10 odstotkov učiteljev, ki uporabljajo IKT nad 75 odstotki učnega procesa, 10 odstotkov je takih, ki ga uporabljajo med 51 in 75 odstotki, 20 odstotkov takih, ki uporabljajo IKT med 25–50 odstotki učnega procesa, 60 odstotkov pa takih, ki uporabljajo IKT manj kot 24 odstotkov (Sliki 4.15, 4.16).

Slika 14: Intenzivnost uporabe IKT med poukom tekom 12 mesecev v 4. razredu



Vir: European comission 2013.

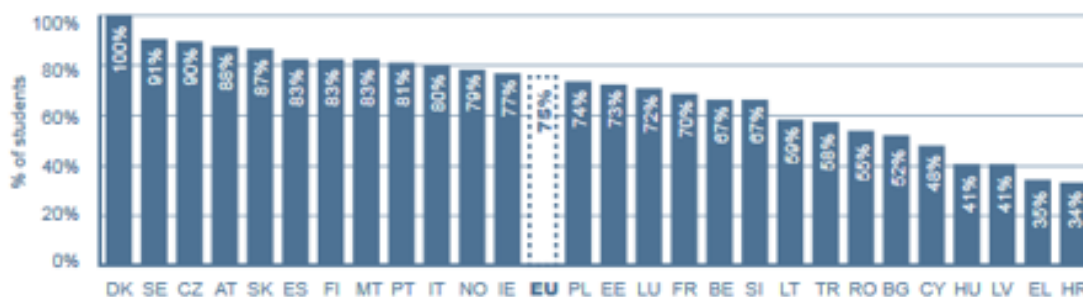
Slika 4.15: Intenzivnost uporabe IKT med poukom tekom 12 mesecev v 8. razredu



Vir: European comission 2013.

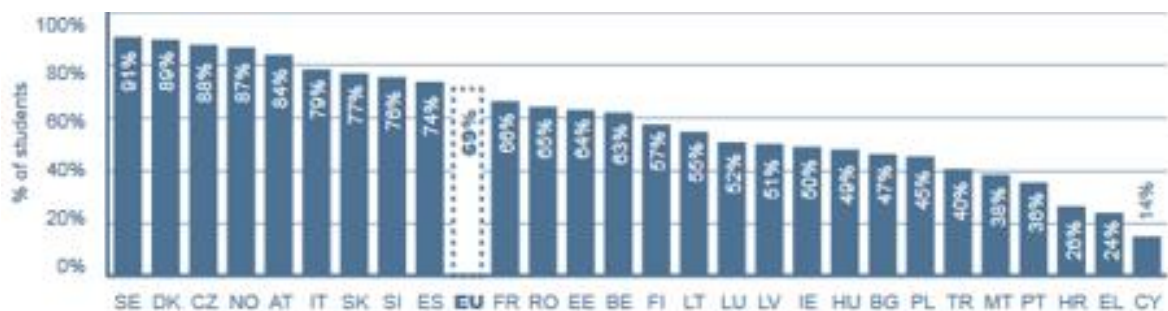
Kolikšna je dostopnost IKT tako učencem kot učiteljem v 4. razredu, je razvidno iz Grafikona 10 in 11. V 4. razredu je pod evropskim povprečjem, in sicer 67-odstotna, v 8. razredu pa nad, in sicer 76-odstotna (Sliki 4.16, 4.17).

Slika 4.16: Dostopnost IKT učencem in učiteljem 4. razreda med poukom



Vir: European comission 2013.

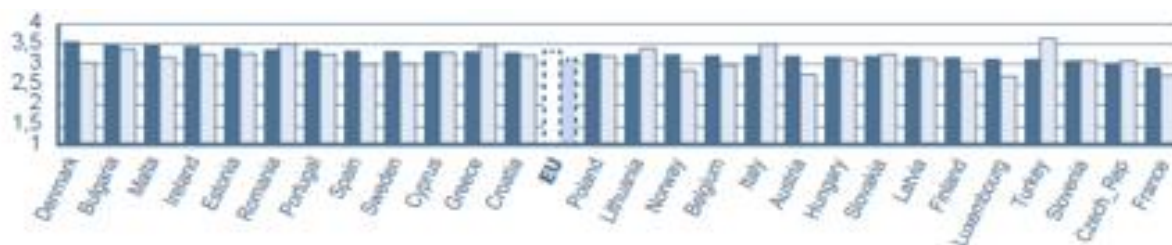
Slika 4.17: Dostopnost IKT učencem in učiteljem 8. razreda med poukom



Vir: European comission 2013.

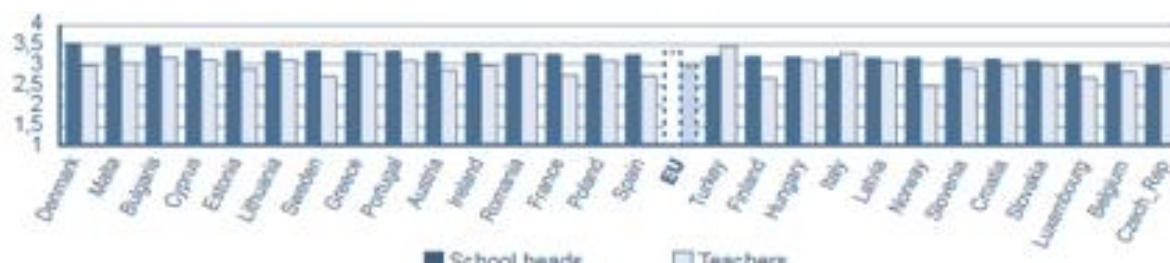
Zanimivo je tudi mnenje učiteljev o uporabi IKT pri učenju in poučevanju. Načeloma uporabo IKT bolj podpira vodstvo šole, v Sloveniji pa je kar izenačeno, in sicer med najnižjimi v Evropi z oceno 3 od 4 v 4. razredu in skoraj nespremenjeno v 8. razredu (Sliki 4.18, 4.19).

Slika 4.18: Mnenje vodstva šole in učiteljev o uporabi IKT pri pouku v 4. razredu



Vir: European comission 2013.

Slika 4.19: Mnenje vodstva šole in učiteljev o uporabi IKT pri pouku v 8. razredu



Vir: European comission 2013.

4.3.3. Vpliv IKT na ustvarjalnost

Računalniška tehnologija kot ena izmed novosti za zagotavljanje inovativnih pristopov v šolskem prostoru ob razvoju informacijske tehnologije omogoča precejšen napredek pri izvajanju poučevanja na šolah (Raksit 2006).

Za zadovoljitev pričakovanj in potrebnih znanj novih generacij igra IKT vse pomembnejšo vlogo v učnem procesu. Uporabno IKT spodbuja spremembe v vrednotah, stališčih in tudi v kognitivnih ter perceptivnih procesih. Znanje, pridobljeno in grajeno skozi stoletja človeške zgodovine ob uporabi različnih tehnoloških naprav, je potrebno v sedanjem času prilagajati aktualnemu današnjemu procesu informatizacije (Carvalho de Sousa, Sevilla-Pavon & Seiz-Ortiz 2012).

K postopnemu vključevanju učenja s pomočjo IKT ter trajnostnemu izvajanju stremijo države po vsej Evropi. Zagotavljati je treba inovativna učna okolja z dobro vgrajenim potencialom IKZ, ki so nadomestila uporabo tradicionalnih pedagoških metod in omogočajo inoviranje učne prakse v pedagoškem procesu (Bocconi et al. 2012, 4, 8). S pomočjo IKT prihaja do

vzpostavitev sodobnih učnih okolij, ki zagotavljajo fleksibilnost, individualizacijo, navsezadnje tudi manjšo birokracijo. Virtualne novosti v šolah tudi razbijejo tradicionalno pojmovanje poteka učenja v točno določenem kraju in času ter zmanjšujejo učenčeve kognitivne preobremenitve ali dezorientacije, kar je včasih vplivalo na zmanjševanje učenčeve uspešnosti (Chen 2008).

Uporaba IKT pri poučevanju omogoča višji nivo individualizacije pedagoškega dela ter personalizacijo. Razširjenost učenja izven razreda poveča neodvisnost in samostojnost učenja posameznikov, poleg tega pa uporaba IKT pri učencih razvija zmožnost reševanja problemov, kreativnosti, komunikacije, kritičnega mišljenja ter sodelovanja. Didaktično smotrno uvajanje IKT omogoča razvoj temeljnih kompetenc, s pridobitvijo katerih mladostniki lažje vstopajo na trg dela. Učenje je treba prilagoditi tudi učno in vedenjsko težavnejšim učencem, saj zahtevajo drugačne oblike poučevanja. Iz teh razlogov je ključnega pomena personalizirano učenje, ki omogoča zadovoljevanje potreb posameznikov, ki zahtevajo drugačne načine poučevanja in pogosto tudi zunanje oblike preverjanja znanja, kar lahko udejanjimo z ustrezno informacijsko tehnologijo (McKeown 2012).

Ugotavljanje prednosti zaradi uporabe IKT pri učenju in poučevanju lahko zaznamo na ravni učenca, šole ali nacionalni ravni. Poleg izboljšanja učenja učencev, znanja učiteljev in dojetja uspešnosti ter napredka staršev, so bile razvidne prednosti tudi za večjo motivacijo učenja, izvajanje samostojnega kot tudi sodelovalnega učenja in pridobitvijo veščin in spretnosti (Condi, Munro 2007, 21–22). Loveless (2002, 3–4) je v raziskavi ugotavljal, da se skozi učenje in poučevanje s pomočjo IKT pomembno razvija ustvarjalnost učiteljev in učencev. Ponujena je priložnost za ustvarjalno delovanje v avtentičnih okoljih, ki prej ni bilo mogoče ali je bilo nedostopno. IKT spodbuja ustvarjalnost in inovativnost z vrsto pomembnih avtentičnih in zahtevnih dejavnosti na področju razvijanja idej, ustvarjanja, izdelovanja, sodelovanja, komunikacije in evalvacije.

5. EMPIRIČNI DEL

5.1. OPIS PROBLEMA

Lizbonska strategija iz leta 2000 predvideva spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti v izobraževanju. Leto 2009 je bilo tudi evropsko leto ustvarjalnosti in inovacij. V sklopu tega je Ministrstvo za šolstvo in šport organiziralo več delavnic na temo ustvarjalnosti, na katerih so predavali profesorji tujih fakultet (Esko 2008).

David Hopkins (2008) z Inštituta za izobraževanje na Univerzi v Londonu tako pravi, da je »krepitev vloge šol kot nujni pogoj ustvarjalnosti in inovativnosti«. Dosedanje izkušnje kažejo, da uvedene reforme v šolske sisteme ne zagotavljajo uspešnega učenja za vse učence, niti ne zagotavljajo odličnih šol. Zato prof. Hopkins predlaga t. i. sistemske reforme, ki temeljijo na personaliziranem učenju, strokovnem poučevanju, razumni (inteligentni) odgovornosti ter mreženju in sodelovanju. Sistemsko vodenje pa te vzvode lahko uspešno povezuje v okviru posamezne šole. Potemtakem sistemski vodje lahko krepijo vlogo šole in učiteljev, tako da sami oblikujejo najboljše načine dela v razredu, ki omogočijo vsakemu učencu razviti njegove sposobnosti. S tem naj se seveda pomen državnega predpisovanja ne izniči povsem. Nasprotno, v začetni fazi reform je to celo potrebno, vendar mora biti uravnoteženo s prevzemanjem odgovornosti šol za doseganje izboljšav.

Udeleženci pod vodstvom Jadrana Lenarčiča in Janeza Justina (2008) so razpravljali predvsem o tem, da je za spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti treba vzpostaviti ustrezno ozračje v ožjem in širšem okolju. Potreben je pogum za drugačno mišljenje, sprejemanje tveganja in tudi neuspehov. V razpravi je bilo ugotovljeno, da učenci ne marajo izmišljenih modelov, učiti se želijo ob reševanju stvarnih problemov. Ključno sporočilo delavnice je bilo, da niso dovolj malenkostni popravki – šole je treba korenito spremeniti.

V odločbi Evropskega parlamenta o evropskem letu ustvarjalnosti in inovacij (Naji 2009) je navedenih trinajst (13) posebnih ciljev, ki naj jim sledijo vzgojno-izobraževalne organizacije od vrtcev naprej. V magistrski nalogi bom predstavila vseh trinajst ciljev, tu pa izpostavljam le tri.

Prvi cilj je zagotovitev učnega okolja, ki bo ugodno za razvoj inovacij tako za učitelje kot za učence. Drugi cilj, v skladu s trendi šole za 21. stoletje, je spodbujanje estetske občutljivosti, čustvenega razvoja in pospeševanje ustvarjalnosti pri vseh otrocih (Istance 2008). Zato je zelo pomembno osveščanje širše javnosti, predvsem staršev o pomembnosti ustvarjalnosti in

inovacij za osebni razvoj učencev. Zelo pomemben cilj je tudi spodbujanje tesnejših povezav med podjetništvom, univerzami in umetnostjo ter šolami. Razvoj ustvarjalnosti in inovativne sposobnosti lahko pospešujemo tudi s pomočjo neformalnih druženj ter dejavnosti mladih ljudi.

Cilje evropskega leta ustvarjalnosti in inovativnosti so vnesli tudi v letni delovni načrt Zavoda RS za šolstvo (Naji 2009).

V Centru za inovativno edukacijo v tekočem letu načrtujejo konkretne dejavnosti, kot so širjenje dobre inovativne prakse, strokovna srečanja in konference na temo kreativnosti ter promocija inovativnih projektov na regionalni, nacionalni in evropski ravni.

Predstavljena struktura inovativnega dela ima svoj metodični in didaktični pomen. Metodika zahteva, da imajo učitelji jasne usmeritve, kako pristopiti k razvoju inovacij na šoli. Z didaktičnega stališča pa lahko z istih pozicij učitelji spremenijo svojo pedagoško dejavnost v razredu. Pri tem morajo dobro poznati področje svojega dela, da lahko o njem inovativno razmišljajo in ustvarjajo nove ideje, ki jih s pomočjo miselnih operacij zgradijo in utrdijo v svoji zavesti. Šele potem lahko preidejo na njihovo uresničevanje. Če kateri izmed členov v strukturi šolske inovacije izostane, tudi inovacije ne bo.

Za raziskovanje teme je pomembno tudi mnenje samih učiteljev oziroma njihova motivacija za samo delo. Na 14. znanstvenem posvetovanju o managementu in organizaciji je bil med drugim v prispevku »Ravnateljstvo ustvarjalnosti in inovativnosti v podjetjih, javni upravi in drugih združbah« poudarjen pomen preučevanja ustvarjalnosti na več ravneh: ustvarjalnost združb, ekip in posameznikov ter spodbujanje zaposlenih s strani ravnateljev k razvoju njihovih zmožnosti (Sitar 2015).

Da bodo učitelji sami ustvarjalni, morajo biti tudi motivirani. Politiki in visoki uradniki v EU nas prepričujejo, da je naša prihodnost družba znanja, da je izobraževanje eden od ključev za izhod iz sedanje krize. Toda trije od štirih učiteljev za trud, da bi učence čim več naučili, ne dobijo nikakršne nagrade, je pokazala študija OECD TALIS, v katero je vključena tudi Slovenija. Michael Davidson (2010) iz direktorata za izobraževanje na OECD, ki je predstavil rezultate študije, je pojasnil, da nagrada ne pomeni le plače, ampak tudi druge spodbude. Te so v različnih državah različne. Učitelji po njegovih besedah sami povedo, kaj je zanje

pomembno, kaj jih spodbudi, da delajo čim bolje. Natančneje bi predstavili razloge za nezadovoljstvo.

Vsebine magistrskega dela predstavljajo pomemben prispevek k oblikovanju slovenske edukativne politike, ki mora slediti evropskim razvojnim smernicam. Na našem prostoru se seveda izvajajo raziskave, s katerimi spremljamo stanje v slovenskem izobraževanju, ker morajo slovenski standardi znanja slediti evropskim standardom znanja.

AVTONOMIJA UČITELJA V PRIMEŽU MED USTVARJALNOSTJO IN PODREJENOSTJO ZAPOVEDANIM POTEM PEDAGOŠKEGE PRAKSE

Zgodovina človeške kulture in znanosti govori o tem, da so izjemni dosežki vedno plod trdega dela, marljivosti in potrpljenja. V šolstvu žal obstaja veliko dejavnikov, ki učiteljem onemogočajo rojevanje novih idej in ustvarjalno razmišljanje. To so predvsem zastarele vodstvene strukture in stereotipne navade, nesposobnost prilagajanja novi situaciji, konvencionalnost, preveliko spoštovanje danih avtoritet, odpor do sprememb, ozki interesi stroke in drugo. Vendar so izobraževalne ustanove učeče se organizacije. V to jih sili vedno večja konkurenca, želja po izboljševanju šolske kulture, uvajanje novih znanj itd.. Zaposleni v njih pa postajajo učeči se posamezniki, ki so pripravljeni na vseživljenjsko učenje (Židan 2007, 14).

Dotaknila bi se tudi opolnomočenja učiteljev, da bi dosegli avtonomijo. Na področju izobraževanja je Hargreaves (1995) že pred več kot dvajsetimi leti v knjigi *Changing teachers Changing Times* opozoril na nekatere bistvene spremembe v izobraževalnem okolju. Imenuje jih »postmoderni pogoji v družbi«, kot je na primer obstoj »individualistične družbe«, ki ji je skupna nostalgija po skupnih vrednotah. Ti po njegovem mnenju izrazito vplivajo na izobraževanje in posebno na poučevanje.

Likar omenja še eno težavo, in sicer je mnenja, da bi morala biti vloga šole ne le enostaven prenos podatkov iz knjig v učenčevo glavo, ampak tudi in predvsem učenje ustvarjalnosti ter privzgoja določenih lastnosti, kot so na primer vztrajnost, neodvisnost razmišljanja, kritična presoja, sprejemanje odgovornosti in s tem povezanega rizika (Likar 2008). Osnovna težava je po njegovem že v samem načinu dela in standardih, ki so zahtevani in jih morajo učenci doseči, temeljijo pa predvsem na konvergentnem razmišljanju, kjer težimo k eni sami rešitvi (Likar 2004).

Slovenija mora narediti prehod v razvoju od enostavnega profesionalizma učiteljev do razširjenega profesionalizma na različnih stopnjah karijerne orientacije. Učitelj naj dobro pozna stroko in naj bo torej ekspert, sledi naj metodični in metodološki odličnosti, odlično mora poznati aktualne teme ter jim slediti, spoštuje naj etični kodeks, dela v dobro učenca in naj bo seveda fleksibilen.

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA (IKT)

Raba IKT je v izobraževanju pomemben element strategije Evropske komisije za zagotavljanje učinkovitosti izobraževalnih sistemov in konkurenčnosti evropskega gospodarstva (Eurydice 2011). Informacijsko-komunikacijska tehnologija postaja zelo pomembna spremljevalka vse bolj digitaliziranega kompleksnega, zahtevnega pedagoškega dela družboslovnih učno-edukativnih kurikulumov, ki morajo s svojo normirano standardizacijo družboslovnih znanj, ki jih mora osvojiti novodobni učeči se, slediti mednarodnim standardom znanja (Židan 2015). Slovenske šole so kar se tiče opremljenosti z IKT v vrhu opremljenosti, saj je tako opremljenih že od 60 do 80 odstotkov šol (Wastinau 2013). IKT je prisotna v vsakdanjiku otrok, učencev in ob vstopu v šolo je postal del pouka, torej orodij v rokah učiteljev in ne nazadnje vodstva. Predstavlja temelj pedagoškemu delu, saj je konec koncev vpeljan že v ponudbo različnih založb za izdajo učbenikov in celoten pouk temelji na teh vsebinah. Ravnanje z vsemi ponujenimi orodji mora biti premišljeno, saj se lahko učitelj ujame v različne pasti, ena izmed teh je tudi preveliko sledenje predlogam in posledično zmanjšanje lastne ustvarjalnosti in ustvarjalnosti učencev. Učitelj pa mora paziti, da je na tem področju najprej primerno izobražen in potem kritičen.

FEMINIZACIJA POKLICA

Ne moremo prezreti pomembnega dejavnika, ki je morda povezan tudi s samo avtonomijo učitelja, in to je očitna feminizacija poklica, opazno večja v osnovni šoli oz. v prvi in drugi triadi. Jeraj (2006) pravi, da lahko govorimo o feminizaciji poklica, ko ga v večini opravljajo ženske. Feminizacijo gre pripisati zgodovinskemu poteku razvoja in vrednotenja poklica ter tudi sedanjemu mestu učiteljice v družbi. Predvsem učiteljice nižjih razredov so osebe s povečanim čutom za empatijo, razdajanje, toplino in večkrat prevzemajo vlogo mame. Kot vemo, se v čustvenih odnosih, ki so po mojem mnenju nujni pri vstopu otrok v šolo in najmanj v prvih letih šolanja, če ne dlje, meja med učiteljsko avtoriteto in vzgojiteljsko

funkcijo rada zabriše in taka osebnost morda težje tudi sama vzpostavi avtoritativen položaj naproti nadrejenim, staršem in drugim institucijam, ki sodelujejo v učno-vzgojnem procesu šole.

