

Spodbujanje ustvarjalnosti pri pouku psihologije s prenosom teorije v prakso



dr. Lina Faletič, svetovalna delavka in pomočnica ravnateljice za vrtec,
Osnovna šola Košana

V prispevku bom predstavila način poučevanja psihologije z metodami, ki spodbujajo ustvarjalnost. Dijaki so navajeni strukturiranih navodil in zahtev, na katere se odzivajo z bolj ali manj enoznačnimi odgovori, ne znajdejo pa se pri odprtih nalogah. Najbolj primerne so inovativne oblike poučevanja v obliki projektnega ali izkustvenega učenja. Dijakom sem ocenila projektne naloge. Predstavila bom eno izmed njih, v okviru katere so dijaki spoznali, osvojili in uporabili znanje s področja dejavnikov pozornosti tako, da so oblikovali letak, plakat ali reklamo za Gimnazijo Piran. Njihove izdelke sem nato kot svetovalna delavka dejansko uporabila pri promociji programa na osnovnih šolah.

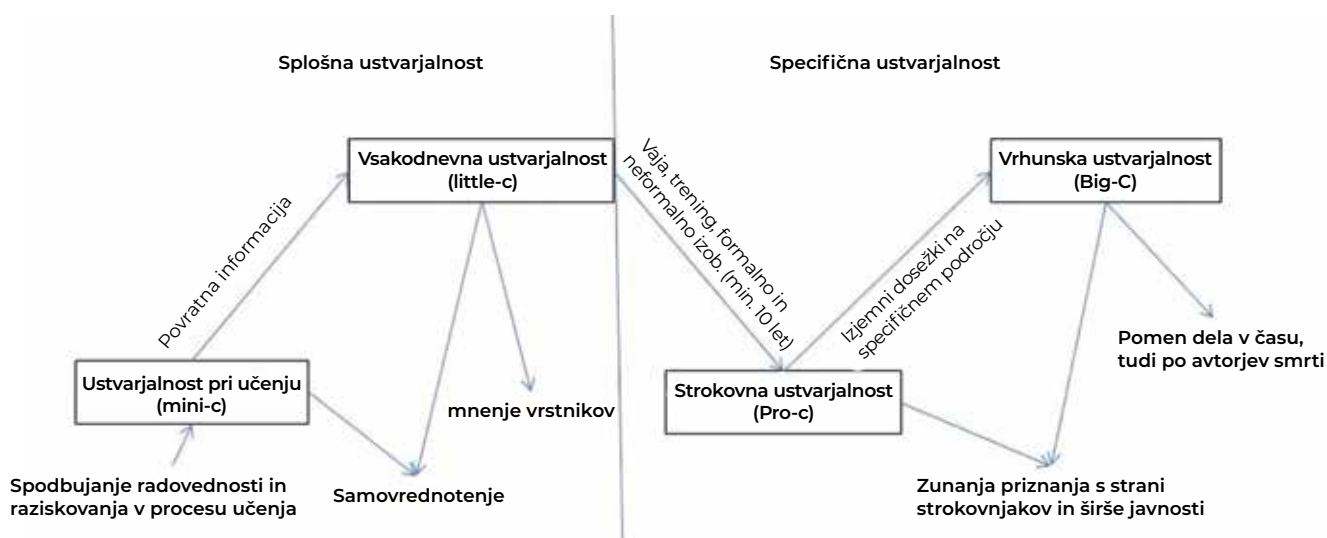
1 Teoretični uvod

1.1 Opredelitev ustvarjalnosti

Ustvarjalnost lahko definiramo zelo preprosto kot sposobnost ustvarjanja, v resnici pa gre za eno izmed kompleksnejših človeških sposobnosti, zaradi česar ni presenetljivo, da kljub večdesetletnemu raziskovanju ostaja o tem, kaj pravzaprav je ustvarjalnost, veliko odprtih vprašanj (Abraham in Windmann 2007, 39–41). Raziskovalci (Abraham in Windmann 2007, 39–41; Allen in Thomas 2011, 110–111) so ugotovili, da se večina definicij ustvarjalnosti do določene mere prekriva, saj jih večina vključuje tako vidik originalnosti kot vidik ustreznosti, kar pomeni, da mora biti posameznik ustvarjalen na področju, ki ima definirana pravila, norme in standarde, na podlagi katerih lahko strokovnjaki ovrednotijo ustreznost njegove ide-

