

USTVARJALNOST V OBMOČJU BLIŽNJEGA MOTIVACIJSKEGA RAZVOJA

Mojca Juriševič
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija

Osnovna teza prispevka je spodbujanje ustvarjalnega mišljenja v šoli na osnovi natančnejšega poznavanja dinamike učne motivacije, ki uravnava vedenje učencev. Sociokulturna paradigma učenja in poučevanja namreč poudarja pomen učnega konteksta oziroma motivirajočo vlogo aktivnega vključevanja učencev v socialne interakcije za proces konstrukcije znanja, ustvarjanja dosežkov ter inovacije. V ospredju diskurza je območje bližnjega razvoja učencev, ki učence spodbuja k realizaciji potencialov na osnovi strokovno domišljene individualizacije. Ta vključuje dve ravni pedagoškega pristopa, kognitivno in motivacijsko, ki v optimalnem razmerju učencem zagotavlja pogoje za aktiviranje višjih miselnih procesov, kakovostno učenje in s tem tudi ustvarjalno mišljenje. Za doseg tega cilja je zato nujno, da učitelji poleg kognitivnih poznajo tudi motivacijske potenciale svojih učencev ter pristope za učinkovitejše motiviranje učencev v območju njihovega bližnjega razvoja za ustvarjalno reševanje problemov in inovativne dosežke na različnih (umetnostnih) področjih.

Ključne besede: učna motivacija, območje bližnjega motivacijskega razvoja, ustvarjalnost, spodbujanje ustvarjalnosti v šoli.

CREATIVITY IN THE ZONE OF PROXIMAL MOTIVATIONAL DEVELOPMENT

Mojca Juriševič
University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia

The main topic of the paper is the creative thinking stimulation at school by understanding the dynamics of motivation which regulate pupils' learning behaviour. The socio-cultural paradigm of learning and teaching namely emphasizes the importance of the learning context and/or the motivational role of active pupils' engagement in social interactions in the process of constructing knowledge, creating achievements and innovations. In the forefront there is the zone of proximal development which encourages pupils to develop their potentials through a professionally premeditated individualisation. This encompasses two levels of a pedagogical approach, the cognitive and the motivational, which in the optimal match, ensure such conditions to pupils activate their higher-level thinking processes, quality learning, and thus also creative thinking which further leads to innovative achievements. Therefore, there is a need for teachers to recognise cognitive as well as motivational potential of their pupils and become more familiar with effective approaches to raise their pupils' motivation in the zone of proximal development and thus to ensure a creative problem solving and innovative process of achievement in different (artistic) areas.

Key words: learning, motivation, zone of proximal motivational development, creativity, stimulating creativity at school.

1 Uvod: Ustvarjalnost v socialnem kontekstu

Ustvarjalnost oziroma kreativnost je kompleksen psihološki fenomen, ki ga je mogoče opredeliti, raziskovati in/ali razumeti z različnih vidikov – z vidika sposobnosti, mišljenja, osebnostnih značilnosti ter procesa učenja in/ali ustvarjalnih dosežkov (Makel in Plucker, 2008, Runco, 2004). Pomembno vrednost ima spodbujanje razvoja in negovanje ustvarjalnosti v učnem oziroma šolskem kontekstu, saj je ustvarjalno mišljenje kot oblika kompleksnega mišljenja, ki ga je v šoli možno sistematično razvijati, tesno povezano s samo kakovostjo učenja ter reševanja problemov in z inovacijami ter celotnim družbenim razvojem (Davis, 2003; Makel in Plucker, 2008; Runco, 2004; Poon Teng Fatt, 2000; Tan, 2007). Temu problemu je namenjena vsebina prispevka.