Če pogledamo še z druge strani, sicer najbrž težko rečemo, da lahko učitelj nadomesti očeta, tako kot bi lahko rekli, da učiteljica nadomesti mamo, možno pa je, da tudi moški v učiteljskem poklicu predstavlja pomemben vzor obema spoloma (Jeraj 2008).

5.2. NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Povod za raziskovalno nalogo so bila moja dosedanja spoznanja na delovnem mestu in kasneje v študijskem okolju, dodatno pa me je k razmišljanju o ustvarjalnosti in spodbujanju te spodbudilo dodatno izobraževanje na področju učenja tehnik ustvarjalnega mišljenja po Edwardu de Bonu, samega učenja lateralnega razmišljanja ter prenašanja tega znanja naprej na učence.

Glede na to, da je obstaja širok izbor izbirnih predmetov, so bile pred nekaj leti pobude naslovljene na Ministrstvo za šolstvo, da se učencem ponudi predmet, ki bi se ukvarjal z učenjem tehnik ustvarjalnega mišljenja. Pobuda je bila zavrnjena na račun dejstva, da se ustvarjalnost težko ali nemogoče ocenjuje. Ta odgovor je dal spodbudo za raziskovanje, v kolikšni meri država, centralno vodeni učni načrti vplivajo na ustvarjalnost učiteljev, kolikšno avtonomijo imajo pri izvajanju učitelji in končno, ali obstajajo razlike med triadami v dojemanju ustvarjalnosti.

Poraja se vprašanje, kakšne so strokovne in znanstvene kompetence učitelja na področju ustvarjalnosti, koliko ga določajo zunanji dejavniki in koliko notranji. Zanimalo nas je, kakšno stališče zavzemajo učitelji, ko gre za ustvarjalnost, torej kakšno je njihovo mnenje o ustvarjalnosti, kaj vpliva na njihovo ustvarjalnost ter kaj na splošno vpliva na ustvarjalnost učiteljev. Zanimalo nas je tudi, kaj menijo o svoji osebni ustvarjalnosti ter kakšna je po njihovem mnenju vloga ustvarjalnega razmišljanja pri reševanju problemov in sprejemanju odločitev. Na koncu nas je zanimalo še mnenje učiteljev o tem, kakšne so značilnost ustvarjalnega učitelja in učiteljice.

5.3. METODE RAZISKOVANJA

Za izvedbo naloge in preverjanje delovnih hipotez sem uporabila kombinacijo različnih metodoloških pristopov.

Teoretični del naloge je izveden s pomočjo študija virov, s poudarkom na že opravljenih slovenskih in tujih raziskavah s področja ustvarjalnosti (npr. Craft A., Jeffery B., Creativity in Education, Carlile in Jordan, Approaches to Creativity idr.).

S pomočjo podatkov mednarodne primerjalne študije OECD, TALIS, TIMSS sem izvedla primerjalne analize, skladno s predvideno strukturo naloge.

Empirični del naloge je razdeljen v dve fazi:

- a) V prvi sem analizirala kurikulum in njegove cilje, povezane z ustvarjalnostjo, ter učne metode. Pregledala sem, v kolikšni meri je ustvarjalnost zastopana v učnih načrtih pri posameznih obveznih in izbirnih predmetih v devetletni osnovni šoli. Pregledala sem priporočene metode in oblike dela ter morebitne razlike pri predmetih vsake triade. Rezultate sem primerjala z rezultati mednarodnih raziskave OECD.
- b) V drugi fazi sem s pomočjo anketnega vprašalnika na vzorcu 68-ih učiteljev iz treh triad v urbanem okolju, iz vsake triade najmanj 20 učiteljev, raziskovala, ali se med učitelji razlikuje samoocena lastne ustvarjalnosti. Pri oblikovanju vprašalnika sem upoštevala obstoječe kompetenčne modele strokovnjakov, ki jih najdemo v literaturi (Red'ko idr. 2015; Craft 2007; Reiter - Palmon 2015; Tok 2012, Kandemir 2009). Vprašalnik je v glavnem vseboval vprašanja zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa. Pri tem sem se osredotočila na nabor sposobnosti in znanj ter osebnostnih lastnosti. Analiza rezultatov vprašalnika je izvedena s programskim orodjem SPSS. Glede na majhen vzorec je poudarek na dvodimenzionalnih analizah.

Na osnovi analize podatkov prve in druge faze sem oblikovala izhodiščne kompetenčne profile učiteljev.

S pomočjo opisanih metodoloških korakov sem na koncu lahko oblikovala nabor nalog, znanj, osebnostnih lastnosti in sposobnosti oziroma kompetenčne profile učiteljev v vzorcu.

5.4. REZULTATI ANALIZE KURIKULUMA V TREH TRIADAH

Za omogočanje ustvarjalnosti in inovativnosti na šolah je pomembno, da učni načrti vsebujejo opredelitve ustvarjalnosti, nacionalni in regionalni organi pa morajo zagotavljati zadostno prožnost, čas in prostor za ustvarjalnost in inovativnost v učnih načrtih ter ciljeh.

Pregledovanje in njihovo redno posodabljanje omogočata odzivnost na spreminjajoče se potrebe na učenje in poučevanje. Potrebno je tudi vključevanje kroskurikularnih (medpredmetnih op. a.) veščin, saj sledijo potrebam naše družbe s spodbujanjem digitalne pismenosti, sodelovanja, medkulturnega razumevanja ter zagotavljanja drugih ustreznih veščin. Zagotavljanje celovitih in jedrnatih učnih načrtov omogoča vzpostavitev ustvarjalnega učnega okolja, saj prinaša večjo možnost za raziskovalno učenje in neformalno interakcijo med učitelji in učenci. Dodaten doprinos k ustvarjalnosti in inovativnosti v samem učnem načrtu bi pripomoglo mreženje na evropski ravni in s tem iskanje učinkovitih rešitev za konceptualizacijo ter operacionalizacijo ustvarjalnosti in nadvse pomembno izmenjavo najboljših praks (Cachia et al. 2010, 45–50).

Mitchel (2008) poudarja, da brez prilagajanja in posodobitve učnih načrtov in učnih metod ni mogoče vzpostaviti učinkovite in kakovostne vzgojno-izobraževalne strategije. Prilagoditev okolja, spremembe in posodabljanje omogočajo potrebno inkluzijo, ki je zelo pomembna za uspešno vključevanje otrok v pouk in zagotavljanje prilagajanja okolja vsakemu otroku posebej. Še zlasti je uspešna inkluzija pomembna zaradi vključevanja v pouk otrok s posebnimi potrebami, romskih otrok in otrok drugih jezikovnih okolij, ki prihajajo v vzgojno-izobraževalni proces in potrebujejo poseben prilagoditve učnega procesa.

Spodbujati je treba novosti in posodobitve, pomembno je tudi spodbujanje konstruktivističnega oz. v posameznega učenca usmerjenega pristopa. Slednji je zlasti močno integriran v strokovnih razvojnih programih in v državah s stabilno gospodarsko ter izobraževalno politiko, kamor sodijo tudi Finska, Irska ter Kanada, medtem ko se v nekaterih državah poleg personalizacije pouka spodbuja veliko svobodno izbiro izvajanja učnih načrtov (v Franciji, na Madžarskem, Japonskem in ZDA) (Looney 2009, 6). Ndawi in Maravanyika (2011) opozarjata tudi na zahtevnost v okviru inovativnih posodobitev, saj je integriranje inovacij v učne načrte zapleten proces, ker lahko spremembe katere koli sestavine oz. vsebine sproži verižno reakcijo na medsebojno povezane sestavine. Poleg tega Gatawa (1999) poudarja dejstvo, da takšne spremembe predstavljajo dodaten strošek zaradi potrebnih raziskav, razvojnega materiala in potrebne usposobljenosti osebja.

Obstajajo trije pristopi k oblikovanju učnih načrtov in integracijo inovativnosti. Pri centralnem pristopu inovacije učnih načrtov izvirajo iz centralne države na ravni. Druga vrsta pristopa poudarja pomen doseganja inovacij v učnih načrtih in odločanja o elementih novostih

na šolski ravni, medtem ko je kombiniran pristop posledica posega na inovacije iz centralnega in šolskega sistema (Kärkkäinen 2012, 20–21).

Za Slovenijo je značilno sprejemanje odločitev o vsebini in sestavi učnih načrtov na centralni ravni, torej v okviru nacionalnih in izvedbenih dokumentov. Za odločitve o izvedbenih novosti učnih načrtov, načinih učenja ter poučevanja pri izvajanju v razredih, pa je za Slovenijo vzpostavljen kombiniran pristop, torej se prepletajo odločitve na centralni in šolski ravni (Kärkkäinen 2012, 20) (Glej Tabela 6).

Tabela 5.1: Razvrstitev odločitvenih možnosti integracije inovativnosti v učne načrte in izvajanja učenja ter poučevanja držav članic OECD glede na centralno raven, šolsko raven in kombiniran pristop

		Odločitve o vsebini učenja in poučevanja		
		Avtonomija na šolski ravni	Kombinacija šolskega in centralnega okvirja	Avtonomija na centralni ravni
Odločitev o načinih učenja in poučevanja	Avtonomija na šolski ravni	Nova Zelandija	Avstrija Belgija Anglija Finska Francija Japonska Nizozemska Škotska	Italija Južna Koreja Švedska Norveška Portugalska
	Kombinacija šolskega in centralnega okvirja	Češka Danska Estonija Madžarska	/	Slovenija Avstrija Nemčija Španija
	Avtonomija na centralni ravni	/	/	Islandija Luksemburg Mehika Turčija

Vir: K. Kärkkäinen, Bringing about curriculum innovations (2012, 21).

V učnih načrtih oz. kurikulumih za osnovno šolo smo analizirali vse obvezne in izbirne predmete. Učni načrti so bili posodobljeni, nekateri (angleščina in nemščina) bodo stopili v veljavo 1. 9. 2016. Kot smo opazili v zgornji tabeli (Tabela 6), ima Slovenija centralno vodene odločitve o vsebini učenja in poučevanja, avtonomija torej poteka na nivoju države, torej ministrstva in zavoda za šolstvo, odločitev o načinih učenja in poučevanja pa je prepuščena delno šolski, delno pa še vedno centralni avtonomiji. Kot bomo kasneje videli iz rezultatov raziskave, je ravno avtonomija učitelja eden izmed tistih dejavnikov, ki najbolj vplivajo na ustvarjalnost učitelja oziroma učiteljice, kot so jih navedli anketiranci. Ker je avtonomija učnih načrtov v pristojnosti ministrstva za šolstvo, je torej v njihovih rokah tudi sama odločitev o vključenosti ustvarjalnosti v te.

V učnih načrtih smo se osredotočili na vsebine ustvarjalnosti oz. upoštevali definicije ustvarjalnosti, navedene v 3. poglavju. Raziskali smo vpletenost ustvarjalnosti, novosti, prožnosti, nekonformizma, koristnosti, reševanja problemov in izvirnosti. Pri tem smo upoštevali, ali je učni načrt vseboval tudi vsebine kritičnega mišljenja, dajanja pobud, učenja tehnik ustvarjalnega mišljenja, oceno tveganj, spremljanje aktualne svetovne problematike in idej za reševanje te.

Učni načrti so v večini zgrajeni iz splošnega dela in dela, kjer so natančno opredeljene teme po razredih oziroma v nekaterih po triadah. Iskala sem razlike med triadami, saj sem predpostavljala, da se v prvi triadi učni načrti bolj osredotočajo na informativna znanja in osnovne taksonomske cilje po Bloomovi taksonomiji ciljev znanj (1965). Bloomova taksonomija izhaja iz temeljnih kognitivnih – miselnih procesov, ki so postavljeni v hierarhični odnos od nižjega – enostavnejšega k višjemu – kompleksnejšemu procesu. Ti so poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje. Po Bloomovi taksonomiji že takoj opazimo, da ustvarjalnost v njej ni zastopana.

Upoštevali smo tudi Marzanovo taksonomijo ciljev znanj (1993, 1998), ki je primerna za preverjanje formativnih ciljev praktičnega pouka, kjer se preverjajo procesi, dejavnosti, iskanje poti do rešitve problema in njegovo ravnanje v različnih situacijah. Marzano (1993, 1998) torej deli znanja na vsebinska in procesna, poudarja pa tudi pomen metakognitivnega znanja. Seveda je delitev umetna, saj se v procesu spoznavanja vse vrste znanj prepletajo in se medsebojno dopolnjujejo. Tako lahko učenci dosežejo poglobljeno razumevanje pojmov, pojavov, zakonitosti le, če imajo priložnost priti do takega razumevanja z lastnim miselnim

trudom, torej tako, da izkusijo postopke spoznavanj in jih reflektirajo: npr. opazujejo, primerjajo, postavljajo hipoteze in sklepajo ter jih preverjajo. Trajnega in kakovostnega znanja učenci ne pridobijo, če jim učitelj pove odgovore, razloži probleme in sam izvaja postopke, učenci pa samo opazujejo. Tako učitelj nanje le prenaša svoje znanje in svoje razumevanje, sami pa si ga nimajo priložnosti izgraditi. Številne raziskave so pokazale, da so na aktivni način pridobljena znanja trajnejša in uporabnejša ter usvojena na višjih taksonomskih ravneh. Vendar pa mora biti takšno učenje dopolnjeno z učiteljevo razlago. Učinkovito in kakovostno učenje pomeni, da učenci sami iščejo, ugibajo, napovedujejo, raziskujejo, utemeljujejo itd., učitelj pa jih samo vodi in usmerja, da so lahko uspešni.

Procesi kompleksnejšega mišljenja so naslednji: (1) primerjanje, (2) razvrščanje, (3) sklepanje z indukcijo, (4) sklepanje z dedukcijo, (5) analiziranje perspektiv, (6) utemeljevanje, (7) abstrahiranje, (8) preiskovanje, (9) reševanje problemov, (10) odločanje, (11) eksperimentalno raziskovanje, (12) analiza napak ter (13) invencija – ustvarjanje nečesa novega.

Kot vidimo, je najvišja taksonomska stopnja po Marzanu ravno ustvarjalnost in kot tako smo jo seveda pričakovali v učnih načrtih za slovenske osnovne šole.

Na podlagi analize smo ugotovili, da je splošna zastopanost višjih taksonomskih stopenj skromna. Zaznati jo je v uvodnih delih učnih načrtov, kjer so napisani splošni cilji, ki naj bi jim učitelji sledili v vseh razredih osnovne šole in v vseh triadah. Ko pa analiziramo cilje posameznih razredov oziroma triad, ugotovimo, da so zgoraj naštetimi pojmi redko ali nikoli navedeni.

Pričakovali smo, da bo zastopanost višjih taksonomskih stopenj višja pri izbirnih predmetih, predvsem Marzanove, ki naj bi ocenjevale praktične predmete, vendar je rezultat ravno obraten. V učnih načrtih obveznih predmetov je zastopanost ustvarjalnosti in ostalih višjih taksonomskih stopenj pri vseh predmetih vsaj pri enem cilju, medtem ko je med 96 izbirnimi predmeti le 46 predmetov imelo zastopanost kateregakoli izmed teh ciljev.

Predvsem najdemo cilje nižjih taksonomskih stopenj, kot so: učenec prepozna, obnovi, našteje, opiše, poimenuje, definira, pripoveduje, opiše, poroča, razloži, pojasni, utemelji, razloži, navede nov primer, uporabi, razloži na novem primeru, utemelji (na novem primeru),

sklepa, reši preizkusi. Redkeje se pojavljajo: primerja, razlikuje, ugotovi napake. Še redkeje se pojavljajo cilji vrednotenja.

Če primerjamo triade med seboj, sicer lahko ugotovimo, da je v tretji triadi večja količina ciljev višjih taksonomskih enot kot v nižji, vendar še vedno nizka ali nična.

Največjo zastopanost ustvarjalnosti kot najvišjega cilja taksonomske stopnje imajo obvezni tuji jeziki.

TUJI JEZIKI

Pri angleščini: prožnost, reševanje problemskih nalog, ustvarjalnost in inovativnost, kritično mišljenje, dajanje pobud, ocena tveganja, sprejemanje odločitev, razumevanje. V 2. in 3. razredu je cilj razvijanje ustvarjalnih zmožnosti, poustvarjalno gib, ustvarjalno izražanje, razvijanje ustvarjalnosti, vizualna ustvarjalnost, ustvarjalne socialne in kognitivne zmožnosti.

Pri italijanščini: ustvarjalno pisanje, ustvarjalno tvorjenje povedi, ustvarjalni pogoji.

Pri madžarščini: ustvarjalno pisno sporočanje in ustvarjalno likovno izražanje.

Pri nemščini: omogočanje ustvarjalnega izražanja.

Razlik med triadami ni bilo, ker je bilo to zapisano v splošnih ciljih, ne pa tudi v standardih in minimalnih standardih znanja.

SLOVENSKI JEZIK

Razlike med triadami, in sicer iz razloga, ker so se cilji uvrstili tudi v posamezne triade, se opazijo le pri slovenskem jeziku. In sicer:

V 1. triadi so zastopani cilji: ustvarjalno tvori, vrednoti, ustvarja nove zvoke, tvori novo besedilo, izmišljuje si nove besede, dramatizira.

V 2. triadi: argumentirano vrednoti, oblikuje lastna stališča, tvori nova besedila.

V 3. triadi: poleg že omenjenih: poustvarjalno pisanje.

NARAVOSLOVNI PREDMETI

Naslednji po številu zastopanosti so bili naravoslovni predmeti (biologija, fizika, tehnika, naravoslovje in tehnika, spoznavanje okolja, kemija in gospodinjstvo). Pri gospodinjstvu je bil celo opazen cilj: uporaba tehnike možganskega viharjenja (ang. Brainstorming) kot edina tehnika učenja ustvarjalnost v vseh učnih načrtih. Ostali cilji so bili problemske narave, izražanje stališč, sprejemanje odločitev, ocena tveganja, ustvarjalno razmišljanje. Vsi ti cilji so bili zopet le splošni, med standardi znanja za posamezne razrede oz. triade jih sploh ni bilo.

GLASBA

Pri glasbi je v skladu s pričakovanji več ciljev povezanih z ustvarjalnostjo. Ti so: ustvarjalno izražanje, oblikovanje novih glasbenih zapisov, ustvarjalna uporaba instrumentov, poustvarjanje, produkcija in izražanje doživetij.

DRUŽBOSLOVNI PREDMETI

Najnižjo zastopanost ciljev višjih taksonomskih stopenj so imeli družboslovni predmeti, kjer so bili cilji predvsem reproduktivne narave.

IZBIRNI PREDMETI

V množici izbirnih predmetov (96) je, kot smo že dejali, manj kot polovica (46) takih, ki imajo vsaj en cilj višje taksonomske ravni. Naštela bom tiste, ki imajo najmanj dva taka cilja. Ti so: angleščina – 8 takih ciljev, literarni klub – 8, ansambelska igra – 8, šolsko novinarstvo – 6, glasbeni projekt – 4, ples – 4, ruščina – 4, španščina – 4, etnologija – 2, genetika – 2, gledališče in drama – 2, gledališki klub – 2, klaviature in računalnik – 2, kitajščina – 2, ljudski plesi – 2, starinski in družabni plesi – 2.

ZAKLJUČEK

H2: Ustvarjalnost kot cilj v učnih načrtih pri posameznih obveznik in izbirnih predmetih je v višjih triadah manj zastopana kot v nižjih.

Hipoteza se zavrže. Ustvarjalnost je v učnih načrtih minimalno zastopana in še to je le v splošnih ciljih, v standardih znanja, ki določajo cilje posameznih razredov v triadah, pa je skoraj nična, zato na podlagi podatkov ni mogoče razlikovati med triadami. Čeprav naj bi učitelji pri preverjanju znanja upoštevali vse taksonomske stopnje, tako Bloomovo kot Marzanovo, kjer je ustvarjalnost navedena kot najvišja, tega učitelji ne morejo početi, ker v učnih načrtih nimajo podlage, na katero bi se lahko sklicevali. Učitelji zaradi pomanjkanja avtonomije, ki je vodena centralno, lahko samo sledijo učnim načrtom in standardom znanja ter v skladu z njimi poučujejo in ocenjujejo učence. Kot bomo v nadaljevanju videli iz rezultatov, raziskave namreč trdijo, da učni načrti, šolski sistem, delovni zvezki in učbeniki ter načini in število ocenjevanj znanja vplivajo na ustvarjalnost učitelja. Ker tega ni, je tudi njihovo poučevanje ustvarjalnosti okrnjeno. Ko je bil na ministrstvo vložen predlog za uvedbo

novega izbirnega predmeta Učenje ustvarjalnega razmišljanja (Krožek za razmišljanje – delovni naslov) po metodah Edwarda de Bona, je bil predlog zavrnjen ravno z utemeljitvijo, da se predmeta ne da ocenjevati.