je (Csikszentmihalyi 1997, 339). Ivčević in Mayer (2009, 154) sta tako ustvarjalnost definirala kot sposobnost oblikovanja produktov, vedenj in idej, ki so tako ustrezne kot tudi originalne. Ta definicija omogoča povezovanje med ustvarjalnim potencialom in ustvarjalnim vedenjem, ki se kaže v končnem produktu.

Nekoliko bolj jasno definicijo ustvarjalnosti nudi model štirih ustvarjalnosti, ki sta ga oblikovala Kaufman in Baghetto leta 2009. V svojem prispevku sta pojasnila, da lahko ustvarjalnost pojmujeemo na štiri načine, in sicer kot vpogled med učenjem (mini-c oz. ustvarjalnost pri učenju), ustvarjalnost pri vsakodnevnih aktivnostih (little-c), strokovno ustvarjalnost (Pro-c) ali vrhunsko ustvarjalnost (Big-C). Razlike in odnosi med vsemi štirimi vidiki so prikazani na Sliki 1.



Slika 1: Model štirih ustvarjalnosti

Za tiste, ki poučujemo, je vsekakor najbolj zanimiva prva, kjer ustvarjalnost razumemo kot vpogled med učenjem na novem področju (Conner in Silvia 2015, 465–466). Ustvarjalnost pri učenju je najpogostejša v zgodnjih fazah človekovega razvoja. Gre za splošno obliko ustvarjalnosti, ki se lahko kaže na različnih področjih. Spodbujajo jo lahko učitelji, starši in mentorji, tako da spodbujajo razvedenost in raziskovanje, omogočajo otrokom sprejemanje odločitev in spoštujejo otrokovo mnenje. Na ta način krepijo notranjo motivacijo otrok, ki je poleg vsaj povprečne inteligentnosti in spodbujajočega okolja eden ključnih predpogojev za ustvarjalnost (Kaufman in Baghetto 2009).

1.2 Okoljski vidiki ustvarjalnosti v razredu

Ko gre za negovanje ustvarjalnosti v procesu učenja, je učno okolje eno najpomembnejših dejavnikov, ki v veliki meri določa, ali bo ustvarjen potencial spodbujan (ali zatrt). Kontekst razreda je torej pomemben, pri čemer je potrebno razumeti, kako lahko spremenimo objektivne dejavnike v učnem okolju tako, da bo le-to spodbujalo ustvarjalnost (Baghetto in Kaufman 2013).

Med konkretne načine, kako lahko učitelji spremenijo objektivne dejavnike učnega okolja in tako vplivajo na večjo pogostost ustvarjalnega vedenja pri učencih, sodijo nove, zanimive in realistične naloge, ki stimulirajo učenčevo ustvarjalnost. Učitelj lahko učencem naroči, naj zamenjajo junaka v zgodbi, dodajo poglavje v knjigi ali definirajo neki pojem na svoj način, saj jim to omogoča, da razmišljajo izven obstoječih shem, s čimer povečajo verjetnost ustvarjalnih rešitev (Baghetto in Kaufman 2013).

Za spremembo v ustvarjalnem vedenju pa ni nujno potrebno v pouk vključevati novih in drugačnih nalog, saj lahko na pogostost pojavljanja ustvarjalnega vedenja vplivamo tudi preko specifičnih miselnih aktivnosti, ki so lahko eksplicitne in jih izvajamo zavestno ali implicitno oziroma nezavedne. Pri pouku lahko tako uporabljamo različne miselne strategije, na primer:

- nevihto možganov, ki nam omogoča oblikovanje velikega števila idej,
- razmišljanje preko analogij in metafor, ki daje večji poudarek na kvaliteto idej kot na njihovo kvantiteto,
- ter prevzemanje perspektive, ki nam omogoča, da na neki problem pogledamo z drugega zornega kota.