Uvodoma je smiselno najprej pojasniti, kako razumeti ustvarjalnost. Dejstvo je namreč, da kljub zgodovini preučevanja in spoznani pomembnosti ustvarjalnega na različnih področjih človekovega udejstvovanja, ne le na šolskem, do danes še nimamo enotne opredelitve ustvarjalnosti. Različne psihološke smeri pa skušajo pojasniti, kaj je ustvarjalnost, pri čemer vsaka smer izpostavlja določen vidik (Makel in Plucker, 2008). Tako psihometrični koncept poudarja različne sestavine oziroma strukturo ustvarjalnosti, razvojno orientirani avtorji ustvarjalnost razlagajo z vidika razvojne dinamike, systemske oziroma kontekstne teorije, v katerih je poudarjen socialnokognitivni vidik, pa izpostavljajo dejavnike, ki vplivajo na razvoj ustvarjalnosti. Plucker, Beghetto in Dow (2004) so spoznanja vseh treh omenjenih pristopov smiselno združili v opredelitev, ki jo prevzemamo za namen prispevka, in sicer da je ustvarjalnost »interakcijski preplet sposobnosti, procesov in okolja, na osnovi katerega posameznik ali skupina realizirata sprejemljiv produkt, hkrati izviren in koristen, znotraj določenega socialnega konteksta« (prav tam, 90). Tudi drugi kontekstno usmerjeni avtorji ustvarjalnost razumejo podobno ter (pomembno) med različnimi dejavniki poudarjajo vlogo motivacije za ustvarjalno vedenje. Tako je na primer Amabile (1996) med štiri ključne dejavnike za razvoj ustvarjalnosti poleg (notranje) motivacije uvrstila še kognitivne, osebnostne in socialne dejavnike, Sternberg in Lubard (1996) pa sta motivaciji dodala inteligentnost, znanje, stile razmišljanja, osebnost in okolje. Csikszentmihalyi (1999) prav tako razume ustvarjalnost kot dinamični splet (1) kulturno-socialnih dejavnikov, (2) področja, na katerem se ustvarjalnost kaže, ter (3) posameznikovih osebnostnih značilnosti, med katerimi poudarja zanos¹ kot osrednjo motivacijsko značilnost; brez nje po avtorjevem mnenju do ustvarjalnega procesa sploh ne more priti. Tudi Gardner (1993), Torrance (2004), Urđan (2007) ter drugi avtorji so izpostavili posameznikovo motiviranost kot osebnostno lastnost, ki ključno prispeva k ustvarjalnosti.

2 Vloga motivacije v procesu (spodbujanja) ustvarjalnega mišljenja/učenja

Hennesseyeva (2007) poudarja, da je motivacija kot eden ključnih dejavnikov ustvarjalnosti v primerjavi z drugimi dejavniki, npr. z znanjem in spretnostmi na določenem področju, bistveno bolj spremenljive narave in odvisna od dane situacije oziroma konkretnega učnega konteksta, zato ji je potrebno posvetiti posebno pozornost. To potrjujejo tudi izsledki študij, v katerih so proučevali odnose med motivacijskimi spodbudami (notranji motivi, nagrajevanje, tekmovanje) ter ustvarjalnostjo. Pionirsko raziskavo o vplivu motivacijskih spodbud na umetniško ustvarjalnost je izvedla Teresa Amabile v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega

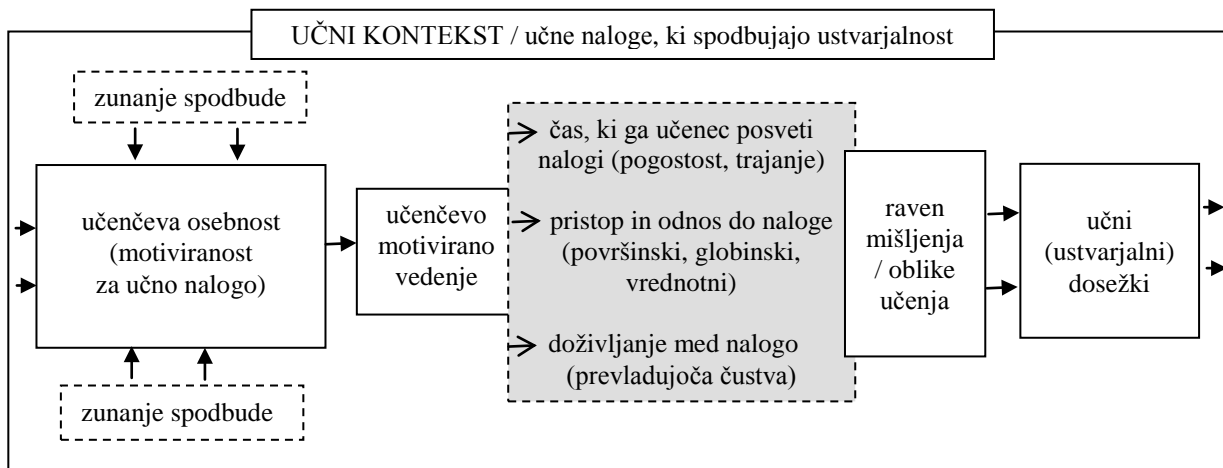
¹ Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, Rathunde in Whalen, 1993, 14) doživetje zanosa opisuje kot »... subjektivno stanje, o katerem ljudje poročajo, ko se v nekaj, kar jih prevzame iz lastnega interesa, popolnoma zatopijo do te mere, da pozabijo na čas, se ne zavedajo svojega napora in česar koli drugega, kar ni povezano z aktivnostjo samo«; avtor pojasnjuje tudi, da izkušnja vznesenosti sicer ni pogosta, da pa jo ob določenih pogojih lahko dosežemo pri večini dejavnosti, tako pri igri kot pri delu oziroma učenju.

stoletja. V klasični eksperimentalni študiji je avtorica preučevala vpliv tekmovalnosti na likovno izražanje deklic in ugotovila negativen učinek; likovni izdelki deklic, ki so bile izpostavljene tekmovalni situaciji, so bili bistveno skromnejši od izdelkov njihovih vrstnic v netekmovalni situaciji (Amabile, 1982). Na osnovi te študije je Amabile predpostavila princip notranje motivacije za ustvarjalnost in pojasnila, da notranja motivacija (npr. zadovoljstvo, interesi) vodi k ustvarjalnemu procesu, medtem ko ga zunanje spodbude (pričakovanje nagrade) zavirajo. Princip je bil potrjen v kasnejših študijah na različnih področjih umetniške ustvarjalnosti učencev – na jezikovnem, likovnem, glasbenem in filmskem področju (Amabile, Hennessey in Grossman, 1986; Eisenberger in Rhoades, 2003; Leung, 2008; Priest, 2006; Wolfe in Linden, 1991). Podobno so tudi Conti, Collins in Picariello (2001) raziskovale vpliv tekmovalnosti na ustvarjalnost in notranjo motiviranost otrok za likovne dejavnosti ob kontroliranju vloge spola ter prišle še do natančnejših zaključkov; avtorice so izvedle študiji, v katerih se je izkazalo, da je za spodbujanje notranje motivacije in ustvarjalnosti ključnega pomena trenutni socialni kontekst oziroma prevladujoča motivacijska naravnost skupine, najverjetneje povezana z zaznavo (moške) spolne vloge v odnosu do tekmovalnosti; v umetniških situacijah so namreč dečki (v primerjavi z deklicami) v tekmovalnih pogojih celo povišali svojo ustvarjalno moč in notranjo motivacijo.