Tako učiteljem preostane, da sami po lastni presoji in iniciativnosti in ustvarjalnosti vpeljejo ustvarjalne oblike dela v razred oz. učijo učence ustvarjalnih načinov reševanje problemov v času oddelčne skupnosti (t. i. razredne ure) oz. na Krožkih za razmišljanje – interesna dejavnost, ki je v zadnjih letih ponujena na vse več slovenskih šolah, če so se učitelji udeležili izobraževanj pri mag. Nastji Mulej, licencirani trenerki de Bonovih orodij razmišljanja v Sloveniji.

H3: Vloga kurikuluma v razredu omejuje učitelja, saj predpiše cilje, ki jih mora učenec doseči. Ni pa predpisanega načina, po katerem mora učitelj delati. Metode in oblike dela so priporočene in kot take dajo učitelju večjo svobodo in ga ne omejujejo.

Hipoteza potrjena. 70 odstotkov učiteljev se ni strinjalo, da metode in oblike dela vplivajo na ustvarjalnost učitelja.

Učne oblike, ki jih učitelj uporablja so:

- individualna oblike dela,
- frontalna metoda,
- delo v dvojicah in delo v skupinah.

Učne metode:

- metoda razlage in metoda referata,
- metoda projekcije,
- metoda razgovora,
- metoda razprave,
- metoda viharjenja možganov (brainstorming),
- metoda opazovanja, zaznavanja, občutenja,
- metoda dela s slikami, zemljevidi in fotografijami,
- metoda stene z listki,
- metoda pridobivanja rezultatov,
- metoda mešanih skupin ('jigsaw' metoda),
- metoda naključnega oblikovanja skupin,
- metoda bilance uspeha,
- metoda vrednotenja dela,
- metoda debate,

- metoda diskusije,
- igra vlog.

Izbrala sem metode, ki so se mi zdele primerne za učence osnovne šole (po Kubale 1999).

5.5. REZULTATI VPRAŠALNIKA

5.5.1. Seznam spremenljivk

- Neodvisne spremenljivke: spol, leta delovne dobe, razred, število zaposlenih na šoli, regija, stopnja dokončane izobrazbe.
- Odvisne spremenljivke: kompetentnost, novost, strokovnost, odnosi, razred, osebnostne lastnosti učitelja, šolski sistem, način delovanja učitelja, ustvarjalnost.

5.5.2. Izvor podatkov za spremenljivke

Podatki so bili pridobljeni z anketnim vprašalnikom, ki temelji na numerični pet- oziroma tristopenjski analizi. Po pridobitvi podatkov sem dodatno s testom preverila normalnost porazdelitve za spremenljivke, ki so vključene v testiranje 1., 4. in 5. hipoteze. Zanesljivost konstruktov sem preverila s Cronbach alfa testom. Prva hipoteza je testirana tudi s Kruskal Wallis testom, vendar je rezultat isti kot s phi kvadratom. Razlike sem iskala tudi s Cramerjevm koeficientom, ki meri moč povezanosti med spremenljivkama. Pri 4. in 5. hipotezi sem uporabila hi kvadrat – hipotezo enakega verjetja.

5.5.3. Rezultati pilotne študije

5.5.3.1. Opis vzorca

V pilotno študijo je bilo vključenih 68 učiteljev, ki so bili razporejeni v triade na način, prikazan v Tabeli 5.2.

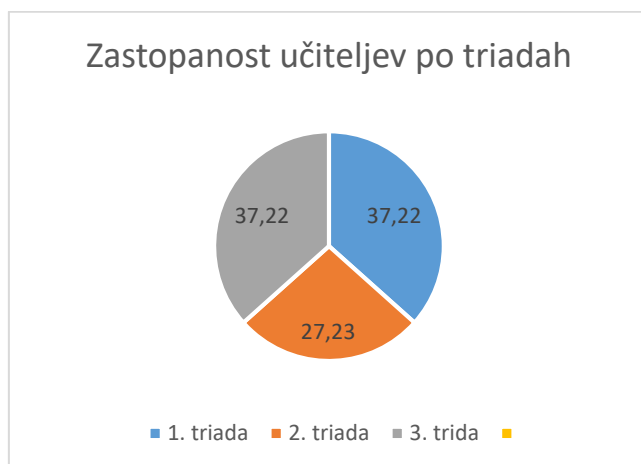
Tabela 5.2: Zastopanost učiteljev po triadah

	N	%
1 TRIADA	25	37,22
2 TRIADA	22	27,23
3 TRIADA	21	38,88

Skupaj	68
--------	----

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.1.: Zastopanost učiteljev po triadah



Vir: Lastna analiza(2016).

Pri uvrščanju v triade sem upoštevala, da spada učitelj:

- 1., 2., in 3. razreda v 1. triado,
- 4., 5., 6., razreda v 2. triado,
- 7., 8., 9. razreda v 3. triado.

Izločila sem odgovore, kjer učitelji poučujejo v več kot eni triadi, največja težava pa se je pokazala pri razvrščanju v triade, ker so bile te umetno ustvarjene pri prehodu v devetletni sistem šolanja, v praksi pa se kaže tendenca pri ohranjanju t. i. razredne in predmetne stopnje: 1.–5. razred: razredna stopnja in 6.–9.: predmetna stopnja. Izobrazba profesorjev razrednega pouka namreč predvideva poučevanje od 1. do 6. razreda, v praksi pa se to dogaja bolj redko, saj zaradi pomanjkanja ur učiteljem predmetne stopnje, ki so profesorji posameznih predmetov oz. predmetnih parov, ti učitelji poučujejo že od 6. razreda naprej in so tudi razredniki od 6. do 9. razreda. Tako po navadi ostaneta v 2. triadi le 4. in 5. razred in zato je bilo tudi najtežje dobiti numerus ravno za 2. triado, ker je teh učiteljev najmanj.

Povprečno število let poučevanja učiteljev v vzorcu je bilo **17,34**.

Tabela 5.3.: Število let poučevanja

Koliko let že poučujete?

N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
70	17,34	10,314	1	39

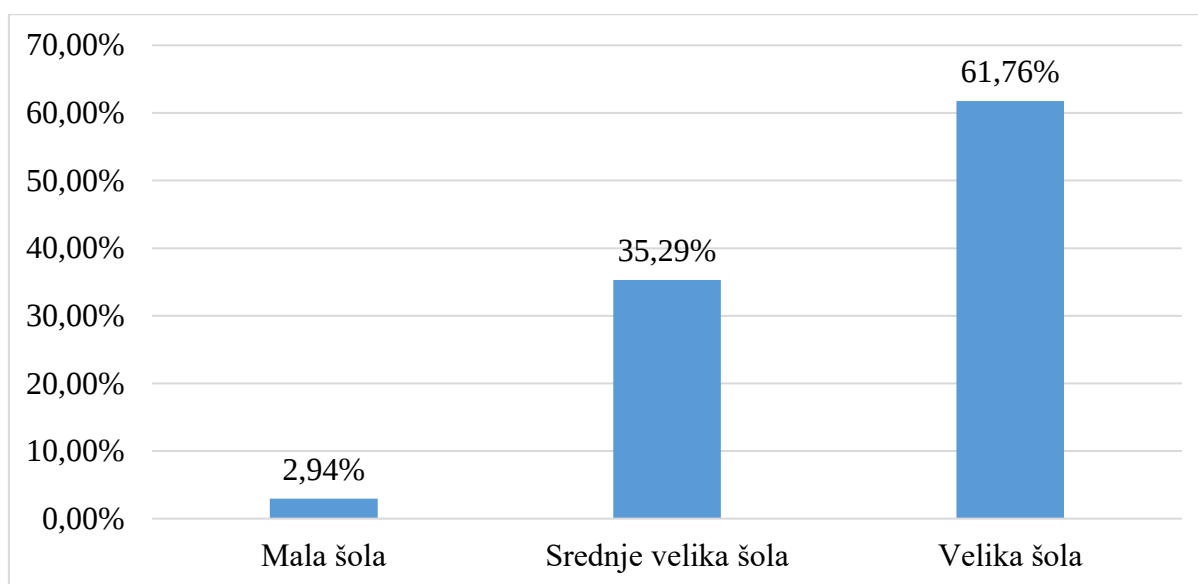
Vir: Lastna analiza(2016).

Velikost šol sem razdelila v tri kategorije, in sicer:

- do 30 zaposlenih – mala šola,
- od 31 do 50 – srednje velika šola,
- nad 50 zaposlenih – velika šola.

V vzorcu je bilo največ je velikih šol (61,76 odstotka), najmanj pa malih šol (2,94 odstotka).

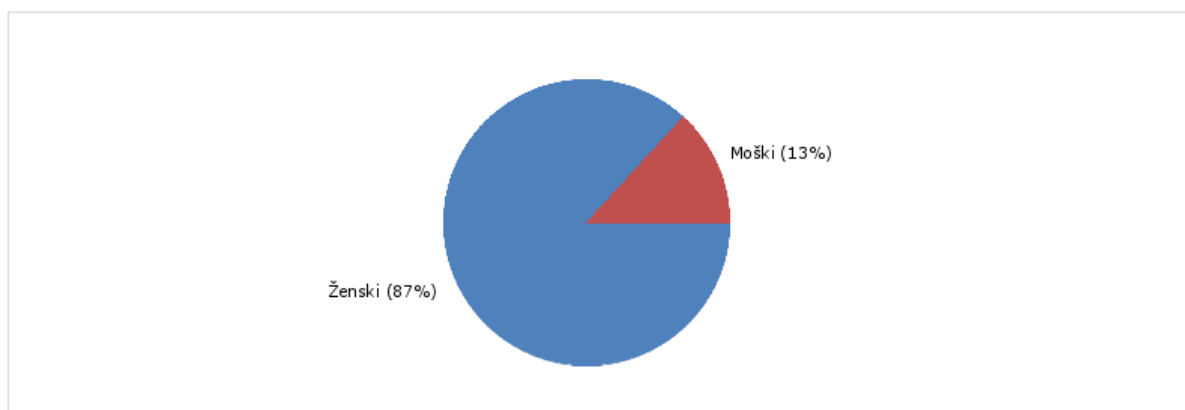
Slika 5.4.: Število zaposlenih



Vir: Lastna analiza(2016).

Zastopanost spola je bila pričakovano v prid ženskemu, in sicer 87 odstotkov žensk in 13 odstotkov moških (Slika 5.5). Zanimivo je, da je razmerje moških enako, kot je izračunano razmerje moških in žensk v osnovnošolskem izobraževanju v Sloveniji po podatkih Eurostata za leto 2014 (Slika 4.3).

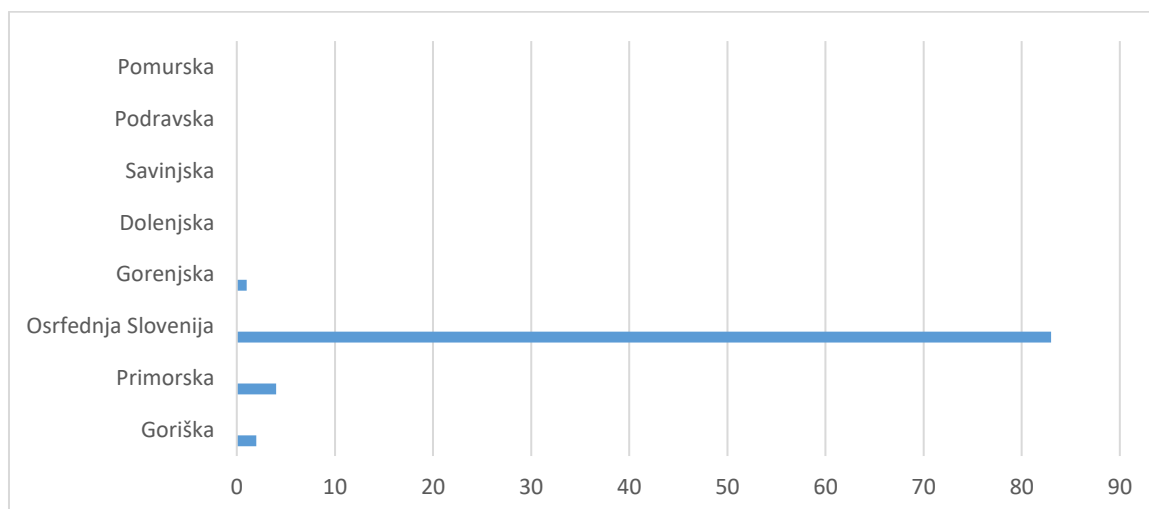
Slika 5.5.: Zastopanost spola v raziskavi



Vir: Lastna analiza(2016).

Na vprašalnik so v veliki večini odgovarjali učitelji iz osrednje Slovenije, in sicer je bilo takih 83 odstotkov (Slika 5.6.).

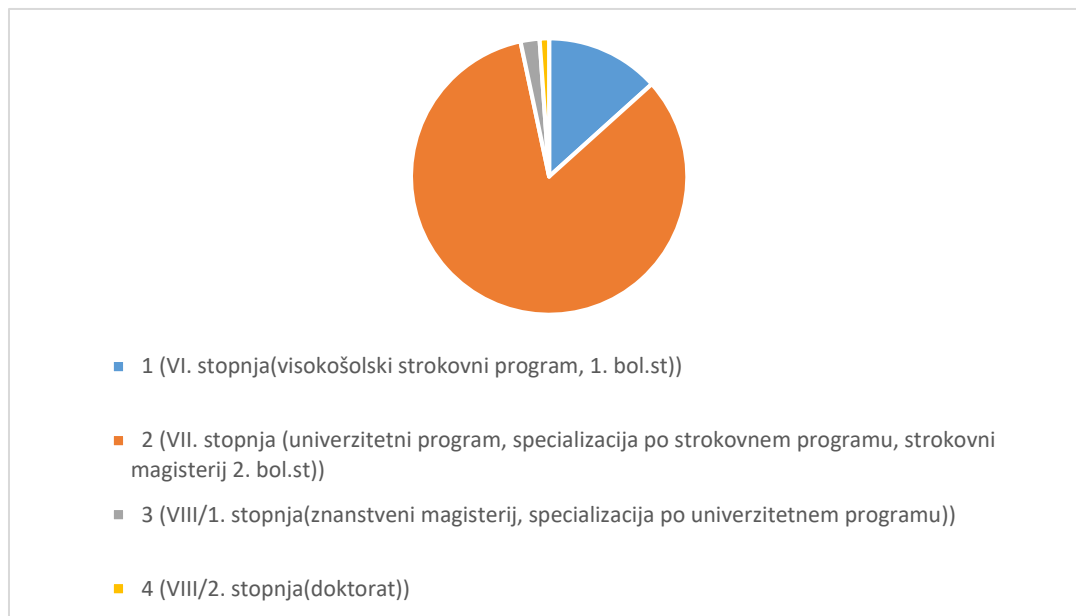
Slika 5.6: Regija, v kateri poučujem



Vir: Lastna analiza(2016).

V pilotni študiji ima večina anketirancev dokončano VII. stopnjo izobrazbe, in sicer 75 odstotkov. Zanimiv je podatek, da ima en anketiranec dokončan tudi doktorat (Slika 5.7.).

Slika 5.7.: Stopnja izobrazbe



Vir: Lastna analiza(2016).

5.5.3.2. Analiza odgovorov vprašalnika in preverjanje hipotez

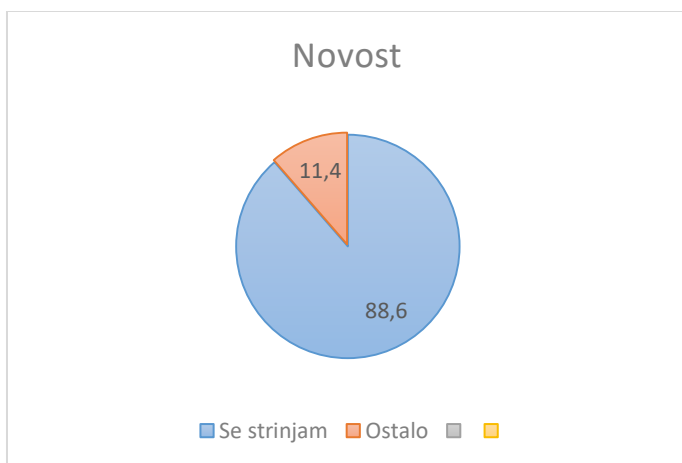
Na začetku smo raziskovali, kakšno je mnenje učiteljev o ustvarjalnosti. V vprašalniku smo nanizali osem (8) postavk, ki pa smo jih kasneje združili v konstrukte. 5-stopenjsko lestvico smo pretvorili v dvo-, in sicer od 5–3,51 v se strinjam, 1–3,5 pa v ostalo. S tem smo se izognili preveliki količini podatkov in omogočili večjo preglednost. Tematsko pa smo združili postavke v pomensko smiselne konstrukte:

1. Spodbuja ustvarjanje novih poti za doseganje ciljev in dosežkov združim v NOVOST.
2. Da nove ideje in konkretne rešitve za izboljševanje dosežkov združim v NOVOST.
3. Išče nove tehnologije, tehnike in procese ali ideje za nove produkte združim v NOVOST.
4. Išče nove poti za izboljšanje kvalitete združim v NOVOST.
5. Se ne boji tveganja – samostojna postavka.
6. Predstavlja nove ideje drugim združim v NOVOST.
7. Predstavlja nove poti k reševanju problemov združim v NOVOST.
8. Lahko se je naučimo – samostojna postavka.

Tako smo dobili tri konstrukte o ustvarjalnosti: Novost, Ustvarjalnosti se lahko naučimo in Ustvarjalnost se ne boji tveganja.

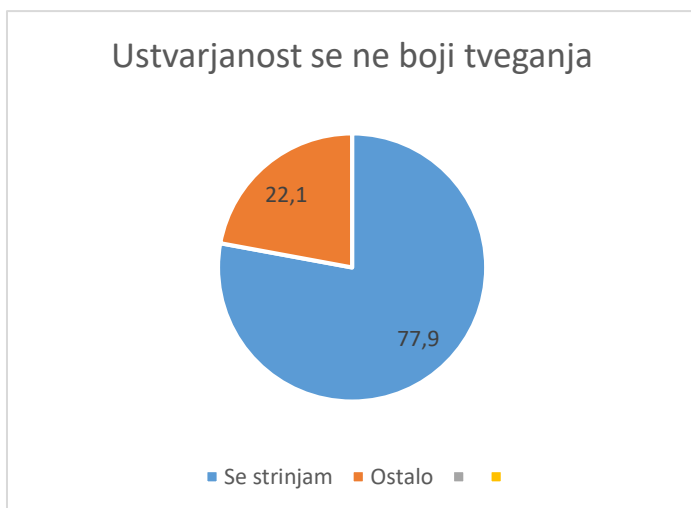
Velika večina vprašanih (88,6 odstotka) je navedla, da ustvarjalnost predstavlja neko novost (Slika 5.8), nekaj manj (77,9 odstotka) se jih je strinjalo, da je lastnost ustvarjalnosti tveganje (Slika 5.9), dokaj neodločen rezultat pa se je izkazal pri vprašanju, ali se lahko ustvarjalnosti naučimo. V tem primeru se jih je s trditvijo strinjalo le 47,4 odstotka (Slika 5.10).

Slika 5.8.: Novost



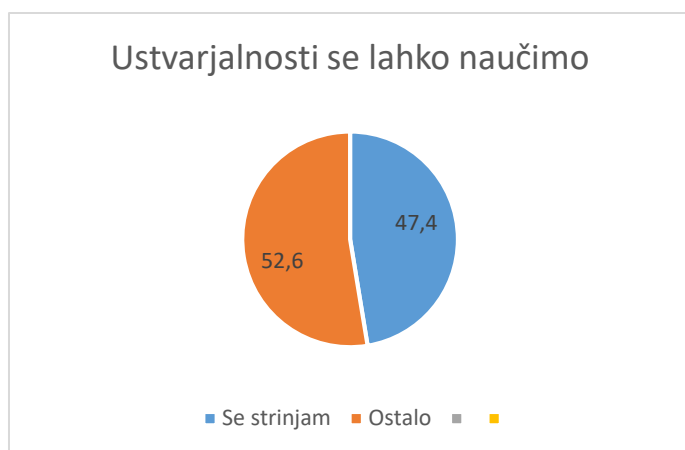
Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.9.: Ustvarjalnost se ne boji tveganja



Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.10: Ustvarjalnosti se lahko naučimo



Vir: Lastna analiza(2016).

Pri 2. vprašanju »Kaj po vašem mnenju vpliva na ustvarjalnost učitelja?« sem zopet združevala postavke, in sicer:

1. Strokovna izpopolnjevanja in predmet, ki ga poučujem v postavko STROKOVNOST.
2. Strokovni aktiv, odnosi v kolektivu in vodstvo šole v postavko ODNOSI.
3. Stres na delovnem mestu – samostojna postavka.
4. Poskus vplivanja staršev na delo v razredu, število učencev v razredu in učenci s posebnimi potrebami v razredu v postavko RAZRED.
5. Socialni položaj učitelja/učiteljice in notranja motivacija v OSEBNOSTNE LASTNOSTI UČITELJA.
6. IKT, ki jih uporabljam – samostojna postavka.
7. Feminizacija poklica in z njim zmanjšana raznolikost na delovnem mestu – samostojna postavka.
8. Plačilo za opravljeno delo – samostojna postavka.