Zadnji dve strategiji vključujeta preoblikovanje znanih pojmov na nov način, kar je predpogoj za ustvarjalnost. Med miselne strategije, ki sodelujejo pri ustvarjalnem procesu, sodijo tudi vizualizacija podob, ki vključuje več vidikov (vidnega,

slušnega, taktilnega ...), inkubacija in zanos (Miller 2014). Z usmerjanjem učencev v uporabo tovrstnih miselnih strategij naredimo objektivno spremembo v okolju (drugačne zahteve), preko katere lahko vplivamo na večjo pogostost ustvarjalnega mišljenja.

Učiteljevo delo pa ni le, da spremeni objektivne vidike okolja tako, da bo povečalo verjetnost ustvarjalnega vedenja, ter poskuša motivirati učence v to smer, temveč jih tudi nauči usmerjati in spodbujati lastno ustvarjalnost. Temeljna lastnost je torej ustvarjalna metakognicija, ki učencu omogoča, da se zaveda prednosti in pomanjkljivosti lastne ustvarjalnosti ter tega, kdaj je ustvarjalna rešitev problema primerna (Baghetto in Kaufman 2013).

1.3 Individualne razlike med posamezniki, zaznavanje okolja in ustvarjalnost

Pomembni pa niso le objektivni dejavniki okolja, temveč tudi subjektivni vidiki, ki se povezujejo s pogostejšim ustvarjalnim vedenjem v razredu in v skladu s teorijo samodoločenosti vključujejo učenčev občutek avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Hennessey 2000, 294; Ryan in Deci 2000, 56; Vallerand in drugi 2008, 259). Na področju ustvarjalnosti je najbolj raziskan odnos med potrebo po avtonomnosti in ustvarjalnostjo, saj je več raziskav dokazalo, da so bolj ustvarjalni posamezniki nagnjeni k večji avtonomnosti (Sheldon 1995, 28–32). Tudi sicer naj bi se zadovoljenost teh treh temeljnih potreb povezovala tako z višjo notranjo motivacijo kot z večjo ustvarjalnostjo (Steele in drugi 2017, 105–115). Smiselno je torej dovoliti učencem, da imajo določeno stopnjo nadzora nad lastnim učenjem, saj bomo tako krepili njihov subjektivni občutek avtonomije. Najti je potrebno ravnoesje med strukturo in svobodo, ki bo učencem omogočilo sprejemanje tveganja ob ustvarjalnem izražanju, ter oblikovati učno okolje, ki temelji na medosebnem spoštovanju med učitelji in učenci, sodelovanju in odprtem dialogu (Baghetto in Kaufman 2013) ter tako zadovoljuje učenčevo potrebo po povezanosti. Učenci bodo bolj ustvarjalni, če bodo imeli možnost manipulirati z različnimi materiali, sodelovati v različnih diskusijah ter pri samoevalvacijah in se učiti tudi tiste stvari, ki jih zanimajo (Ma 2009, 35–40), saj bodo tako krepili občutek avtonomije in kompetentnosti.

Zavedati se je potrebno torej dejstva, da ustvarjalnost ne more nastati izolirano od okolja, temveč je produkt tako individualnih kot socialnih faktorjev. Tega se morajo zavedati tudi učitelji, saj učenci v razred prihajajo z različnimi pričakovanji, sposobnostmi in prepričanji, kar se povezuje s tem, kako bodo dojemali okolje ter učiteljevo povratno



informacijo. Učitelj mora učno okolje prilagoditi tako, da se ujema z različnimi potrebami učencev. Tehnike, ki so se izkazale kot spodbujajoče, vključujejo eksplicitno učenje ustvarjalnega mišljenja, nudenje priložnosti učencem, da sami izbirajo in raziskujejo, spodbujanje notranje motivacije, oblikovanje učnega okolja, ki spodbuja ustvarjalnost in nudenje priložnosti za učence, da uporabljajo domišljijo pri učenju (Baghetto in Kaufman 2013). Kot pomembna pa so se izkazala tudi učiteljeva prepričanja o svoji vlogi v razredu, pri čemer so bili pri spodbujanju ustvarjalnosti uspešnejši tisti, ki so menili, da njihovo delo presega zgolj podajanje znanja (Baghetto in Kaufman 2013).