V zadnjih petindvajsetih letih je bila izvedena še vrsta drugih podobnih študij, v katerih so raziskovalci postopno razvijali in izboljševali metodologijo raziskovanja, osnovni rezultati pa so kljub temu ostajali podobni: motivacijska usmerjenost bodisi spodbuja (ko izhaja iz posameznikovih notranjih atributov) bodisi zavira ustvarjalnost oziroma ustvarjalno učenje (ko izhaja iz posameznikovega okolja) (Sternberg, 2006); pri tem je pomembno poudariti, da je vloga zunanje motivacije za spodbujanje ustvarjalnosti pozitivna v primerih, ko gre za situacije, v katerih posamezniki pridobijo pozitivne povratne informacije o svoji kompetentnosti ter ko je zaradi zunanjih spodbud učna situacija zanimivejša (prim. Conti, Collins in Picariello, 2001), negativna pa v primerih, ko zunanje spodbude predstavljajo sredstvo omejevanja in nadzora, povratne informacije o ustvarjalčevi kompetentnosti pa so negativne (prim. Hennessey, 2007).

Raziskave dokaj enoznačno kažejo, da motivacija vpliva na kognitivne in metakognitivne procese med učenjem ter tako spodbuja višje oblike mišljenja in določa posameznikov odnos ter pristop do učenja oziroma dejavnosti, ki vodijo k učnim (ustvarjalnim) dosežkom (Jarvela in Niemivirta, 2001; Schunk in Zimmerman, 2008; Stipek, 1998).

Natančneje je vpliv motivacije na učenje pojasnil Rheiberg (Rheinberg s sod., 2000), in sicer na treh ravneh: (1) na ravni časa, ki ga učenec posveti učenju oziroma učnim nalogam, tako v smislu obsega (trajanja) kot pogostosti izvajanja učnih aktivnosti, (2) na ravni oblik oziroma narave učnih aktivnosti, pri čemer gre po eni strani za uravnavanje navora, ki ga učenec vlaga v učenje (sorazmerno s težavnostno stopnjo učne naloge), po drugi strani pa za uporabo učnih strategij, ki bodo učenca spodbujale za učenje ter s katerimi bo učenec svoje učne cilje tudi učinkovito dosegel (površinsko učenje ali učenje z razumevanjem), ter (3) na ravni učenčevega funkcionalnega razpoloženja, ki se nanaša na optimalno psihološko stanje učenca med učenjem oziroma stanje notranje motiviranosti v Csikszentmihalyijevem smislu; v omenjenem stanju učenje poteka najbolj kakovostno (Slika 1).



Slika 1: Dinamika motivacije v procesu ustvarjalnega učenja (prirejeno po Rheinberg s sod., 2000).

3 Motiviranost učencev za ustvarjalno učenje

Za učenje na višjih miselnih ravneh, torej tudi za ustvarjalno mišljenje, ki se odlikuje po izvirnih idejah, rešitvah in umetniških izrazih (Reber, 1995), je dobro motiviranega učenca po izsledkih Ryana in Deci (2000) možno prepoznati po naslednjih ključnih lastnostih: (1) znanje in učenje učencu predstavljata pomembni vrednoti znotraj njegovega vrednotnega sistema, (2) učenca zanima vse, kar je povezano z učenjem oziroma obvladanjem učnih spretnosti – učenec sprašuje, išče razlage, bere in se pogovarja, (3) učenec želi napredovati v svojem znanju oziroma učni kompetentnosti, (4) učenec meni, da lahko kompetentno sodeluje v procesu učenja, v nasprotnem primeru si zna poiskati ustrezno pomoč ter (5) tako trenutni uspehi kot neuspehi v povezavi z učenjem učenca spodbujajo k vztrajanju pri aktivni udeležbi v procesu učenja in pri doseganju učnih rezultatov.