Slika 5.11.: Vpliv strokovnosti na ustvarjalnost



Vir: Lastna analiza(2016).

Iz rezultatov vidimo, da se le 28,2 odstotka učiteljev strinja, da strokovnost (predmet, ki ga poučujejo, in strokovna izpopolnjevanja) vpliva na ustvarjalnost (Slika 5.11).

Slika 5.12.: Vpliv odnosov na ustvarjalnost

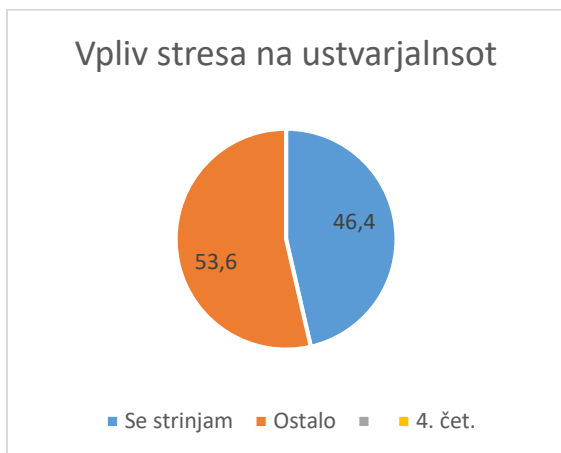


Vir: Lastna analiza(2016).

Tudi pri postavki ODNOSI, ki vključuje vprašanja o vplivu strokovnega aktiva, odnosih v kolektivu in vodstvo šole, vidimo, da učitelji ne vidijo vpliva na ustvarjalnost v večji meri. S postavko se strinja le 31 odstotkov vprašanih (Slika 5.13).

Skoraj polovica vprašanih pa se strinja, da stres na delovnem mestu vpliva na ustvarjalnost (Slika 5.14).

Slika 5.13: Vpliv stresa na ustvarjalnost



Vir: Lastna analiza(2016).

Pod postavko razred smo vključili vprašanje »Ali na ustvarjalnost vpliva vpliv staršev, učenci s posebnimi potrebami in število učencev v razredu?« in prišli morda do presenetljivega odgovora, saj se le manj kot tretjini vprašanih zdi, da postavka vpliva na ustvarjalnost (26,85 odstotka), kar lahko vidimo v Tabeli 15. Rezultat je razveseljiv, glede na splošno dejstvo med učitelji, da so ravno zaradi zgoraj navedenih razlogov pod časovnim in vsebinskim pritiskom, ne zdi pa se jim, da bi to v kakršnikoli oprijemljivi meri vplivalo na njihovo ustvarjalnost (Slika 5.14).

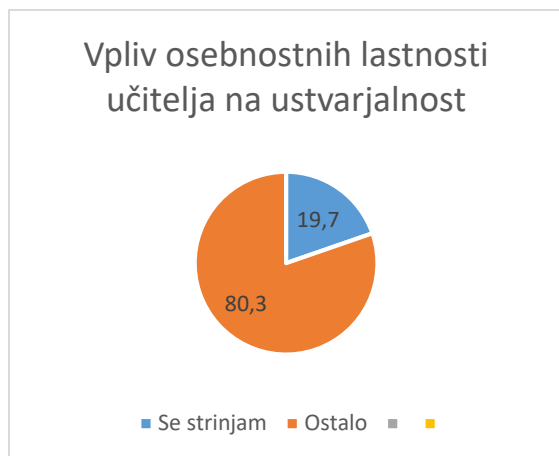
Slika 5.14.: Vpliv razreda na ustvarjalnost



Vir: Lastna analiza(2016).

Še nižji rezultat pa pri vplivu na ustvarjalnost kažejo osebnostne lastnosti učitelja (socialni položaj in notranja motivacija). Le 19,7 odstotka vprašanih meni, da vpliva na njihovo ustvarjalnost (Slika 5.15).

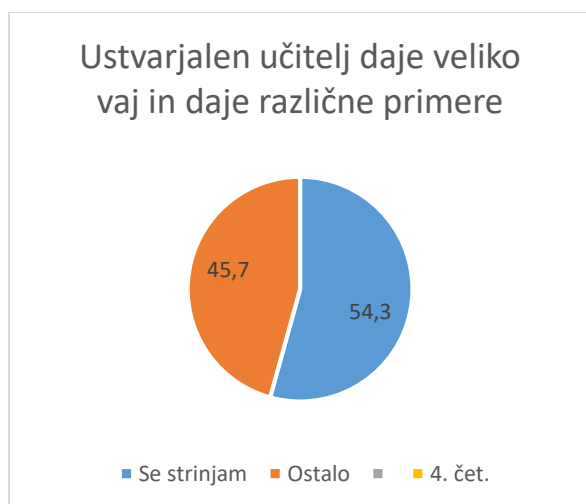
Slika 5.15.: Vpliv osebnostnih lastnosti učitelja na ustvarjalnost



Vir: Lastna analiza(2016).

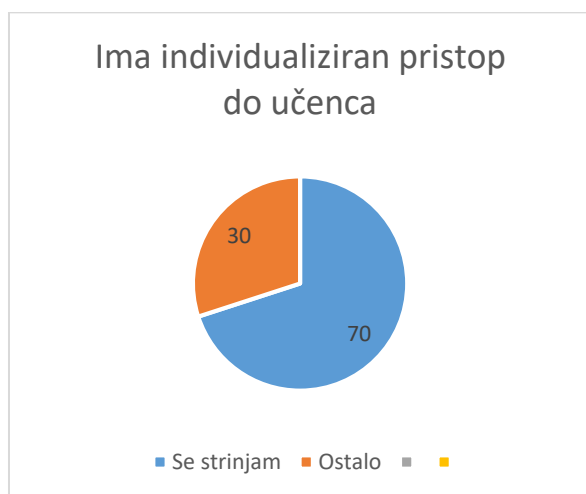
Učitelje in učiteljice smo tudi vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvami o ustvarjalnem učitelju in učiteljici. 54,3 odstotka se jih strinja, da ustvarjalen učitelj daje veliko vaj in primerov (Slika 5.16). Kar 70 odstotkov jih meni, da ima tak učitelj individualiziran pristop do učenca (Slika 5.17). 44,3 odstotka se jih strinja, da je ustvarjalen učitelj znanstveno in strokovno kompetenten (Slika 5.18). 67,7 odstotka jih meni, da tak učitelj ne deluje rutinsko in ne daje poudarka pravilom (Slika 5.19).

Slika 5.16.: Vaje in primeri



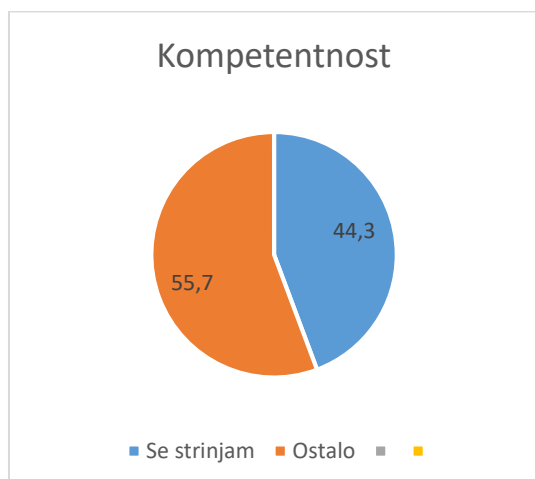
Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.17.: Individualiziran pristop do učenca



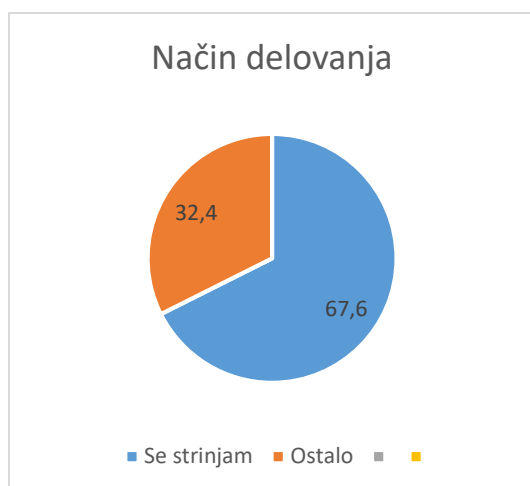
Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.18.: Kompetentnost



Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.19.: Način delovanja



Vir: Lastna analiza(2016).

H4: Vpeljava IKT v učni procese vpliva na ustvarjalnost učitelja. Za ugotavljanje razlik med zastopanostjo kategorij odgovorov smo uporabili hi kvadrat (hipoteza enakega verjetja), za ugotavljanje ali pri zastopanosti kategorij prihaja do razlik si zastavimo dve delovni hipotezi (velja za 4. in 5. hipotezo):

- H_0 : Med zastopanostjo kategorij ni statistično značilnih razlik.
- H_1 : Med zastopanostjo kategorij so statistično značilne razlike.

Glede na vrednost hi kvadrat testa za eno spremenljivko vidimo, da je vrednost testa 10,268 in ima 1 prostostno stopnjo. Statistična značilnost je manjša od 0,05 ($p=0,001$), zato ničelno hipotezo, ki pravi, da med zastopanostjo kategorij ni statistično pomembnih razlik, ovržemo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da je v zastopanosti kategorij (Ostalo in Se strinjam) statistično značilna razlika.

Tabela 5.4.: Izračun hi-kvadrata

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
13. IKT (izobraževalno-komunikacijske tehnologije), ki jih uporabljam	10,268 ^a	1	,001

a. 0 cells (0,0 %) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 35,5.

Vir: Lastna analiza(2016).

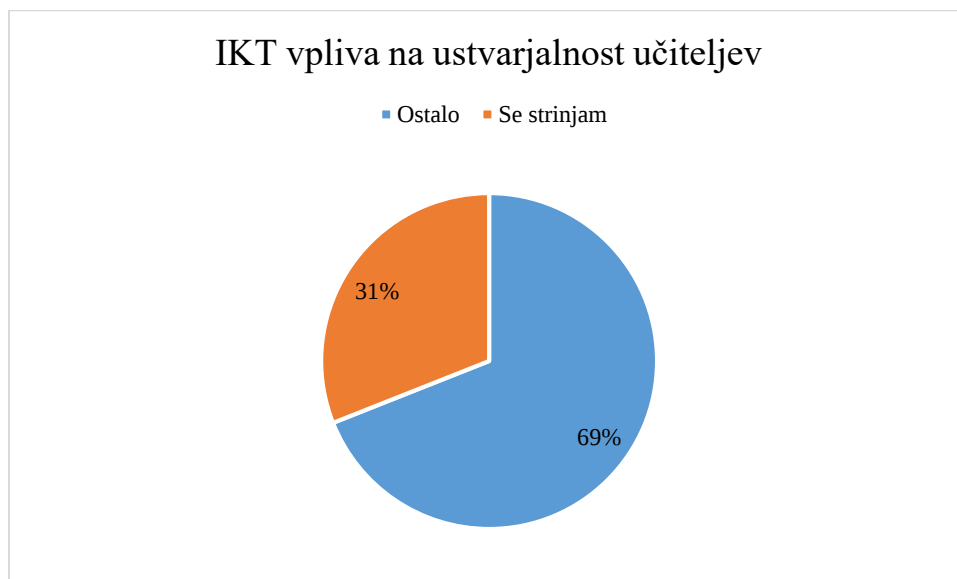
Iz spodnje tabele vidimo, da kar 69 odstotkov anketirancev meni, da IKT ne vpliva na ustvarjalnost učiteljev, medtem ko jih le 31 odstotkov meni, da IKT vpliva na ustvarjalnost.

Tabela 5.5.: Vpliv IKT na ustvarjalnost

13. IKT		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	49	69,0
	Se strinjam	22	31,0
	Total	71	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.20: Vpliv IKT na ustvarjalnost učiteljev



Vir: Lastna analiza(2016).

Na podlagi odgovorov zaključimo, da **4. hipotezo ovržemo** (Tabela 5.4.). Morda bi lahko razloge iskali že s samim mnenjem o uporabi IKT v slovenskih šolah, ki je po meritvah Eurostata v Sloveniji med najnižjimi v Evropi.(Slika 4.3) Glede na to, da so slovenski učitelji v osnovnih šolah – mnenje so merili v 4. in 8. razredih leta 2014 – zadržani glede uporabe IKT v šolah na splošno, je rezultat glede korelacije z ustvarjalnostjo smiseln, ker lahko sklepamo, da se jim zdi vpliv IKT na kakršnokoli področje manjši, kot je pričakovati v primerjavi z drugimi evropskimi državami.

H5: Na ustvarjalnost učitelja vplivajo starost, delovna doba (ki jo preživi v procesu izobraževanja), izobrazba, življenjske izkušnje, okolje, v katerem deluje.

Testirali smo glede na avtonomijo, šolski sistem, izobrazbo, starost in leta delovnih izkušenj. Učitelje smo spraševali, ali omenjeni elementi po njihovem mnenju vplivajo na ustvarjalnost učiteljev.

Vrednost hi kvadrata je za spremenljivko šolski sistem 28,889, za spremenljivko avtonomija 14,222, za spremenljivko stopnja izobrazbe 20,056, za spremenljivko starost učitelja 26,042 in za leta delovne dobe 42,606. Prostostne stopnje so pri vseh spremenljivkah 1. Tudi statistična značilnost je v primeru vseh naštetih spremenljivk manjša od 0,05, kar pomeni, da ničelno hipotezo, ki pravi, da med zastopanostjo kategorij ni statistično pomembnih razlik, ovržemo in sprejmemo alternativno, ki pravi, da je v zastopanosti kategorij (Ostalo in Se strinjam) statistično značilna razlika. V nadaljevanju bomo s frekvenčno porazdelitvijo odgovorov pogledali zastopanost kategorij.

Tabela 5.6.: Zastopanost kategorij

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
SOLSKI_SISTEM	26,889 ^b	1	,000
6. Avtonomija učitelja/učiteljice	14,222 ^b	1	,000
8. Stopnja izobrazbe	20,056 ^b	1	,000
9. Starost učitelja/učiteljice	26,042 ^a	1	,000
Leta delovne dobe	42,606 ^a	1	,000

Vir: Lastna analiza(2016).

○ Avtonomija

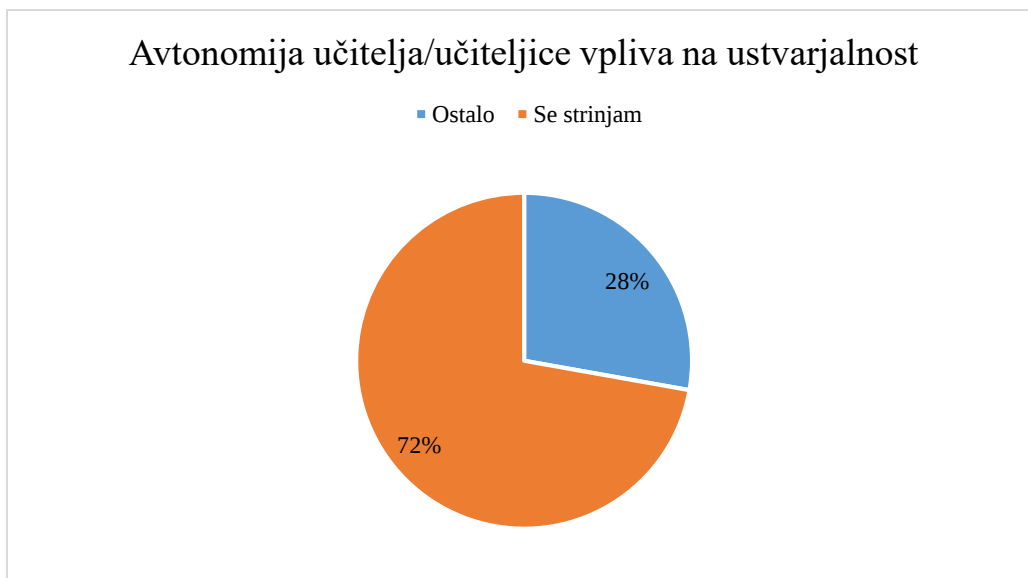
Glede na vpliv avtonomije po mnenju učiteljev ugotovimo, da jih kar 72,2 odstotka meni, da avtonomija učitelja vpliva na ustvarjalnost učiteljev, le 27,8 odstotka pa jih ni takšnega mnenja. Menijo da, avtonomija ne vpliva na ustvarjalnost.

Tabela 5.7.: Avtonomija učitelja/učiteljice

6. Avtonomija učitelja/učiteljice		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	20	27,8
	Se strinjam	52	72,2
	Total	72	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.21: Avtonomija



Vir: Lastna analiza(2016).

- Šolski sistem (Šolski sistem, učni načrt, delovni zvezki in učbeniki, priporočene metode in oblike dela, načini in število preverjanj in ocenjevanj, vključevanje šole v projekte)

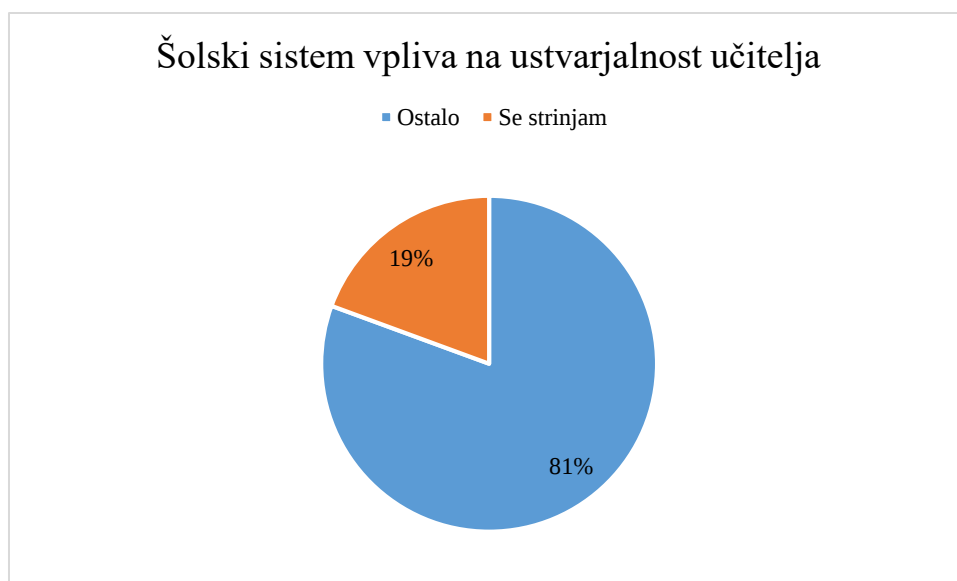
Glede na vpliv šolskega sistema po mnenju učiteljev ugotovimo, da jih kar 80,6 odstotka meni, da šolski sistem ne vpliva na ustvarjalnost učiteljev, le 19,4 odstotka pa jih meni, da šolski sistem vpliva na ustvarjalnost učiteljev.

Tabela 5.8: Šolski sistem

ŠOLSKI SISTEM		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	58	80,6
	Se strinjam	14	19,4
	Total	72	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.22: Šolski sistem



Vir: Lastna analiza(2016).

○ Izobrazba

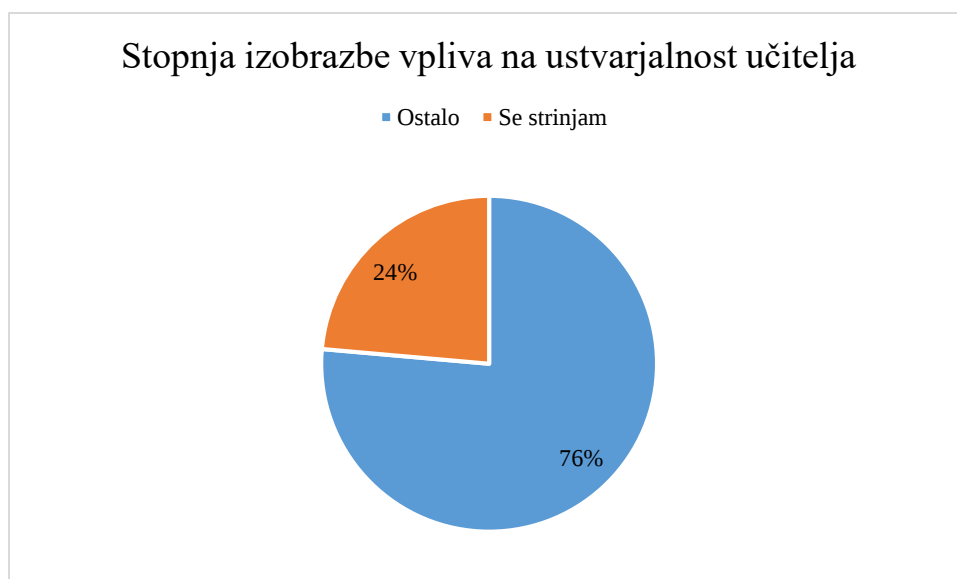
Glede na vpliv stopnje izobrazbe po mnenju učiteljev vidimo, da jih kar 76,4 odstotka meni, da stopnja izobrazbe ne vpliva na ustvarjalnost učiteljev, le 23,6 odstotka pa jih je mnenja, da stopnja izobrazbe učitelja vpliva na ustvarjalnost.