2 Prenos v prakso

Pri pouku sem pri dijakih opazila preveliko mero reproduktivnega ter premalo kritičnega mišljenja, ki bi moralo biti ravno pri gimnazijcih zelo razvito. Učitelji namreč na podlagi učnega načrta in v mislih na maturo v veliki meri zahtevamo prav reprodukcijo, ki pa v današnjem času nikakor ni dovolj. Kljub temu da na ta način dosegajo dobre rezultate, so dijaki pri takšnem reproduciranju znanja bolj ali manj pasivni, saj včasih dobesedno ponavljajo zapisano v knjigah in zvezkih. Pri pouku ter šolskih in občolskih dejavnostih sem ugotovila, da imajo tudi najboljši dijaki težave z nalogami, ki zahtevajo razmišljanje izven okvirjev. Ustvarjalnost je postala pomembna tema, saj spodbuja inovativnost in je za uspeh posameznika izjemnega pomena (Stierand in drugi 2014, 20–23). Omogoča mu hitro in učinkovito prilagajanje okolju, ki se vedno hitreje spreminja (Puccio 2017, 331–332). Čeprav ustvarjalnega mišljenja ne potrebujemo več za neposredno preživetje, kot so ga naši predniki, predstavlja ključno strokovno kompetenco za uspešno vključitev v poslovni svet

(Puccio 2017, 332). Inovativne ideje, ki jih razvijajo posamezniki v organizacijah, se neposredno povezujejo z višjimi dohodki, napredovanjem in zadovoljstvom s kariero. Poleg tega se ustvarjalno mišljenje povezuje z boljšim telesnim zdravjem ter višjim splošnim blagostanjem in delovanjem posameznika (Carmeli in drugi 2013, 292–295), zaradi česar je ključnega pomena, da ga pri dijakih spodbujamo.

Pri svojem delu v gimnaziji sem se trudila oblikovati učno okolje, ki bi spodbujalo ustvarjalnost. Učni načrt gimnazijskega programa je zelo rigiden, zahteve pa so zaradi mature visoke. Fleksibilnosti torej praktično ni, saj si dolžan predelati res vse, da omogočiš dijakom uspešno opravljanje mature. Možnost za krepitev ustvarjalnosti smo si zaposleni oblikovali tako, da smo dijakom poleg zahtevane ustne in pisne ocene omogočili še pridobitev ocene iz tako imenovanih kreditnih točk, v okviru katerih so učenci izkustveno (projektno) dokazovali zahtevana znanja iz učnega načrta. Dijaki so imeli možnost v vsakem ocenjevalnem obdobju pridobiti eno oceno iz nalog za kreditne točke. Ena od nalog, ki se je izkazala kot bolj učinkovita pri spodbujanju ustvarjalnosti, je bila povezana z dejavniki pozornosti. Pri pouku sem učencem predstavila dejavnike pozornosti, ki se delijo na zunanje (značilnosti dražljajev: intenzivnost, velikost, gibanje, spreminjanje, trajanje, ponavljanje, razlikovanje od okolice in modalnost dražljaja (zvočni bolj kot vidni)) in notranje (potrebe in motivi, čustva, znanje in izkušnje), nato pa sem jim dala nalogo, naj pripravijo promocijsko gradivo za našo gimnazijo. Lahko so promovirali celoten program gimnazije ali le en projekt, eno dejavnost, ki smo jo v gimnaziji izvajali. Glede na to, da je za gimnazije zelo pomemben vpis, ki