Dejstvo je, da vsi učenci niso motivirani na zgoraj opisani način oziroma za učenje (še) niso notranje motivirani. Njihova motivacijska usmerjenost je namreč lahko tudi zunanja, kar pomeni, da jih k učenju spodbujajo atributi iz okolja, kot so to na primer ocene, nagrade ali pa socialno odobravanje; enako možno je tudi, da se učenci pri učenju doživljajo pasivno in nekompetentno, razvijajo negativna čustva do učenja ter se učijo zgolj iz instrumentalnih ali pragmatičnih razlogov, da bi čim prej zaključili z učenjem (Jurišević, 2006). Zato je pomembno, da znajo učitelji po eni strani prepoznati motivacijo oziroma motivacijsko usmerjenost posameznih učencev, po drugi strani pa tudi načine, kako učence glede na njihovo motiviranost spodbuditi za učenje in ustvarjalno delo; v učnih načrtih je namreč veliko vsebin, ki so učencem neznane ter za katere učenci kažejo popolno odsotnost kakršnekoli motiviranosti.

4 Motiviranje učencev za ustvarjalno mišljenje

Strokovna kompetentnost učiteljev za motiviranje učencev za ustvarjalno vedenje na osnovi povedanega predpostavlja kompleksno strokovno znanje, s katerim učitelj najprej prepozna dejansko motivacijsko naravnost posameznih učencev ter jo nato v procesu poučevanja spremlja, krepi ali na novo vzpostavlja v primerih, ko se učenci z določenim učnim področjem prvič soočajo (Jurišević, 2006). Učiteljeva naloga v danem šolskem kontekstu je torej dvojna, opredeliti jo je mogoče na dveh med seboj prepletenih ravneh: (1) na ravni učnih vsebin kot

ohranjanje in spodbujanje učne motiviranosti učencev ter (2) na ravni oblik učenja kot motiviranje učencev za ustvarjalno mišljenje in ne zgolj za reproduktivno učenje in konvergentno mišljenje. Opisana naloga je dejansko strokovno izjemno zahtevna, vendar izvedljiva, toliko bolj, kolikor več strokovnega znanja ima učitelj s področij motivacije in ustvarjalnosti; kot kažejo v prejšnjih razdelkih navedene raziskave, sta fenomena med seboj namreč vsebinsko povezana. V večini študij je ne glede na področje učenja v ospredju notranja motivacijska usmerjenost učencev (Davis, 2003), nekatere sodobnejše študije pa kažejo tudi na pomen zunanjih motivacijskih spodbud za ustvarjalno mišljenje.

Good in Brophy (2000) navajata vrsto omejitev pri uporabi zgolj notranjih motivacijskih spodbud za šolsko učenje; izpostavljata predvsem njihovo situacijsko omejenost – omejenost njihove uporabe pri pouku, saj menita, da se morajo učitelji pri poučevanju držati učnega načrta in ne le tistega, kar (notranje) zanima učence. Poleg tega avtorja poudarjata, da časovni pritisk pri izvajanju učnega načrta velikokrat onemogoča uporabo aktivnih metod in oblik učenja, ki pri učencih zvišujejo notranjo učno motiviranost. Opozarjata, da je šolsko učenje posebna vrsta učenja, ki od učencev zahteva zbranost in prizadevanje, za ti kognitivni kategoriji pa zgolj notranje motivacijske spodbude ne zadostujejo. Na osnovi tega zaključujeta, da je različne strategije za motiviranje učencev potrebno integrirati, saj v nasprotnem primeru obstaja nevarnost, da »... bodo učenci sicer lahko uživali v šolskih aktivnostih, vendar se ne bodo ničesar naučili« (prav tam, 243) oziroma njihovi dosežki ne bodo v obsegu njihovih sposobnosti, intelektualnih in ustvarjalnih. Niu in Liu (2009) sta v študiji, v kateri sta preučevala vpliv vsebinsko različnih navodil (v smislu zunanjih in notranjih motivacijskih spodbud) na ustvarjalnost učencev na likovnem in jezikovnem področju, prišla do zelo podobnih ugotovitev: učenci, ki so za delo dobili bolj strukturirana in natančnejša navodila, so pri učnih nalogah pokazali bistveno več ustvarjalnosti kot učenci, ki so prejeli bolj ohlapna in nestrukturirana navodila v smislu sugeriranja ustvarjalnosti pri učenju.