Tabela 5.9: Stopnja izobrazbe

8. Stopnja izobrazbe		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	55	76,4
	Se strinjam	17	23,6
Total		72	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.22.: Stopnja izobrazbe



Vir: Lastna analiza(2016).

○ Starost

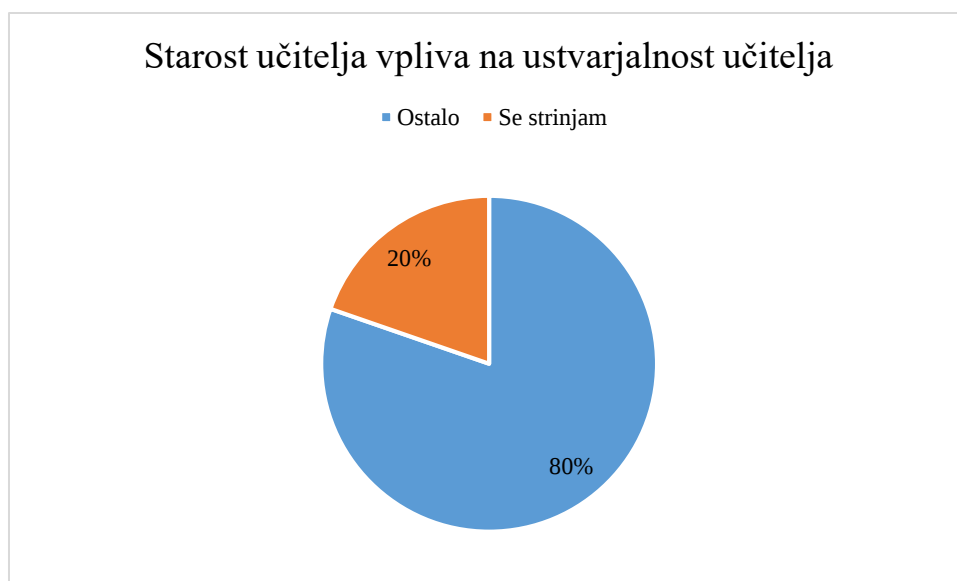
Kar 80,3 odstotka učiteljev je mnenja, da starost ne vpliva na ustvarjalnost učiteljev, le 19,7 odstotka pa jih je mnenja, da ima starost učiteljev vpliv na njihovo ustvarjalnost.

Tabela 5.10.: Starost učitelja/ učiteljice

Starost učitelja/učiteljice		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	57	80,3
	Se strinjam	14	19,7
	Total	71	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 20: Starost učitelja



Vir: Lastna analiza(2016).

○ Leta delovne dobe

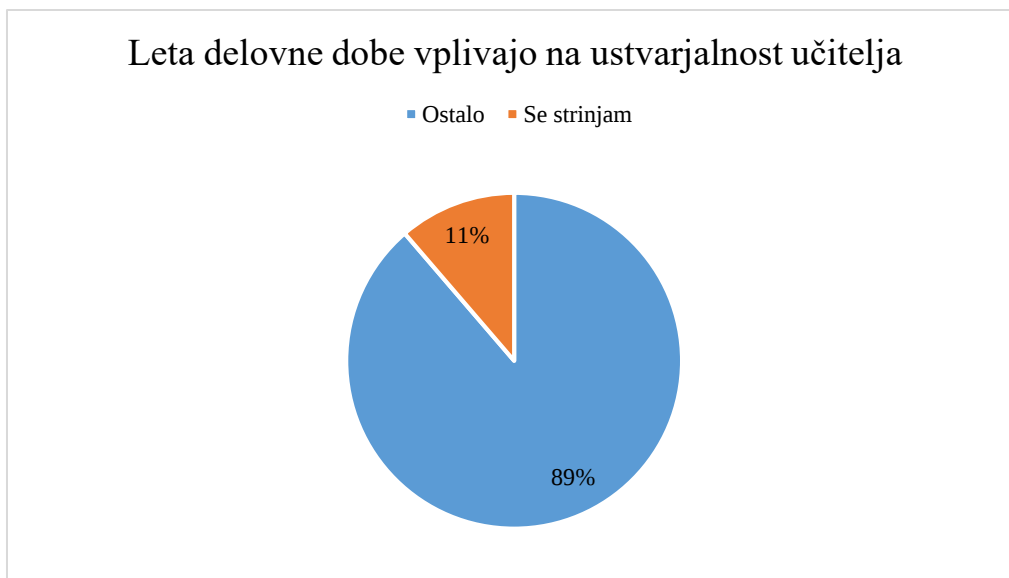
Da leta delovne dobe ne vplivajo na ustvarjalnost učiteljev, pravi kar 88,7 odstotka učiteljev, le 11,3 odstotka pa jih je mnenja, da tudi leta delovne dobe vplivajo na učiteljevo ustvarjalnost.

Tabela 5.11.: Leta delovne dobe

Leta delovne dobe		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	63	88,7
	Se strinjam	8	11,3
	Total	71	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.24: Leta delovne dobe



Vir: Lastna analiza(2016).

Hipotezo 5 delno potrdimo, saj smo ugotovili, da po mnenju učiteljev le avtonomija učitelja vpliva na njegovo ustvarjalnost.

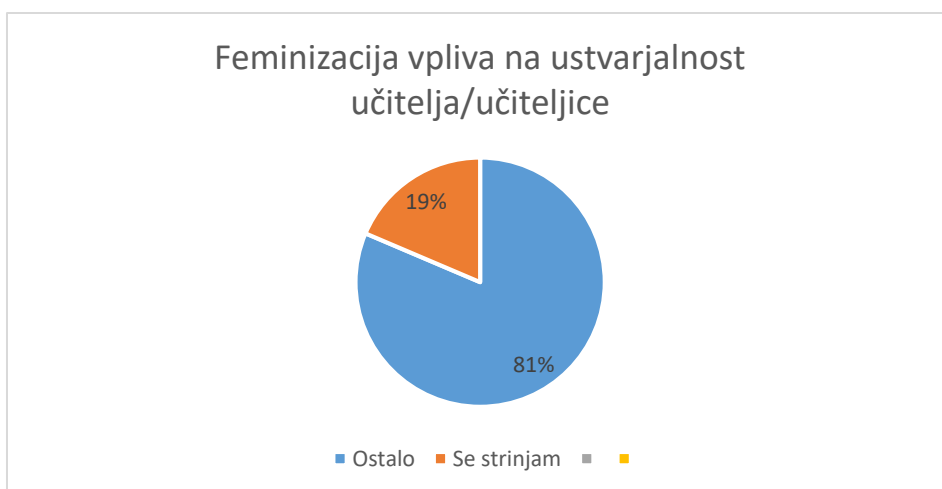
Na vprašanje, ali **feminizacija poklica** in z njim zmanjšana raznolikost na delovnem mestu vpliva na ustvarjalnost, je le **18,6 odstotka vprašanih** odgovorilo pritrdilno (Tabela 5.9.). Več anketiranih pa meni (**27,1 odstotka**), da na ustvarjalnost vpliva plačilo za **opravljeno delo** (Tabela 5.10.), torej skoraj tolikšen delež, kot jih meni, da IKT vpliva na ustvarjalnost.

Tabela 5.12.: Vpliv feminizacije poklica na ustvarjalnost

Feminizacija		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	57	81,4
	Se strinjam	13	18,6
	Total	70	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.25.: Feminizacija



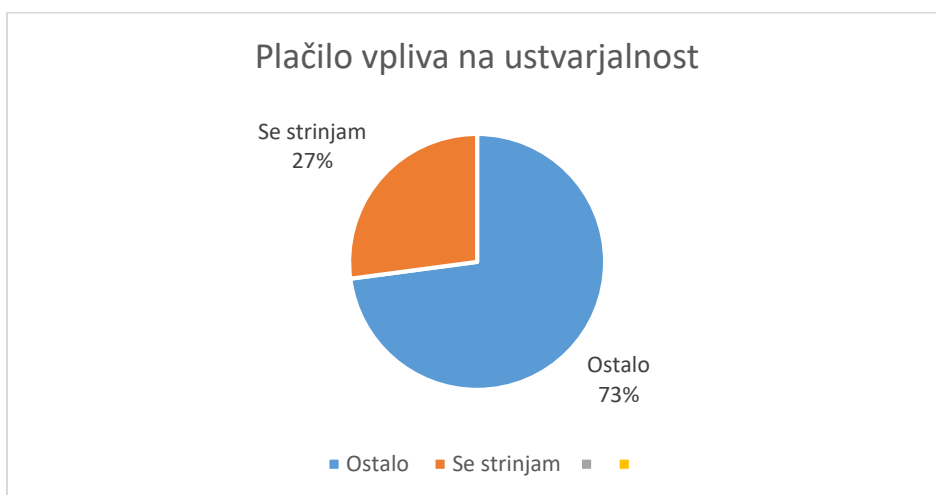
Vir: Lastna analiza(2016).

Tabela 5.14.: Vpliv plačila na ustvarjalnost

Plačilo		Frequency	Valid Percent
Valid	Ostalo	51	72,9
	Se strinjam	19	27,1
	Total	70	100,0

Vir: Lastna analiza(2016).

Slika 5.26: Plačilo

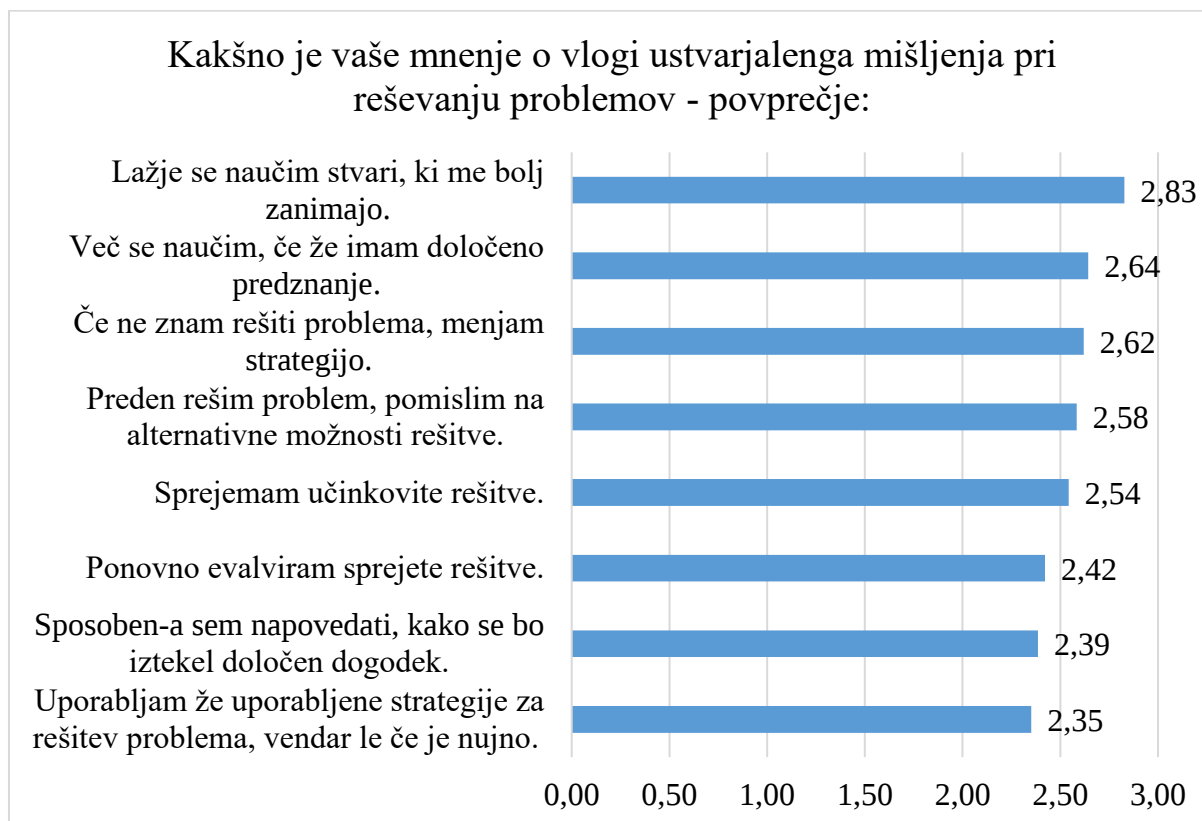


Vir: Lastna analiza(2016).

Zanimalo nas je tudi, kakšno je mnenje učiteljev o vlogi ustvarjalnega mišljenja pri reševanju problemov. Spodnji graf je prikazan po zgornjih povprečij (od največjega do najmanjšega) –

in vsebuje tristopenjsko lestvico. Večja številka povprečja pomeni večje strinjanje. Največ učiteljev oziroma učiteljice se lažje nauči stvari, ki jih bolj zanimajo, na tretjem mestu je zanimivo trditev, da učitelj/učiteljica menja strategijo, če ne zna rešiti problema, najmanj pa se jih je strinjalo s trditvijo, da uporablja že uporabljene strategije, vendar če je to nujno potrebno (Slika 5.27.).

Slika 5.27.: Mnenje o vlogi ustvarjalnega mišljenja pri reševanju problemov



Vir: Lastna analiza(2016).

5.6. ANALIZA RAZLIK V SAMOOCENI USTVARJALNOSTI UČITELJEV V TREH TRIADAH

H1: Učiteljeva samoocena svoje ustvarjalnosti se spreminja glede na stopnjo triade, v kateri učitelj poučuje.

Slika 5.28.: Ustvarjalnost

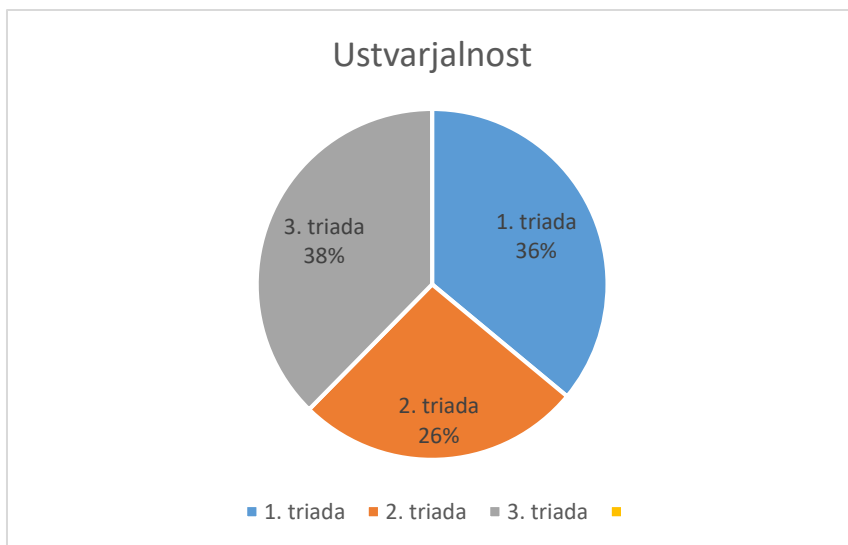


Vir: Lastna analiza(2016).

V vprašalniku smo nanizali sedem (7) postavk, ki pa smo jih kasneje združili v konstrukt USTVARJALNOST. 5-stopenjsko lestvico pa smo pretvorili v dvo-, in sicer od 5–3,51 v se strinjam, 1–3,5 pa v ostalo. S tem smo se izognili preveliki količini podatkov in omogočili večjo preglednost. Tematsko pa smo združili postavke v pomensko smiselne konstrukt.

Večina učiteljev in učiteljic (54,2 odstotkov) se je strinjalo, da so ustvarjalni, vendar je vseeno dokaj izenačeno razmerje med strinjanjem in ostalimi. Razumemo lahko, da se polovica učiteljev smatra za ustvarjalne malo manj kot polovica pa se s tem, da so ustvarjalni ne strinja.

Slika 5.29.: Samoocena ustvarjalnosti po triadah



Vir: Lastna analiza(2016).

Hipotezo smo testirala s Kruskal Wallis metodo in s (χ^2) hi kvadrat, vendar je rezultat isti. Za ugotavljanje razlik med skupinami (triade) pri prvi hipotezi si zastavimo dve delovni hipotezi:

- H_0 : Med skupinami ne obstaja statistično značilna razlika.
- H_1 : Med skupinami obstaja statistično pomembna razlika.

Vrednost hi kvadrata je 4,404 in ima dve prostostni stopnji, statistična značilnost pa je večja od 0,05 ($p=0,111$). Ničelne hipoteze, ki pravi, da med skupinami ne obstaja razlika ne moremo ovreči. Glede na triado torej ne obstajajo statistično pomembne razlike pri ustvarjalnosti učiteljev.

Tabela 5.15. Testiranje s hi kvadratom

Chi-Square Tests			
Ustvarjalnost - triada	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,404 ^a	2	,111
Likelihood Ratio	4,521	2	,104
Linear-by-Linear Association	2,263	1	,132
N of Valid Cases	68		

a. 0 cells (0,0 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,88.

Vir: Lastna analiza(2016).

Tudi Cramerjev koeficient, ki meri moč povezanosti med spremenljivkama, kaže na to da, med spremenljivkama ni povezanosti, saj je statistična značilnost koeficienta nad 0,05 ($p=0,111$).

Tabela 5.16: Merjenje s Cramerjevim koeficientom

Symmetric Measures		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,254	,111
	Cramer's V	,254	,111
N of Valid Cases		68	

Vir: Lastna analiza(2016).

Hipotezo 1 ovržemo.

V hipotezi smo predvidevali, da bodo obstajale statistične razlike med triadami v samooceni ustvarjalnosti. Predvidevali smo, da imajo učitelji v nižjih triadah zaradi narave svojega dela večje možnosti za izražanje te, saj je njihov način dela bolj fleksibilen. En učitelj uči razred vse predmete, zato si lahko bolj fleksibilno prilagodi pouk, v katerega vključuje različne metode in oblike pouka. Časovno ni tako rigidno vezan kot učitelji v višjih razredih, ko učenci menjajo učilnice in učitelje vsako uro. Tudi število ur posameznega predmeta pada z višjim razredom, zato so učitelji toliko bolj obvezani, da v določeni uri izvedejo pouk, v nasprotnem primeru imajo lahko primanjkuje pri realizaciji ur in učnega načrta. Največje težave se pojavljajo pri predmetih, ki imajo nizko število tedenskih ur, npr. 1 ali 2, saj jim v primeru dneva dejavnosti še ta odpade in sama realizacija je potem vprašljiva. Te težave se v nižjih razredih ne pojavljajo, ker učitelji oziroma učiteljice lahko odpadle ure nadomestijo ali kakšno skrajšajo na račun druge.

Rezultati so vseeno pokazali, da med triadami ni razlike, zato lahko razumemo rezultate na sledeči način. Učni načrti v nižjih razredih predvidevajo predvsem opismenjevanje ter učenje osnovnih računskih operacij. Učenci spoznavajo osnovne principe sporazumevanja, učenja govornega nastopanja, bralnih in napisovalnih tehnik. Pri družboslovnih in naravoslovnih predmetih se učijo temeljnih principov in osnov, na katerih kasneje gradijo svoje znanje. Pri poučevanju temeljnih znanj in veščin učitelji uporabljajo predvsem osnovne učne oblike, kot so frontalna, individualna, delo v parih pri metodah pa bolj metodo razlage, razgovora, prikaza in druge. Enako je pri taksonomskih ciljih. Vse se vrti predvsem okrog poznavanja,

razumevanja in uporabe. Bistvo pa je, da so znanja utrjena, da lahko učenci v višjih razredih dosežajo višje cilje in znanja.

Na podlagi navedenih razlogov lahko sklepamo, zakaj med triadami ni statističnih razlik, v nižjih razredih učitelji dajejo poudarek temeljnim znanjem in veščinam, ki morajo iti utrjeni, v višjih, kjer naj bi temeljna znanja bila že utrjena in bi bil prostor za nadgradnjo, pa zaradi preobsežnih učnih načrtov, velikega števila predmetov in manjšega števila posameznih ur predmetov ter posledično razdrobljenosti primanjkuje časa za alternativne oblike pouka. V zadnjih letih je sicer vedno bolj prisotno medpredmetno povezovanje, ki dodatno osmišlja znanja pri predmetih in jim daje uporabno vrednost, ravno tako lahko trdimo za projektno delo, tako da lahko upamo, da se bo na tem področju fleksibilnost naravnosti pouka in posledično vpeljava ustvarjalnostnih tehnik sčasoma izboljšala.