vpliva na oblikovanje oddelkov in posledično na zaposlitev učiteljev, je oblikovanje in predstavitev promocijskega materiala izredno odgovorna naloga. Učenci so se lahko sami odločali, ali bodo nalogo opravljali v paru ali v skupini. S tem sem jim poskušala zagotoviti občutek avtonomije, saj so lahko izbirali, poleg tega pa so krepili občutek povezanosti, saj so se lahko sami razporedili in si izbrali tiste, s katerimi so si bili najbližje. Oblikovali so lahko karkoli: plakat, brošuro, video posnetek ... Poleg končnega izdelka so morali oddati še kratko poročilo, v katerem so pojasnili, katere dejavnike pozornosti so uporabili ter kako, in tako pridobili občutek kompetentnosti.

Dijakom je bila naloga všeč in pridobila sem zelo kvalitetne izdelke. Opazno je bilo, da so se potrudili tudi zato, ker so vedeli, da bom ta material uporabila, ko bom predstavljala gimnazijo na osnovnih šolah, saj sem bila na šoli zaposlena tudi kot svetovalna delavka in to je bila ena od mojih delovnih nalog.

2.1 Primeri izdelkov

Dijaki so poleg zgornjega primera oblikovali še plakat za promocijo šolskega avtomata za kavo, poster za promocijo šolske prireditve, reklamo za celoten gimnazijski program v obliki predstavitev z drsnicami ter reklamo v obliki video posnetka za



Slika 2: Primer plakata za promocijo

Poročilo:

Za izdelavo oglaševalnega letaka sva se odločili, saj se nama je to zdelo najbolj zanimivo. Odločili sva se za promocijo tedna romantike, ki na Gimnaziji Piran poteka že nekaj let. Namen projekta je seznanitev dijakov z obdobjem romantike ter njenimi značilnostmi. Najina naloga za kreditne točke pa je bila uporaba dejavnikov pozornosti. Ravno zaradi tega sva uporabili barvni kontrast, sestavljen iz črne, modre ter rdeče barve, ki velja za barvo ljubezni. Prava oz. večna ljubezen predstavlja hkrati tudi trpljenje, npr. Romea in Julije, Jacka in Rose (film Titanik). Metaforično sva zato za podlago izbrali črno barvo, nato pa sliko rdeče vrtnice na modri podlagi. Modra umiri oči in hkrati pritegne pozornost, saj izstopa na temni podlagi. Ponavlja se rdeča barva, ki smo jo uporabili tudi pri pisavi glavnega naslova. Naslov je odebeljen, večji ter napisan v drugačni pisavi, ki se nama je zdelo bolj primerna za temo. S tem je izrazitejši. Nato sva uporabili še belo pisavo za glavno besedilo, da se razlikuje od ostalih že uporabljenih barv. Pomembno se nama je zdelo tudi to, da je glavno besedilo krajše, vsebuje le glavne informacije, saj najstniki nikoli nismo zelo pozorni na dolga besedila in jih zato večkrat kar prezremo. Kratko, jedrnat in barvno ter učinkovito. Tako sva si zamislili najin letak za teden romantike. Notranji dejavniki pozornosti so seveda odvisni od vsakega posameznika.

promocijo športnih aktivnosti na gimnaziji. Vsi so oddali še zahtevano poročilo in bili pri utemeljitvi svojih izdelkov strokovni in natančni, kar se je odražalo v visokih ocenah.

2.2 Evalvacija

Kot je razvidno iz zapisanega, so se dijaki odločili za zelo različne izdelke. Ponudila sem jim novo, zanimivo in realistično nalogo, pri kateri so lahko uporabili miselno strategijo vizualizacije podob. Razvijali so metakognitivne spretnosti, saj je moral biti promocijski material primeren za uporabo in je torej moral izpolnjevati tako kriterij originalnosti kot kriterij ustreznosti. Omogočila sem jim, da sami izbirajo in raziskujejo ter pri svojem učenju uporabljajo domišljijo, vse naštetu pa je ključnega pomena pri spodbujanju ustvarjalnosti v razredu (Baghetto in Kaufman 2013; Miller 2014, 205–208). Izkazana ustvarjalnost je očitna

pri končnih izdelkih. Zanimiva je že izbira motiva, humorna in originalna je bila predvsem promocija šolskega avtomata za kavo.