Vprašanje, ki se odpira, je torej vprašanje najustreznějšíh pedagoških pristopov, katerih cilj je motiviranje učencev za ustvarjalno učenje. V zvezi s tem Brophy (1999) kritično dodaja oziroma opozarja, da so ti pristopi danes bistveno bolj izdelani na področju motiviranja za dosežke kakor na področju motiviranja za (vseživljenjsko) učenje v manj storilnostnih oziroma nestorilnostnih situacijah, tudi na različnih umetniških področjih.

Kako torej v šoli motivirati za ustvarjalno učenje?

Humanistično usmerjeni avtorji (npr. Rogers ali Maslow) so del odgovora podali že pred dobrimi petdesetimi leti, ko so v svojih delih poudarjali pomen psihološko varnega okolja in ustvarjalne klime za učenčev zdrav osebni razvoj oziroma realizacijo vseh biološko danih potencialov (samoaktualizacijo), pojasnjuje Davis (2003); v socialnem okolju, ki spoštuje in spodbuja ustvarjalnost, bodo učenci namreč bolje ozavestili pomen ustvarjalnega ter do ustvarjalnosti oblikovali pozitiven odnos. Na tej točki se humanistične teorije zlijejo z sociokulturno paradigmo učenja in poučevanja, v ospredju katere je učeča se skupnost z oblikovanim vrednotnim sistemom, ki posameznika z različnimi vzvodi socialne moči spodbuja k čedalje večji aktivni participaciji in pomembno sooblikuje tudi njegovo motivacijsko naravnost (Schunk in Zimmerman, 2008).

Brophy (1999) meni, da je učno motivacijo, ki sega tudi preko meja klasičnega šolskega učenja na konvergentni ravni, možno spodbuditi z zagotovitvijo dveh pogojev:

- 1) z optimalnim ujemanjem med učno situacijo in učenčevimi lastnostmi in
 - 2) z učnimi vsebinami in učnimi metodami, ki so za učenca smiselne oziroma primerne.
- Brophyjev koncept optimalnega ujemanja se v bistvu zgleduje po kognitivnih modelih razvoja in učenja ter v ospredju postavlja *območje bližnjega motivacijskega razvoja* (Tabela 1). Učenci bodo za učenje torej motivirani v učnih situacijah, ki jih bodo bodisi že poznali in

cenili oziroma jih bodo zaznali kot »privlačne« v območju bližnjega razvoja ter jih bodo nato ob učiteljevi mediaciji (pomoči) začeli ceniti oziroma pozitivno vrednotiti. Avtor razlaga, da motivacijsko učinkoviti učitelji učencev ne poučujejo samo na kognitivni ravni (spodbujanje učenja z razumevanjem, reševanja problemov, ustvarjalnega učenja), temveč tudi motivacijsko (spodbujanje oblikovanja vrednote učenja, posebno zaradi njegove uporabne vrednosti tudi za življenje izven šole). Pri opredeljevanju učnih vsebin in učnih metod, ki v učencih spodbujajo učno motiviranost se avtor opira na shemo Ecclesove in Wigfielda o treh elementih (1985), ki tvorijo učenčevo subjektivno vrednoto učne naloge in predstavljajo notranjo motivacijsko usmerjenost, ki spodbuja ustvarjalno mišljenje.

Prvemu, vrednoti dosežka, ki je izvorno opredeljen kot pomembnost doseganja uspeha pri nalogi za razvoj učne samopodobe oziroma za zadovoljitev potrebe po dosežkih, moči ali prestižu, Brophy tako dodaja doživljanje zadovoljstva zaradi doseženega razumevanja pri učenju ali obvladanja učne spretnosti. Drugemu elementu, notranji vrednoti oziroma interesu kot zadovoljstvu zaradi lastne učne aktivnosti dodaja estetski vidik doživljanja, ki je ravno pri ustvarjalnemu učenju na različnih umetniških področjih zelo pomemben. Tretjemu elementu, uporabni vrednosti naloge za učenčev nadaljnji učni razvoj ali lažje doseganje še drugih, z učno nalogo povezanih ciljev, pa avtor dodaja ozaveščanje vloge učenja za izboljšanje kakovosti lastnega življenja oziroma osebnostni razvoj.