5.7. KOMPETENČNI PROFILI UČITELJA

Celovit splošni okvir kompetenc učitelja ne obstaja, obstajajo le okviri za posamezna predmetna področja (npr. UNIESCO v IKT kompetenčni okvir za učitelje, Evropski profili za izobraževanje jezikovnih učiteljic idr. (Kearney 2014)). Tri široka področja kompetenc so bila leta 2005 opredeljena v dokumentu o izobraževalni politiki, in sicer Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (Evropska komisija 2005), mednarodni pregled literature o kompetencah, standardih in razvoju učiteljev so zapisane v dokumentu Ključne kompetence učiteljev v: Zahteve in razvoj (Tematska delovna skupina Evropske komisije za profesionalni razvoj učiteljev 2011).

Tri široka področja kompetenc so:

- a) Delo z drugimi, in sicer učinkovito delo z učenci in sodelovanje s kolegi.
- b) Delo v družbi in z družbo: Učinkovito delo z lokalno skupnostjo in deležniki v izobraževanju (npr. starši, institucijami za izobraževanje učiteljev, kulturnimi organizacijami, podjetji itd.). Treba je tudi pripraviti učence, da bodo postali globalno odgovorni državljani.
- c) Delo s pomočjo znanja, tehnologije in informacij kar vključuje dobro poznavanje predmeta in pedagoško znanje, sposobnost za uspešno vključitev tehnologije, da bi izboljšali poučevanje in učenje ter sposobnost učinkovitega dostopanja, analize, vrednotenja, refleksije in prenašanja ter delo s pomočjo informacij.

Znanja učiteljev, ki izkazujejo kompetentnega učitelja, pa so predvsem poznavanje predmet poučevanja, pedagoško znanje o predmetu, pedagoško znanje, izobraževalne vede

(zgodovinske, filozofske, psihološke, sociološke itd.), razvojna psihologija, vprašanja inkluzije in raznolikosti, nove tehnologije, izobraževalne politike (kontekstualni, institucionalni in organizacijski vidiki, skupinska dinamika, teorije učenja in vprašanja motivacije ter procesi in metode evalvacije in ocenjevanja (Kearney 2014).

Kompetentnost delovanja se kaže tudi skozi učiteljeve veščine, ki so:

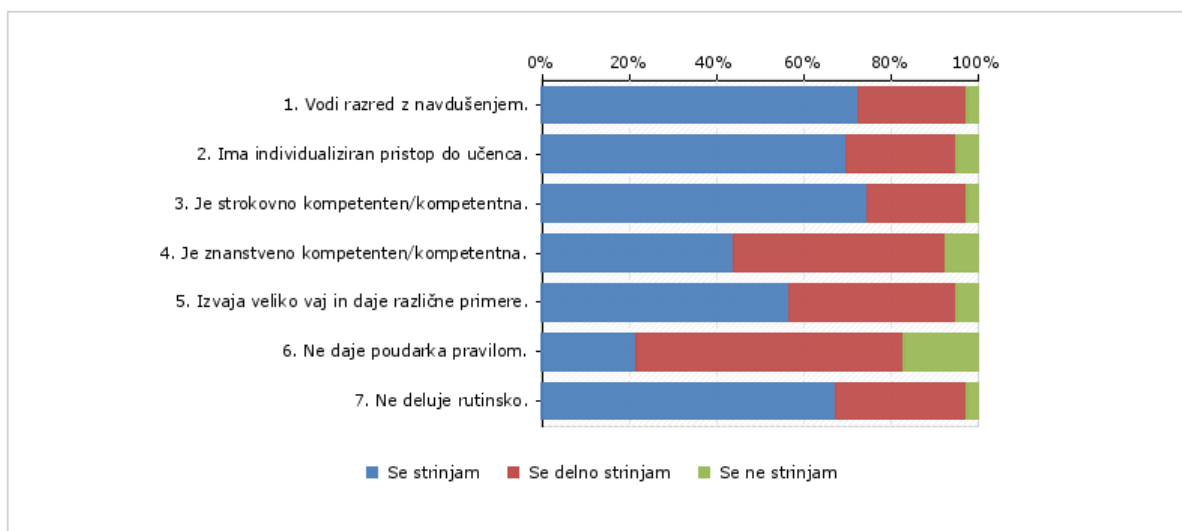
- a) načrtovanje, vodenje in koordiniranje poučevanja,
- b) uporaba gradiv in tehnologij,
- c) vodenje učencev in skupin,
- d) spremljanje in ocenjevanje učenja,
- e) sodelovanje s kolegi, starši in socialnimi službami,
- f) pogajalske veščine,
- g) sodelovalne, reflektivne in medosebne veščine, ki omogočajo učenje v poklicnih skupnostih,
- h) sposobnost sprejemanja zaključkov in odločitev na podlagi dokazov in podatkov (Kearney 2014),
- i) učiteljev odnos in vrednote morajo slediti naslednjim smernicam,
- j) učitelj mora biti predan svojemu predmetu/om in poznati njegov zgodovinski razvoj, trenutno stanje in odnos do drugih predmetnih področij,
- k) sposoben mora biti prilagajati se spremembam,
- l) zavzemati se mora za spodbujanje učenja pri vseh učencih,
- m) imeti mora sposobnost, ki omogoča razvoj učencev v demokratične državljane,
- n) imeti mora sposobnost za vseživljenjsko učenje,
- o) imeti mora sposobnost za samorefleksijo in preizpraševanje lastne prakse (Kearney 2014 po Evropska komisija 2011).

Kot lahko vidimo, ustvarjalnost nikjer ni bila eksplicitno omenjena, je pa poudarek na rabi IKT tehnologije. Na podlagi rezultatov ankete, lahko dopolnimo kompetenčni profil učitelja.

Na našem primeru pa lahko vidimo, kaj menijo učitelji, da bi morale biti temeljne značilnosti ustvarjalnega učitelja s čimer lahko izpopolnimo kompetence. Ustvarjalni učitelj vodi razred z navdušenjem in ima individualiziran pristop do učenca, ki mu ga mora omogočiti država z zmanjšanjem normativa. Mora biti strokovno kompetenten pri čemer se mora stalno vseživljenjsko izobraževati, kar bi mu tudi morala omogočati država in kar je bilo kar nekaj let onemogočeno zaradi zniževanja stroškov. Tak učitelj ne deluje rutinsko, saj se znotraj

svojega predmetnega področja počuti sproščeno, svobodno in zaupanja vrednega. V takšnem okolju daje veliko različnih vaj in primerov in se ne omeji na rutinska delovanja. V vsej tej sproščenosti pa lahko deluje le, če ima izdelan sistem pravil, ki ga dopolnjuje skupaj z učenci in katere vsi skupaj potem tudi upoštevajo (Slika 40).

Slika 5.30: Značilnosti ustvarjalnega učitelja



Vir: Lastna analiza(2016).

6. SKLEPNE UGOTOVITVE IN ZAKLJUČEK

Ustvarjalnost je pojem, ki se ga vsakodnevno omenja in z lahkotnostjo umešča v vse vidike življenja. Je hvaležen termin za izkazovanje lastne odprtosti do sprememb, fleksibilnosti in usmerjenosti k pozitivnim rezultatom, ki izhajajo iz dejavnosti ali boljše načina razmišljanja. Ker gre v laičnih krogih za dokaj širok pojem, se ga lahko izrablja tudi v populistične namene, in sicer s posploševanjem tega. Ker je ustvarjalnost težko merljiva, med drugim tudi zaradi kriterijev, ki se razlikujejo od posameznika do posameznika, ji daje možnost vključitve na vsa področja, brez pretirane kolateralne škode, vendar vpeljana z dobrimi nameni.

Seveda gre pri vsem skupaj za bolj kompleksnejše pojave in definicije, ki se kažejo že v tem, da je pojem, kot smo videli, težko opredeliti in se spreminja glede na znanstveno in strokovno področje, s katerim se ukvarja oziroma v katero je vključena.

Šola je prostor, kjer naj bi se ustvarjalnost odkrivala, spodbujala in razvijala. Če pogledamo učne načrte v osnovnih šolah, je to eden izmed temeljnih ciljev letnega delovnega načrta vsake šole, tako kot je cilj oziroma vrednota skoraj vsakega podjetja. Na tem mestu pa si na podlagi opravljene študije upamo trditi, da slovenska osnovna šola trenutno na tem področju še ne uspe slediti ali morda dajati zagona zgodbam o uspehu novim bodočim podjetjem.

Po opravljeni analizi slovenskih učnih načrtov smo namreč ugotovili, da je zastopanost ustvarjalnosti v njih skorajda zanemarljiva in lahko bi se reklo popolnoma prepuščena delovanju, dobri volji in entuziazmu posameznega učitelja. Učni načrti se po vsebnosti ustvarjalnih zahtev in vsebin skorajda ne razlikujejo med triadami, še manj pa je zastopana pri izbirnih predmetih, pri katerih bi človek pričakoval večjo mero fleksibilnosti v načinu razmišljanja in reševanju problemov. Ko smo vprašali učitelje, ali učni načrt vpliva na njihovo ustvarjalnost se jih je s trditvijo strinjalo 42 odstotka, sam šolski sistem pa kar 48 odstotka, medtem ko so priporočene metode in oblike dela dosegle 21-odstotni delež strinjanja, saj imajo pri teh možnost večje avtonomije. In ravno pri avtonomiji se je pokazalo, da se kar 75 odstotkov učiteljev strinja, da ta vpliva na ustvarjalnost, kolikor pa vemo, je avtonomija slovenskih učiteljev na izredno nizki ravni, saj jo omejuje ravno učni načrt in vse večje vključevanje zunanjih oseb (staršev, strokovnjakov), kar se kaže pri potrjevanju učbenikov in delovnih zvezkov idr. (Slika 38).

1. Popolna (ali relativna) avtonomija

- a) Šole odločajo v mejah, določenih s predpisi in brez posredovanja zunanjih teles.
- b) Šole odločajo v skladu z vnaprejšnjimi splošnimi pravili o izobraževanju.
- c) Šole odločajo po posvetovanju z lokalnimi, regionalnimi ali osrednjimi najvišjimi izobraževalnimi oblastmi.

2. Omejena avtonomija

- a) Šole sprejemajo začetne odločitve skupaj z višjimi oblastmi ali brez njih, vendar si morajo za svoje predloge pridobiti odobritev. Oblasti lahko zahtevajo tudi dopolnitev predlogov.
- b) Šole odločajo na podlagi vnaprejšnjih možnosti, ki so jih določile višje oblasti. Če ob teh možnostih lahko svobodno izberejo tudi kakšno drugo, je mogoče reči, da imajo popolno avtonomijo.

3. Ni avtonomije

Šole na danem področju ne odločajo. Odločajo izključno izobraževalne oblasti, čeprav se pred tem o določeni zadevi posvetujejo s šolami.

Sl. 2.1a		Sl. 2.2a		Sl. 2.3a		Sl. 2.4a		Sl. 2.5a		Sl. 2.6a		Sl. 2.7a		Sl. 2.8a	
ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2
3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b
2.1a: Vsebina obveznega minimalnega kurikulumu		2.2a: Izbira dodatnih izbirnih predmetov		2.3a: Izbira metod poučevanja		2.4a: Izbira učbenikov		2.5a: Merila za delitev učencev v skupine		2.6a: Merila za notranje ocenjevanje učencev		2.7a: Merila za ponavljanje razreda		2.8a: Merila za vsebino zaključnih izpitov	

Vir: Eurydice 2008.

Naše temeljno raziskovalno vprašanje se je ukvarjalo s tem, ali obstajajo razlike med triadami v samoevalvaciji ustvarjalnosti. Ravno tako kot ni razlike v učnih načrtih, tudi ne obstaja razlika v ustvarjalnosti med triadami. Razlike so se sicer pokazale, vendar zelo minimalne, tako da tudi zaradi majhnega numerusa ne moremo trditi, da obstajajo. Kot smo že utemeljili v prejšnjem poglavju, sklepamo, da razlik ni, ker jih tudi v učnih načrtih ni. Najprej smo menili, da bi razlike lahko bile, ker so v nižjih razredih učiteljice bolj fleksibilne v organizaciji pouka, saj poučujejo vse predmete in lahko način prilagodijo lastnim potrebam ter se morda ne držijo ur striktno, v višjih razredih pa tega zaradi same organizacije ne morejo. Druga predpostavka je bila, da je v višjih razredih več ustvarjalnosti, ker imajo učenci temeljno znanje utrjeno in se lahko posvečajo višjim taksonomskim enotam, v nižjih pa manj

ravno zaradi tega, ker se učenci posvečajo osnovnim principom opismenjevanja in računanja. Po tem sklepanju bi mislili, da bo torej najvišji odstotek možnosti ustvarjalnega poučevanja v 2. triadi, ki nekako uravnovesi obe skrajnosti, se je pa izkazalo, da je ravno v 2. triadi odstotek najnižji (26 odstotkov) (Slika 47).

Po analizi vseh vprašanj, kaj vpliva na ustvarjalnost učitelja, smo torej ugotovili, da na ustvarjalnost učitelja vpliva avtonomija. Pri vseh ostalih odgovorih (starost, spol, izobrazba, delovna doba, šolski sistem, učni načrt, IKT, učbeniki in delovni zvezki) na ustvarjalnost ne vpliva (Glej Prilogi 2, 3).

Učitelji, ki so odgovarjali na vprašanja v raziskavi, so se pri ustvarjalnosti dosti bolj osredotočili na notranje motivacijske dejavnike. Največ jih je trdilo, da se ustvarjalnosti lahko naučimo ter da ima največji vpliv notranja motivacija. Poleg tega pa kljub vsemu trdijo, da na ustvarjalnost vplivajo osebnostne lastnosti, torej faktor, ki je zelo malo odvisen od zunanjih dejavnikov, ter predmet, ki ga poučujejo, torej nekaj, za kar so se že v osnovi odločili, da bodo počeli.

Če torej strnemo ugotovitve v nekaj sklepov, bi lahko trdili, da na ustvarjalnost učitelja vpliva več zunanjih dejavnikov.

Avtonomija, ki jo lahko omogoči le država, ki bo dala učiteljem kot strokovnjakom na svojem področju veljavo. Zaupati mora v njihovo strokovno in znanstveno avtonomijo. Učitelji namreč trdijo, da je strokovna kompetenca zelo pomemben dejavnik pri avtonomiji (78 odstotkov). V znanstveno kompetenco imajo manj zaupanja (42 odstotkov), najbrž ravno zaradi dejstva, ker učne načrte in predmetnike določajo osebe, ki imajo malo izkušenj v realnem šolskem okolju s sicer veliko teoretičnega znanja, dajejo pa učiteljem znak nezaupanja v njihove sposobnosti. Učitelje bi bilo treba bolj vključiti v oblikovanje učnih načrtov ter jim dati več avtonomije pri odločanju, katere učbenike in delovne zvezke bodo uporabljali, kako bodo ocenjevali brez zunanjega pritiska staršev in posledično tudi delovali bolj suvereno na svojem področju. Tak učitelj bo potem vodil razred z navdušenjem, imel individualiziran pristop do učenca, ki je sedaj dobesedno onemogočen zaradi previsokega normativa učencev v razredu in naraščajočega števila učencev s posebnimi potrebami, ki še povečujejo pritisk na učitelja na strokovnem področju (zniževanje standardov znanj, neizobraženost na področjih zdravstvenih, čustvenih in vedenjskih posebnosti). Tak učitelj potem ne bo deloval rutinsko, bo pa deloval v okviru pravil, ki jih bo določil skupaj z učenci.

Osebnostne lastnosti in notranja motivacija (Glej Priloga 2, A2). Učitelj je najbrž že po svoji naravi ustvarjalen, saj se vsakodnevno srečuje z nepredvidljivimi situacijami, različnimi učenci in njihovimi starši, delo usklajuje s sodelavci ter vodstvom in v tem poklicu brez fleksibilnosti in z enakimi pristopi do vseh vključenih v procesu ne bi mogli izpeljati pouka, uresničevati vzgojno-izobraževalnih ciljev in se seveda samoizpopolnjevati, kar je v poklicu, v katerem pretežno dajemo veliko energije in sebe za obstoj skorajda nujno. Vendar tudi notranja motivacija in individuum ne moreta delovati sama od sebe in potrebujeta podporo vseh vključenih v izobraževalni proces, kar pa je dandanes skorajda izničeno. Učitelji so ostali sami s svojo iznajdljivostjo, notranjo močjo in voljo v okolju, v katerem se zdi, da vanje ni nobenega zaupanja več. Ker je učitelj že po svoji naravi senzibilen in občutljiv, se na žalost redko postavi zase in za svoje ideale, ki s starostjo ugašajo. Poskrbeti moramo, da se bo ideale obdržalo, jih morda oblikovalo izvedljive in ustvarjalnosti polne rezultate in morda naj se kar izgine z leti oplemeniti z modrostjo.

Ustvarjalnosti se lahko naučimo. Zaključili bi s prvim vprašanjem naše raziskave, čigar odgovor je potrdil znane trditve Edwarda de Bona. Ustvarjalnosti se lahko naučimo.

»Ustvarjalno mišljenje ni talent, je veščina, ki se jo da naučiti. Opolnomoči ljudi na način, da doda moč njihovim naravnim sposobnostim, ki izboljšujejo skupinsko delo, produktivnost in, kjer je potrebno, zaslužek.«

Edward de Bono

7. VIRI IN LITERATURA

1. Agarwal, Deepa. 2001. *Creativity in education*. Dostopno prek: <http://parentssquare.com/education/creativity-in-education/>, (22. april 2016).
2. Amabile, Theresa. 2001. *Creativity and learning*. Washington. National Education Association.
3. Andiliou, Andrea in Kevin Patrick Murphy. 2010. Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201–219.
4. Apple, Michael W. 1971. *The hidden curriculum and the nature of Conflict*. Volume 2, Issue 4, pp 27–40.
5. Barle, Andreja in Mirjam Počkar. 1994. *Sociologija. Gradivo za srednje šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
6. Beavers, Amy. 2009. Teachers and learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching and Learning*, 6 (7): 25–30.
7. Beetlestone, Florence. 1998. *Creative Children, imaginative teaching*. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.
8. Berginc, Jordan in Matjaž Krč. 2001. *Ustvarjalnost in inovativnost v podjetju*. Portorož: Visoka strokovna šola za podjetništvo.
9. Beghetto, Ronald A. in James Kaufman C., ur. 2010. *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press.
10. Blase, Joseph in Jo Blase. 2000. Effective instructional leadership; Teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 130–141.
11. Buzan, Tony. 1977. *Use your head*. London: British Broadcasting Corporation.
12. Cachia, Romina, Anusca Ferrari, Kirsti Ala-Mutka, Yves Punie. 2010. *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
13. Carvalho de Sousa, Alexandra., Ana Sevilla-Pavon, Rafael Seiz – Ortiz. 2012. Autonomy and ICT in Environmental Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1343–1347.
14. Carlile Orison in Anne Jordan. 2012. *Approaches to Creativity. A guide for Teachers*. Berkshire: Open University Press.