3 Zaključek

Spodbujanje, krepitev in negovanje ustvarjalnosti pri učencih in dijakih v šolah je zaradi omejitev, povezanih z učnim načrtom, težko, ni pa nemogoče. V članku sem naštetla več načinov, kako lahko strokovni delavci v šolah poskrbimo za to temeljno kompetenco 21. stoletja, ter predstavila konkreten praktičen primer, ki združuje več teh tehnik. V bodoče bi bilo smiselno razmisliti o načinih, ki bi nam v danih šolskih okvirih omogočali bolj sistematično spodbujanje ustvarjalnosti. To bi bilo v manjši meri odvisno od posameznega učitelja, kar bi se lahko začelo na univerzah, kjer bi bili študentje lahko deležni bolj ustvarjalnega učenja in bi ga nato prenesli v svojo prakso. Vsekakor pa je najpomembnejše, da se najprej strokovni delavci zavedamo svoje vloge, moči in odgovornosti na tem področju in si z izmenjavo dobre prakse pomagamo.

Viri in literatura

- Abraham, A. in Windmann, S. (2007): Creative cognition: the diverse operations and the prospect of applying a cognitive neuroscience perspective. *Science Direct*, let. 42: str. 38–48.
- Allen, A. P. in Thomas, K. E. (2011): A dual process account of creative thinking. *Creativity Research Journal*, let. 23 (št. 2): str. 109–118.
- Baghetto, R. A. in Kaufman, J. C. (2013): In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Reeper Review*, let. 35: str. 155–165.
- Carmeli, A. McKay, A. S. in Kaufman, J. C. (2013): Emotional intelligence and creativity: the mediating role of generosity and vigor. *The Journal of Creative Behavior*, let. 48 (št.): str. 290–309.
- Conner, T. S. in Silvia, P. J. (2015): Creative days: A daily diary study of emotion, personality and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, let. 9 (št. 4): str. 463–470.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Creativity: An Overview. V Csikszentmihalyi Mihaly (ur.) *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*, str. 337–342. New York: Harper Collins Publishers.
- Hennessey, B. A. (2000): Self-determination theory and the social psychology of creativity. *Psychological Inquiry*, let. 11 (št. 4): str. 293–298.
- Ivcevic, Z. in Mayer, J. D. (2009): Mapping dimensions of creativity in the life-space. *Creativity Research Journal*, let. 2 (št. 2/3): str. 152–165.
- Kaufman, J. C. in Baghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: the four C model of creativity. *Review of General Psychology*, let. 13 (št. 1): str. 1–12.
- Ma, H. (2009): Effect size of variables associated with creativity: a meta-analysis. *Creativity Research Journal*, let. 21 (št. 1): str. 30–42.
- Miller, A. L. (2014): A self-report measure of cognitive processes associated with creativity. *Creativity Research Journal*, let. 26 (št. 29): str. 203–218.
- Puccio, G. J. (2017): From the dawn of humanity to the 21st century: creativity as an enduring survival skill. *The Journal of Creative Behavior*, let. 51 (št. 4): str. 330–334.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, let. 25: str. 54–67.
- Sheldon, K. M. (1995): Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, let. 8 (št. 1): str. 25–36.
- Steele, L. M., McIntosh, T. in Higgs, C. (2017): Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. V Mumford Michael D. (ur.), Hemlin Sven (ur.) *Handbook of research on creativity and leadership*, str. 100–130. Cheltenham, UK: Edward Elgar publishing.
- Stierand, M., Dörfler, V. in MacBryde, J. (2014): Creativity and innovation in Haute cuisine: toward a systematic model. *Creativity and Innovation Management*, let. 23 (št. 1): str. 15–28.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., in Koestner, R. (2008): Reflections on Self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, let. 49 (št. 3): str. 257–262.