15. Chan, Zenobia. 2012. Exploring creativity and critical thinking in traditional and innovative problem-based learning groups. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 2298–2307.
16. Chen, Chih-Ming 2008. Intelligent web-based learning system with personalized learning path guidance. *Computer&Education*, 51, 787–814.
17. Council of the European Union. 2009. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of the 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle. *Official Journal of the European Union*, C 302/303.
18. Craft, Anna in Bob Jeffrey. 2001. *Creativity in Education*. London and New York: Continuum.
19. Craft, Anna, et al. 2007. Teacher stance in creative learning: A study of progression. *Thinking Skills and Creativity* 2 (2007), 136–147.
20. Csikszentmihalyi, Mihaly. 1990. *The domain of Creativity. Theories of Creativity*, ur. Mrak A. Runco, Robert S. Albert, 190–212. Newbury Parko. London, New Delhi: Sage Publications.
21. Davidson, Michael. 2010. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS - OECD 2010*.
22. De Bono, Edward. 2006. *Lateralno razmišljanje*. Ljubljana: New Moment d. o. o..
23. Devine, Jim; Tapio Koskinen, Hans Laugesen. 2012. *Creative Classrooms and 21st Century Teachers. eLearning Papers. European Commission to promote the use of ICT in education and training*. Edited by P.A.U. education, S.L. Dostopno prek: [http://elearningpapers.eu/sites/default/files/old\(Abstracts_EN5.pdf](http://elearningpapers.eu/sites/default/files/old(Abstracts_EN5.pdf), (18. marec. 2016).
24. Esko, Aho. 2008. Inovativnost in ustvarjalnost za bolj pravično in učinkovito Evropo: primer izobraževanja. Uvodni referat na konferenci *Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnosti – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti, Brdo, 8.–10. april 2008*.
25. Eurydice. 2008. *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi*. Ljubljana. MIZZKŠ.
26. --- 2012. *Pomembni podatki o učenju in inovacijah z IKT po šolah v Evropi 2011*. Ljubljana. MIZZKŠ.
27. Eurostat. *Female teachers - as % of all teachers, by education level*. Dostopno preko: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, (12. april 2016).
28. European Comission. 2013. *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. FINAL REPORT*. A

- study prepared for the European Commission. DG Communications Networks, Content & Technology, Dostopno prek: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/pillar-6-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion>, (18. marec. 2016).
29. Ferrari, Anusca., Romina Cachia, Yves Punie. 2009. *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Luxemburg. Office for the Official Publications of the European Communities.
 30. Furlan, Nadja. 2006. *Manjkajoče rebro*. Koper: Annales.
 31. Gatawa, Bernard S. M. 1999. *The Politics of the School Curriculum. An Introduction*. Harare: College Press.
 32. Ghiselin, Brewster. 1963. Ultimate criteria for two levels of creativity. V C. W. Taylor & F. Barron (Eds.), *Scientific Creativity: Its recognition and development* (pp. 30–43). New York: Wiley.
 33. Gibson, Howard. 2005. What Creativity isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justification for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*. 53 (2): 148–167.
 34. Guilford, John Paul. 1950. Creativity. *American psychologist*, 5, 444–454.
 35. Haralambos, Michel, Martin Holborn. 2001. *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.
 36. Hargreaves, Andy. 1995. *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
 37. Hirst, Paul H. 1974. *Knowledge and the curriculum*. London. Routledge.
 38. Hopkins, David. 2008. *Opolnomočenje kot nujen pogoj za ustvarjalnost in inovativnost, Referat na konferenci Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnost – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti*, Brdo, 8.–10. april 2008.
 39. Hosgörü, Vural, Bilasa Pınar. 2009. The problem of creative education in Information society. World Conference on Educational Sciences 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 (2009), 713–717.
 40. Istance, David. 2008. *Smernice za šolanje in novosti na področju izobraževanja v skladu z zadnjimi analizami OECD*. Referat na konferenci Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnost – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti, Brdo, 8.–10. april 2008.
 41. Jeraj, Bojan. 2006a. Feminizacija učiteljskega poklica. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 4(1), 83–94.

42. Jeraj, Bojan. 2006b. Vpliv feminizacije učiteljskega poklica na razlike v učni uspešnosti med dečki in deklicami. *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja/2006*, 416–432.
43. Jeraj, Bojan. 2008. Razredni učitelj – pod zastopanost moškega spola. *Sodobna pedagogika*, 1/2008, 78–101.
44. Jogan, Maca. 2001. *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
45. Jurman, Benjamin. 2004. *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
46. Kandemir, Li Mehmet; Gür Hulya. 2009. The use of creative problem solving scenarios in mathematics education: views of some prospective teachers. *Procedia Social and Behavioural Sciences* 1 (2009), 1628–1635.
47. Karpov, Yuriy. 2003. Vygotsky's doctrine of scientific concepts. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65–82). Cambridge: Cambridge University Press.
48. Kaufman, James C., Robert J. Sternberg. 2010. *The Cambridge handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Kärkkäinen, Kiira. 2012. *Bringing about curriculum innovations*. Paris: OECD.
50. Kearney Caroline. 2014. Kompetence učiteljev. Dostopno prek: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5JpafffyIEcJ:https://www.etwinning.net/files/etwinning_weeks/teachers_competences_introduction/eT_Teachers_Competences_FINAL_SL.PPTX+&cd=1&hl=sl&ct=clnk&gl=si, (14. april. 2016).
51. Kerr, Kerri. A., Julie A. Marsh., Gina Ikemoto, Darilek Schuyler, Barney Heather Hilary. 2006. Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of education*, 112(4), 496–520.
52. Kozmik, Vera in Jasna Jeram. 1997. *Položaj žensk v Sloveniji v devetdesetih*. Ljubljana: Vlada republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
53. Ladd, Helen. 2009. *Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy-relevant outcomes?* Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal data in education Research.
54. Lenarčič, Jadran in Janez Justin. 2008. Partnerstvo in mreženje za ustvarjalnost in inovativnost, *Referat na konferenci Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnost – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti*, Brdo, 8.–10. april 2008.

55. Light, Daniel. 2009. The role of ICT in Enhancing Education in Developing Countries: Findings from an Evaluation of the Intel Teach Essentials Course in India, Turkey, and Chile. *Journal of Education for International Development*, 4(2), 52–66.
56. Likar, Borut in soavtorji. 2004. *Inovativnost v šoli*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo – Korona plus d. o. o..
57. Looney, Janet. W. 2009. *Assessment and Innovation in education* (Working paper 24). OECD Publishing.
58. Loveless, Avril. 2002. *Literature Review in Creativity*. New Technologies and Learning. Bristol: NESTA Futurelab.
59. Makarovič, Jan. 2003. *Antropologija ustvarjalnosti: biologija, psihologija, družba*. Ljubljana. Anthropos.
60. Mayer, Janez. 1994. *Nastajanje celostne perspektive – ključ za ustvarjalnost tima*, Organizacija št. 7, Kranj: Založba moderna organizacija.
61. Mayer, Richard, E. 1999. *Fifty years of creativity research*. *Handbook of Creativity*, ur. Robert J. Sternberg, 449–460. New York: Cambridge University Press.
62. Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
63. Matos, Silva. 1994. *Spodbujanje ustvarjalnosti*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
64. McKeown, Sal. 2009. *Weblinks: Personalised learning dealing with disability*. The Guardian. Dostopno preko: <http://search.proquest.com/docview/246839286?accountid=16468>, (12. januar. 2016).
65. Milharčič Hladnik, Mirjam. 1995. *Šolstvo in učiteljice na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
66. Mitchell, David. 2008. *What really works in special and inclusive education*. Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.
67. Montagu, Ashley. 1970. *Močnejše od moških*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
68. Musek, Janez. 1997. *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
69. Naji, Majda, Cander, Angelca, Purkat, Nataša, ur. 2009. *Ustvarjalnost in inovativnost mladih. Knjiga povzetkov strokovnega posveta*, Zavod RS za šolstvo. Kongresni center Rogaška, Rogaška Slatina, 10. junij 2009.
70. Novak, Marta. 2005. *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Melior, Založba Educa.
71. OECD. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
72. ---. 2008a. *Innovations Strategy for Educational Training*. Paris. OECD

73. ---. 2009a. *Creating effective teaching and learning environments*. First results from TALIS. Paris: OECD.
74. Opaka, Martina. 2008. Ustvarjalnost – proces, oseba, produkt: Pregled nekaterih odkritij o ustvarjalnosti v zadnjem desetletju. *Psihološka obzorja*, 17, št. 2, 77–90.
75. Osborn, Alex F. 1953. *Applied imagination*. Oxford: Scribner.
76. Peček, Mojca. 1995. *Osnovna šola in problem avtoritete*. Doktorska disertacija. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
77. Pečjak, Vid. 1987. *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
78. Pečjak, Vid. 2001. *Poti do novih idej: Tehnike kreativnega mišljenja*. Ljubljana: New Moment d. o. o..
79. Pergar-Kuščer Marjanca. 1993. *Povezava med učiteljevo osebnostjo in ustvarjalnostjo otrok, magistrsko delo*. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
80. Pope, Rob. 2005. *Creativity: History, Theory, Practice*. Abingdon: Routhledge.
81. Popescau, Manoela in Luminita Cecilia Crenician. 2012. Innovation and change in Education – Economic Growth Goal in Romania in the context of knowledge – Based Economy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 3982–3988).
82. Radovic-Markovic, Mirjana. 2012. *Creative education and new learning as means of encouraging creativity, original thinking and entrepreneurship*. Podgorica. Montenegrin Academy of Science and Arts.
83. Rahman, Fazlur, idr. 2011. Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*. 2(4), 150–161.
84. Raksit, Mandira. 2006. Contained entity of an educational innovation: The realities of micropolitics, *Alberta Journal of educational Research*, 52(4), 225–240.
85. Ranguelov, Stanislav, Anna Horvath, Simon Dalferth, Sogol Norani. 2001. *Key data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Education, Audiovisual and Culture executive Agency, European Commission.
86. Red'ko, Ludmila. et al. 2015. Creative Independent Learning for Developing Students Professional Competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 214(2015), 319–324.
87. Reiter-Palmon, Roni in Erika J Robinson-Morrall. 2012. Evaluation of Self-Perceptions of Creativity: Is It a Useful Criterion? *Creativity research journal*, 24(2–3), 107–114.
88. Renner, Tanja, Živa Humer, Tjaša Žakelj, Andreja Vezovnik, Alenka Švab. 2008. *Novo očetovstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

89. Reuter Jan, Thomas Raedler, Micheal Rose, Iver Hand, Jan Glascher, Christian Buchel. 2005. Pathological gambling is linked to reduced activation of the mesolimbic reward system. *Nat. Neurosci.*, 8: 147–148.
90. Runco, Mark. A. 2003. Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47, 317–324.
91. ---. 2004. Creativity. *Annual Review of Psychology. Psychology*, 55, 657–687.
92. Ryhammar, Lars, Catarina Brolin. 1999. Creativity Research: Historical Considerations and Main Lines of Development. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43, 3, 259–273.
93. Sedmak, Mateja, Zorana Medarič. 2007. *Med javnim in zasebnim. Ženske na trgu dela*. Koper: Annales.
94. Simonton, Dean Ketih. 2000. Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*. 55, 151–158.
95. ---2003. Scientific creativity as constrained stochastic behavior. The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*. 129, 475–495.
96. Sitar, Aleša Saša, idr. 2015. *Zbornik povzetkov za 14. znanstveno posvetovanje o organizaciji Management (ravnateljstvo) ustvarjalnosti in inovativnih podjetjih, javni upravi in drugih združbah*. Ljubljana. Društvo Slovenska akademija za management.
97. Srića, Velimir. 1999. *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
98. Statistični urad republike Slovenije. 2011. *Diplomanti terciarnega izobraževanja po vrsti izobraževanja, ki so ga zaključili, področju izobraževanja (po mednarodni standardni klasifikaciji področij izobraževanja ISCED 97) in po spolu, Slovenija, letno*. Dostopno preko: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0955404S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/02_09554_diplomanti_splosno/&lang=2, (29. 3. 2016).
99. Stenhouse, Lawrence. 1975. *An Introduction to curriculum research and Development*. London: Heineman.
100. Sternberg, Robert J. ur. 1999. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
101. Taylor, Mark A. in Joseph L. Callahan. 2005. *Bringing Creativity into being: Underlying Assumptions That Influence Methods of Studying Organizational Creativity*. *Advances in Developing Human Resources* 7(2): 247–270.

102. Ticușan, Marliena, Elena Hurjui. 2015. *Critical thinking in development of creativity. Brasov. International conference of scientific paper. AFASES. Brasov, 28.–30. May 2015.*
103. Tišler, Tomas, et al. 2006. *Vodenje za spodbujanje informacijsko-komunikacijske tehnologije na šolah.* Kranj: Šola za ravnatelje.
104. Torrance, Ellis Paul. 2009. *Torranceovi test ustvarjalnega mišljenja z odrasle.* Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
105. Tok, Emel. 2015. The opinions of preschool teacher candidates about creative thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47 (2012), 1523–1528.
106. Trstenjak, Anton. 1981. *Psihologija ustvarjalnosti.* Ljubljana: Slovenska matica.
107. Lev Semenovich Vygotsky. Imagination and Creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, January–February 2004, pp. 7–97.
108. Wai Jonatan, David Lubinski, Camila Benbow, ur. 2005. Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youths: An age 13 to age 33 - longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 97, 484–492.
109. Wastinau, Patricia. et al. 2013. *The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. European Journal of Education.* Oxford. Blackwell Publishing Ltd.
110. Williams, L. Christine. 1995. *Still a man's world: Men who do women's work.* Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
111. Wilson, Nicholas. 1995. *Organizational behavior & gender.* London: McGraw-Hill.
112. World Economic Forum. 2016. *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial.* Dostopno preko: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> (15. april. 2016).
113. Young, Michael. 2008. *Usposobljenost in spretnosti za ustvarjalnost in inovativnost.* Referat na konferenci Spodbujanje inovativnosti in ustvarjalnost – odgovor šol na izzive družbe prihodnosti, Brdo, 8.–10. april 2008.
114. Žagar, Drago. 1987. *Psihologija.* Ljubljana: RSS.
115. Žagar, Drago, Viktorija Zmaga Glogovec. 1992. *Ustvarjalnost: Projektno vzgojno delo.* Ljubljana. Zavod RS za šport.

116. Žagavec, Primož. 2005. *Ustvarjalno in analitično mišljenje v povezavi z vzdrževano usmerjeno ter razpršeno pozornostjo*. Ljubljana. Psihološka obzorja.
117. Židan, Alojzija. 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana. Založba FDV.
118. Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
119. Židan, Alojzija. 1990. O vzgojno-izobraževalnem procesu kot o specifično potekajočem komunikacijskem procesu med učiteljem (oddajnikom informacij) ter učencem (sprejemnikom informacij). *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved*, 22 (1/2), 364–373.

8. PRILOGE

Priloga A: Vprašalnik

Spoštovani,

moje ime je Mojca Černigoj Bizjak in sem profesorica razrednega pouka na OŠ Koseze v Ljubljani. V okviru magistrskega dela raziskujem **samooceno ustvarjalnosti učiteljev in učiteljic v posameznem triletju**. Pri tem bi potrebovala vašo pomoč. Prosim vas, da si vzamete nekaj minut časa in izpolnite vprašalnik, ki je pred vami. Anketa je povsem anonimna, podatki pridobljeni z njo pa bodo uporabljeni izključno za namen magistrskega dela.

Hvala za sodelovanje!

A1. Zanima me vaše mnenje o ustvarjalnosti. Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev.

- 5 - se zelo strinjam,
- 4 - se strinjam,
- 3 - se niti ne strinjam niti strinjam,
- 2 - se ne strinjam,
- 1 - se zelo ne strinjam.

Ustvarjalnost:	5 – se zelo strinjam	4 – se strinjam	3 – se niti ne strinjam, niti strinjam	2 – se ne strinjam	1 – se zelo ne strinjam
1. Spodbuja ustvarjanje novih poti za doseganje ciljev in dosežkov.					
2. Da nove ideje in konkretne rešitve za izboljševanje dosežkov.					
3. Išče nove tehnologije, tehnike in procese ali ideje za nove produkte.					
4. Išče nove poti za izboljšanje kvalitete.					
5. Se ne boji tveganja.					
6. Predstavlja nove ideje drugim.					
7. Predstavlja nove poti k reševanju problemov.					

8. Lahko se je naučimo.					
9. Drugo, prosim napišite:					

A2. Kaj vpliva na vašo ustvarjalnost? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev.

Na vašo ustvarjalnost vpliva:	Se strinjam	Se delno strinjam	Se ne strinjam
1. Osebnostne lastnosti			
2. Predmet, ki ga poučujem			
3. Strokovni aktiv			
4. Odnosi v kolektivu			
5. Stres na delovnem mestu			
6. Poskus vplivanja staršev na delo v razredu			
7. Število učencev v razredu			
8. Učenci s PP (posebnimi potrebami) v razredu			
9. Strokovna izpopolnjevanja			
10. Socialni položaj učitelja/učiteljice			
11. Vodstvo šole			
12. Feminizacija poklica in z njim zmanjšana raznolikost na delovnem mestu			
13. IKT (izobraževalno-komunikacijske tehnologije), ki jih uporabljam			
14. Notranja motivacija			
15. Plačilo za opravljeno delo			

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost učitelja oziroma učiteljice? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev.

Na ustvarjalnost učitelja/učiteljice vpliva:	Se strinjam	Se delno strinjam	Se ne strinjam
1. Šolski sistem			
2. Učni načrt			
3. Delovni zvezki in učbeniki			
4. Priporočene metode in oblike dela			
5. Načini in število preverjanj in ocenjevanj znanj, ki so priporočeni			
6. Avtonomija učitelja/učiteljice			
7. Vključevanje šole v projekte			

8. Stopnja izobrazbe			
9. Starost učitelja/učiteljice			
10. Leta delovne dobe			

A4. Kaj menite o vaši osebni ustvarjalnosti? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev.

- 5 - se zelo strinjam,
4 - se strinjam,
3 - se niti ne strinjam, niti strinjam,
2 - se ne strinjam,
1 - se zelo ne strinjam.

Trditev:	5 – se zelo strinjam	4 – se strinjam	3 – se niti ne strinjam, niti strinjam	2 – se ne strinjam	1 – se zelo ne strinjam
1. Delam stvari, ki se drugim zdijo nenavadne.					
2. Rad-a plavam proti toku.					
3. Rad-a rešujem zapletene probleme.					
4. Imam bujno domišljijo.					
5. Zavzemam se za neobičajna stališča.					
6. Delam nepredvidljive stvari.					
7. Rad-a si izmišljam nove načine za določene stvari.					

A5. Kakšno je vaše mnenje o vlogi ustvarjalnega razmišljanja pri reševanju problemov in sprejemanju odločitev? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih

Trditev:	Se strinjam	Se delno strinjam	Se ne strinjam
1. Preden rešim problem, pomislim na alternativne možnosti rešitve.			
2. Uporabljam že uporabljene strategije za rešitev problema, vendar le, če je nujno.			
3. Več se naučim, če že imam določeno predznanje.			
4. Če ne znam rešiti problema, menjam strategijo.			
5. Ponovno evalviram sprejete rešitve.			
6. Lažje se naučim stvari, ki me bolj zanimajo.			
7. Sprejemam učinkovite rešitve.			
8. Sposoben-a sem napovedati, kako se bo iztek določen dogodek.			

trditev.

A6. V kolikšni meri se strinjate o naslednjih značilnostih ustvarjalnega učitelja/učiteljice?

Ustvarjalni učitelj/učiteljica:	Se strinjam	Se delno strinjam	Se ne strinjam
1. Vodi razred z navdušenjem.			
2. Ima individualiziran pristop do učenca.			
3. Je strokovno kompetenten/kompetentna.			
4. Je znanstveno kompetenten/kompetentna.			
5. Izvaja veliko vaj in daje različne primere.			
6. Ne daje poudarka pravilom.			
7. Ne deluje rutinsko.			

A7. Spol (obkrožite):

moški

ženski

A8. Koliko let že poučujete? _____

A9. Razred, ki ga trenutno poučujete (učitelji in učiteljice, ki poučujejo različne razrede, prosim, če napišete vse): _____

A10. Okvirno število zaposlenih na vaši šoli: _____

A11. Regija v kateri poučujete (Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom.):

- b. Goriška
- c. Primorska
- d. Gorenjska
- e. Osrednjeslovenska
- f. Dolenjska
- g. Savinjska
- h. Podravska
- i. Pomurska

A12. Stopnja dokončane izobrazbe. Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom.

- a. VI. Stopnja (visokošolski strokovni program, 1. bol. st.)
- b. VII. Stopnja (specializacija po strokovnem programu, univerzitetni program, strokovni magisterij 2. bol. st.)
- c. VIII/1(specializacija po univerzitetnem programu, znanstveni magisterij)
- d. VIII/2 (doktorat)

Priloga B: Analiza podatkov z grafičnim prikazom

Zbiranje podatkov je potekalo od 9. 3. 2016, 18:55, do 29. 3. 2016, 8:39.

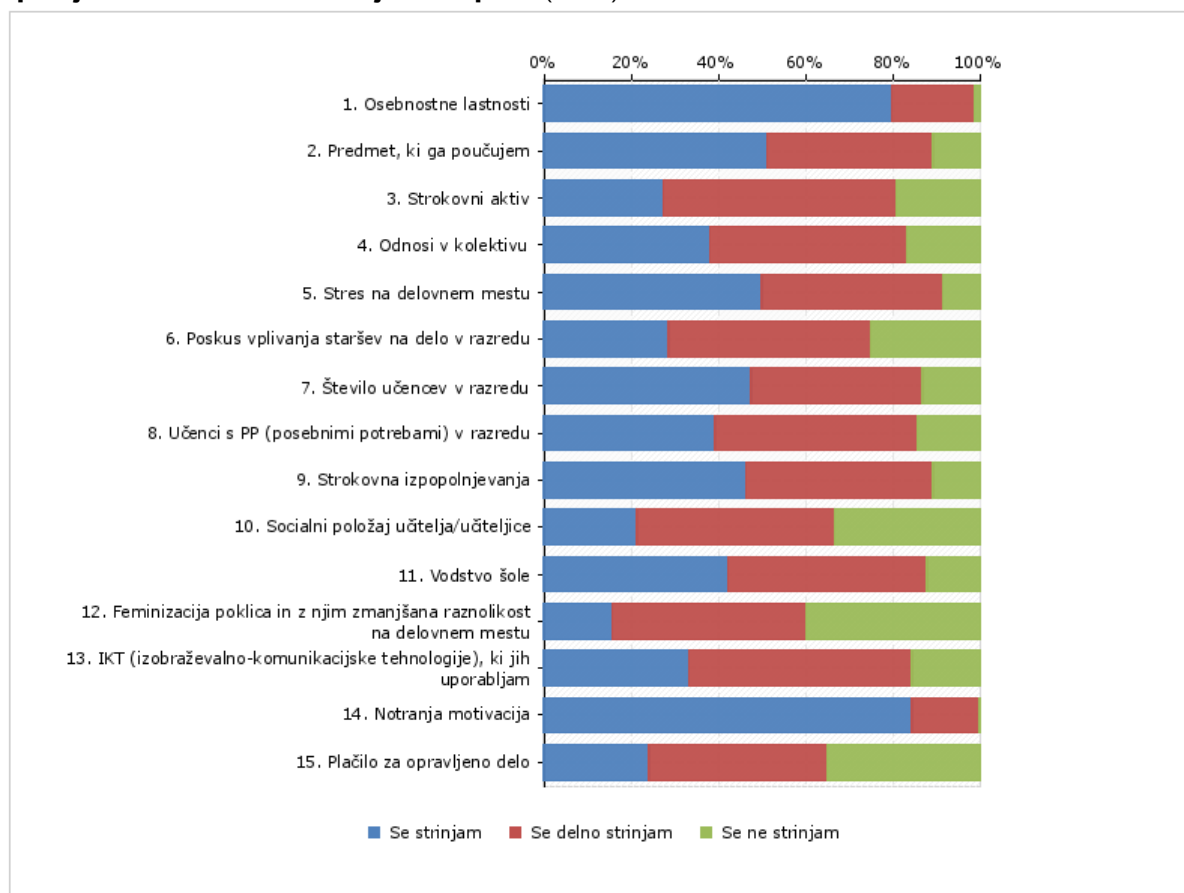
A1. Zanima me vaše mnenje o ustvarjalnosti. Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev. 5 - se zelo strinjam, 4 - se strinjam, 3 - se niti ne strinjam niti strinjam, 2 - se ne strinjam, 1 - se zelo ne strinjam. Ustvarjalnost: (n = 92)



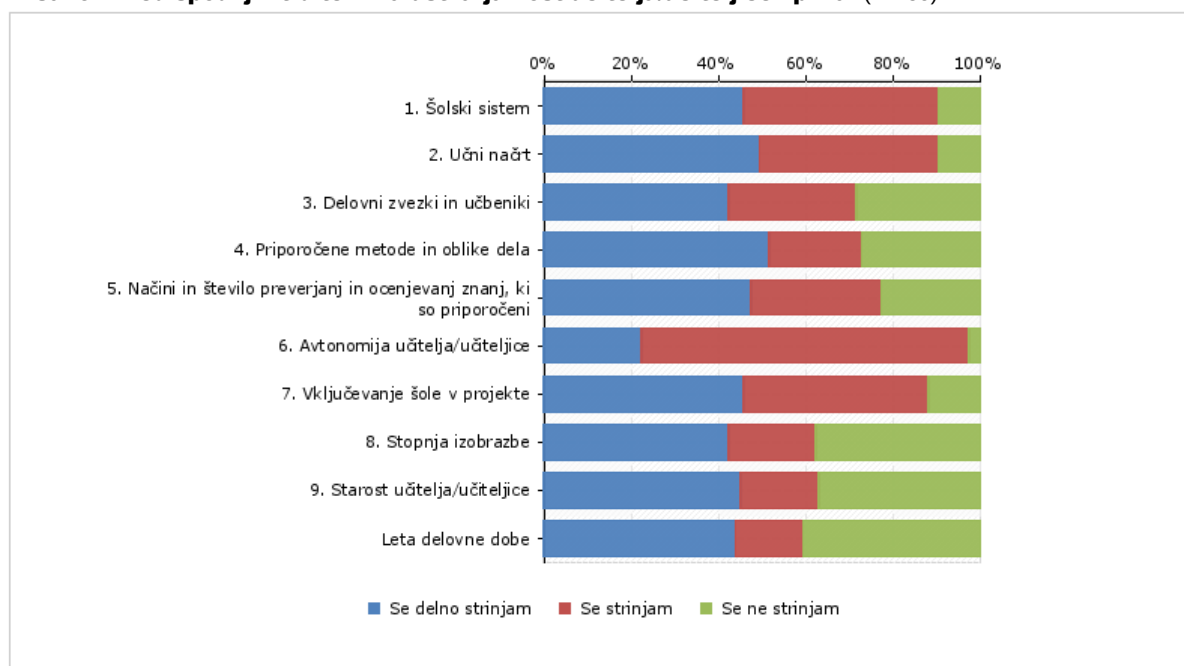
9.

Odgovori	Frekvenca
ima vsak v sebi, le odkriti jo mora	
sprošča in zato odpira miselnost za novo.	
spodbuja čustvovanje	
ob težnji po vzpostavitvi starega stanja ponesreči vzpostavi novo	
te naredi bolj samozavestnega	
omogoča unikatnost	

A2. Kaj vpliva na vašo ustvarjalnost? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev. Na vašo ustvarjalnost vpliva: (n = 84)



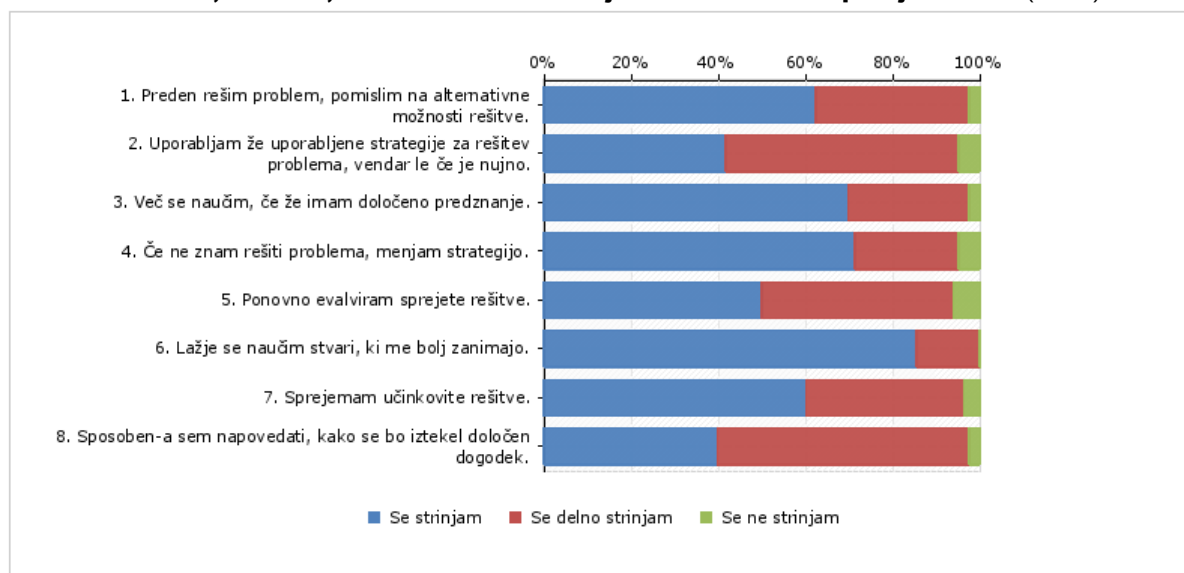
A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost učitelja oziroma učiteljice? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev. Na ustvarjalnost učitelja/učiteljice vpliva: (n = 85)



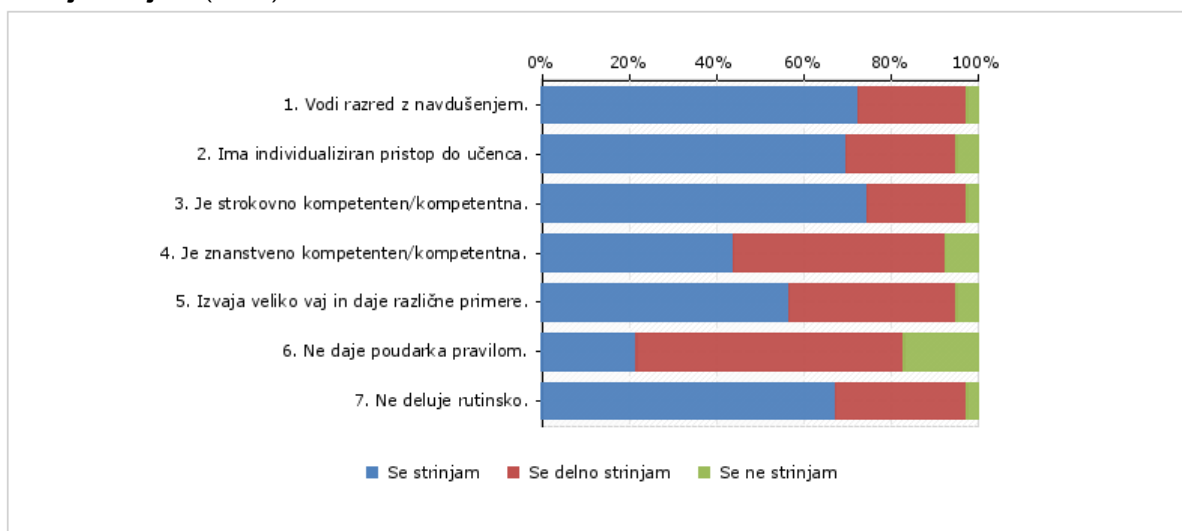
A4. Kaj menite o vaši osebni ustvarjalnosti? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev. 5 - se zelo strinjam, 4 - se strinjam, 3 - se niti ne strinjam, niti strinjam, 2 - se ne strinjam, 1 - se zelo ne strinjam. (n = 85)



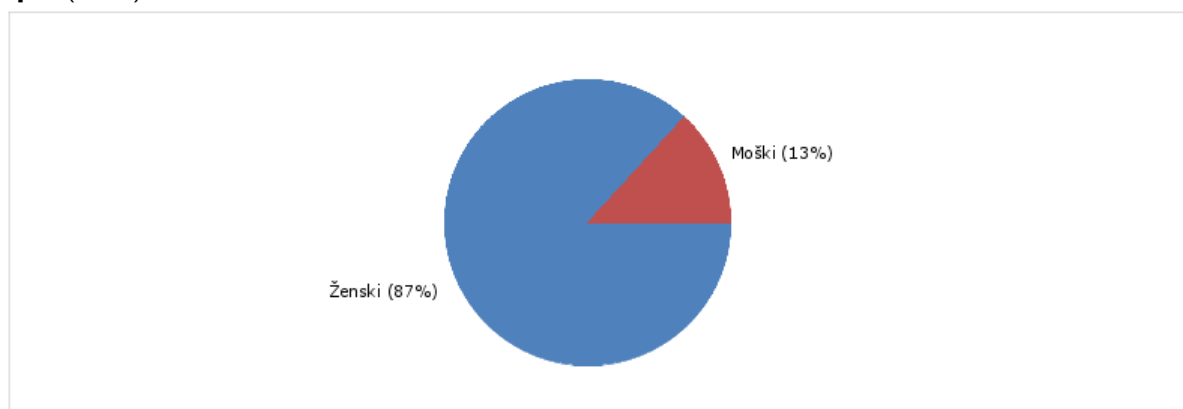
A5. Kakšno je vaše mnenje o vlogi ustvarjalnega razmišljanja pri reševanju problemov in sprejemanju odločitev? Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate z vsako izmed spodnjih trditev. (n = 85)



A6. V kolikšni meri se strinjate o naslednjih značilnostih ustvarjalnega učitelja/učiteljice? Ustvarjalni učitelj/učiteljica: (n = 84)



Spol: (n = 83)



Koliko let že poučujete?

1
3
4
5
6
7
8
9
37. leto
9 let

10
11
12
13
14
15
16
17
18
20
21
23
24
25
27
ne poučujem
17 let
30
31
32

30 / 35

A1. Razred, ki ga trenutno poučujete (učitelji in učiteljice, ki poučujejo različne razrede, prosim, če napišete vse):

4. in 5. razred
3.
2., 3., 6., 7., 8., 9. razred
6.–9. razreda
DSP 4.–9. razreda, DKE 7. in 8. razred
3.b
4. razred
6., 7., 8., 9. razred
1.–9. razreda
drugi

6., 7., 8. razred
6., 7., 8., 9. razred
1. triada
4., 5., 7., 8., 9. razred
četrti
6., 7., 8., 9. razred
6.–9. razreda
4.–9. razreda
1. razred
4., 5., 8., 9. razred
9. razred
3.,4.,7.,8. razred
5. razred
1. razred
7.–9. razred
6., 8., 9. razred
7., 8., 9. razred
7.– 9. razreda (vsi oddelki)
3., 4., 5., 6., 8., 9. razred
8., 9. razred

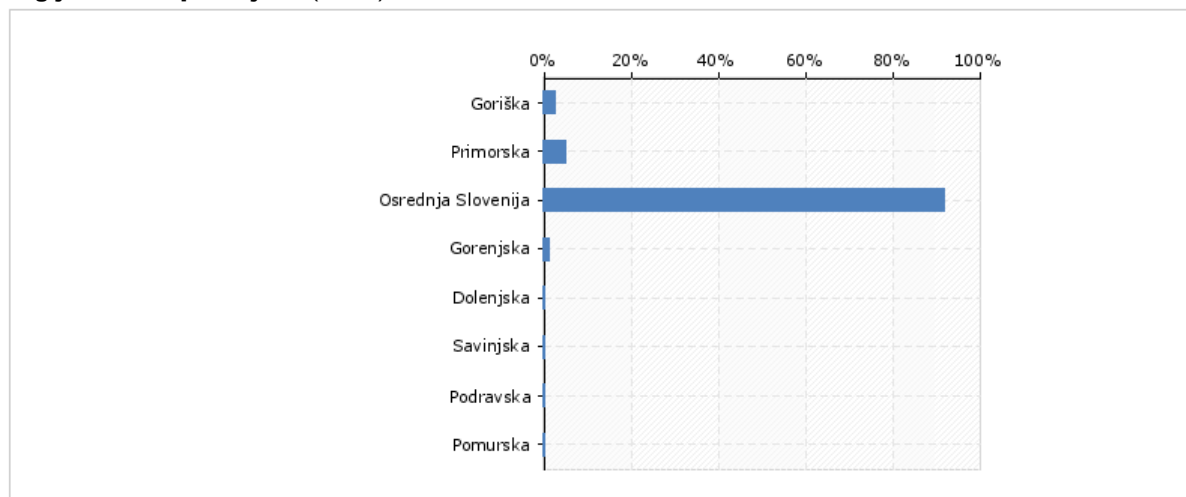
30 / 53

Okvirno število zaposlenih na vaši šoli:

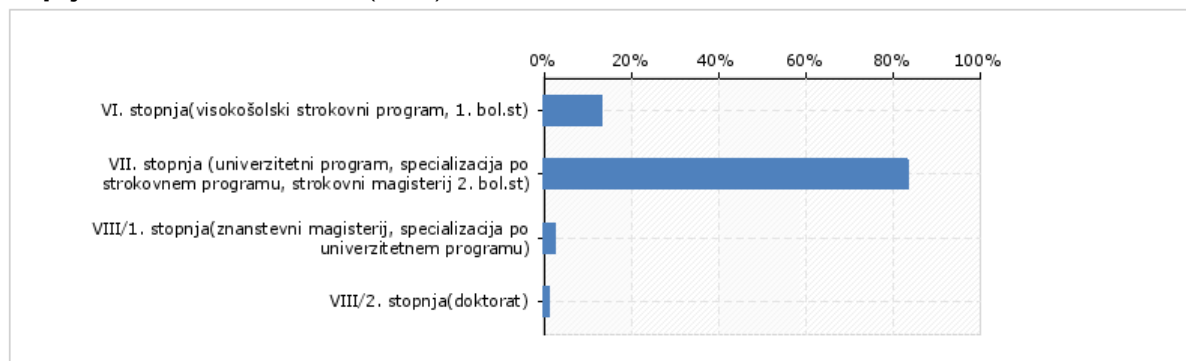
50
55
15
58
60
65
25
/
70
75

35
??
100
80
40
85
45
110
50
cca. 60

Regija v kateri poučujete: (n = 84)



Stopnja dokončane izobrazbe. (n = 84)



Priloga C: Frekvence po vprašanjih in konstruktih

NOVOST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	9	11,3	11,4	11,4
	Se strinjam	70	87,5	88,6	100,0
	Total	79	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,3		
Total		80	100,0		

STROKOVNOST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	51	63,7	71,8	71,8
	Se strinjam	20	25,0	28,2	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	System	9	11,3		
Total		80	100,0		

ODNOSI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	49	61,3	69,0	69,0
	Se strinjam	22	27,5	31,0	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	System	9	11,3		
Total		80	100,0		

RAZRED

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	52	65,0	73,2	73,2
	Se strinjam	19	23,8	26,8	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	System	9	11,3		
Total		80	100,0		

OSEBNOSTNE LASTNOSTI UCITELJA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	57	71,3	80,3	80,3
	Se strinjam	14	17,5	19,7	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	System	9	11,3		
Total		80	100,0		

SOLSKI SISTEM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	58	72,5	80,6	80,6
	Se strinjam	14	17,5	19,4	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Missing	System	8	10,0		
Total		80	100,0		

KOMPETENTNOST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	39	48,8	55,7	55,7
	Se strinjam	31	38,8	44,3	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Missing	System	10	12,5		
Total		80	100,0		

KAKO_DELUJE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	23	28,7	32,4	32,4
	Se strinjam	48	60,0	67,6	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	System	9	11,3		
Total		80	100,0		

USTVARJALNOST

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	33	41,3	45,8	45,8
	Se strinjam	39	48,8	54,2	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Missing	System	8	10,0		
Total		80	100,0		

Frequency Table

A1. Zanima me vaše mnenje o: 5. Se ne boji tveganja.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	17	21,3	22,1	22,1
	Se strinjam	60	75,0	77,9	100,0
	Total	77	96,3	100,0	
Missing	Ni odgovoril	3	3,8		
Total		80	100,0		

A1. Zanima me vaše mnenje o: 8. Lahko se je naučimo.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	40	50,0	52,6	52,6
	Se strinjam	36	45,0	47,4	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Missing	Ni odgovoril	4	5,0		
Total		80	100,0		

A2. Kaj vpliva na vašo ustv: 5. Stres na delovnem mestu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	37	46,3	53,6	53,6
	Se strinjam	32	40,0	46,4	100,0
	Total	69	86,3	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	3	3,8		
	Total	11	13,8		
Total		80	100,0		

A2. Kaj vpliva na vašo ustv: 13. IKT (izobraževalno-komunikacijske tehnologije), ki jih uporabljam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	49	61,3	69,0	69,0
	Se strinjam	22	27,5	31,0	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	1	1,3		
	Total	9	11,3		
Total		80	100,0		

A2. Kaj vpliva na vašo ustvarjalnost: 12. Feminizacija poklica in z njim zmanjšana raznolikost na delovnem mestu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	57	71,3	81,4	81,4
	Se strinjam	13	16,3	18,6	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	2	2,5		
	Total	10	12,5		
Total		80	100,0		

A2. Kaj vpliva na vašo ustvarjalnost: 15. Plačilo za opravljeno delo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	51	63,7	72,9	72,9
	Se strinjam	19	23,8	27,1	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	2	2,5		
	Total	10	12,5		
Total		80	100,0		

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost: 6. Avtonomija učitelja/učiteljice

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	20	25,0	27,8	27,8
	Se strinjam	52	65,0	72,2	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
Total		80	100,0		

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost: 8. Stopnja izobrazbe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	55	68,8	76,4	76,4
	Se strinjam	17	21,3	23,6	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
Total		80	100,0		

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost: 9. Starost učitelja/učiteljice

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	57	71,3	80,3	80,3
	Se strinjam	14	17,5	19,7	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	1	1,3		
	Total	9	11,3		
Total		80	100,0		

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost: Leta delovne dobe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	63	78,8	88,7	88,7
	Se strinjam	8	10,0	11,3	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	1	1,3		
	Total	9	11,3		
Total		80	100,0		

A3. Kaj vpliva na ustvarjalnost: 4. Priporočene metode in oblike dela

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	57	71,3	79,2	79,2
	Se strinjam	15	18,8	20,8	100,0
	Total	72	90,0	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
Total		80	100,0		

A6. V kolikšni meri se stri: 1. Vodi razred z navdušenjem.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	22	27,5	31,0	31,0
	Se strinjam	49	61,3	69,0	100,0
	Total	71	88,8	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	1	1,3		
	Total	9	11,3		
Total		80	100,0		

A6. V kolikšni meri se stri: 2. Ima individualiziran pristop do učenca.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	21	26,3	30,0	30,0
	Se strinjam	49	61,3	70,0	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	2	2,5		
	Total	10	12,5		
Total		80	100,0		

A6. V kolikšni meri se stri: 5. Izvaja veliko vaj in daje različne primere.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ostalo	32	40,0	45,7	45,7
	Se strinjam	38	47,5	54,3	100,0
	Total	70	87,5	100,0	
Missing	Prekinjeno	8	10,0		
	Ni odgovoril	2	2,5		
	Total	10	12,5		
Total		80	100,0		