Brophy (prav tam) vidi možnosti za oblikovanje optimalnih učnih situacij za spodbujanje notranje motivacijske usmerjenosti učencev v tem, da učitelji različnih predmetnih področij učencem pomagajo pri oblikovanju vrednote (ustvarjalnega) učenja oziroma pri oblikovanju motivacijskih shem za (ustvarjalno) učenje; te namreč vsebujejo množico kognicij, s katerimi učenci lahko razumejo in cenijo smisel svojega učenja.

Med pedagoškimi pristopi, ki imajo ta cilj, avtor izpostavlja tri:

- 1) modeliranje kot socialno učenje, ko učitelj učencem s svojim besednim in telesnim vedenjem med poučevanjem sporoča svoja (ustvarjalna) razmišljanja o učnih vsebinah ter opisuje tudi svoje doživljanje;
- 2) vodenje oziroma usmerjanje učencev v procesu učenja z navodili, spodbudami in povratnimi informacijami, da bi učenci doživeli zadovoljstvo zaradi (ustvarjalnega) učenja, se navdušili za določene učne vsebine, znali ceniti svoj učni napredek in (ustvarjalne) dosežke ...;
- 3) podpiranje kot spodbujanje razvoja učenčevih (ustvarjalnih) zmožnosti za oblikovanje vrednote (ustvarjalnega) učenja in doživljanje zadovoljstva zaradi učenja s postopnim prenosom odgovornosti za te procese na učenca (npr. pri izbiri za učenca primernih učnih metod, pri oblikovanju učnih ciljev in učnih pričakovanj, pri postavljanju vprašanj, učnem transferu in spoznavanju uporabnosti naučenega, pri vrednotenju lastnega učnega napredka in dosežkov).

Tabela 1: Sečišča območij bližnjega kognitivnega in motivacijskega razvoja (prir. po Brophy, 1999, 78).

<i>OBR = območje bližnjega razvoja</i>	Nad motivacijskim OBR	znotraj motivacijskega OBR	pod motivacijskim OBR
nad kognitivnim OBR (učenje še ni možno)	Učni cilji so nad učenčevimi trenutnimi kognitivnimi in motivacijskimi zmožnostmi, tudi ob	Ob učiteljevi pomoči učenec lahko razvije motiviranost za učne cilje (ga zanima), vendar kognitivno še ne zmore	Učenec je že motiviran za učne cilje, vendar jih tudi z učiteljevo pomočjo kognitivno še ni zmožen doseči, saj presegajo

	učiteljevi pomoči ustvarjalno učenje ni možno (učenec ne zmore in ni motiviran)	doseči ustvarjalnega dosežka.	njegove trenutne potenciale.
znotraj kognitivnega OBR (učenje možno ob učiteljevi pomoči)	Ob učiteljevi pomoči učenec lahko doseže učne cilje, vendar jih še ni zmožen doživeti z motivacijskega vidika (ob dosežku ne doživi zadovoljstva).	Ob učiteljevi pomoči učenec lahko doseže učni cilj oziroma ustvarjalni dosežek in postane motiviran za učenje (učenje je zanj pomembno in smiselno).	Učenec je za učenje motiviran, z učiteljevo pomočjo lahko učne cilje kognitivno doseže.
pod kognitivnim OBR (že naučeno)	Učenec je že dosegel učni cilj, vendar zanj ni bil motiviran, zato z učenjem najverjetneje sam ne bo nadaljeval (izziva ni).	Učenec je že dosegel učni cilj, ob pomoči lahko razvije tudi motiviranost za ustvarjalne dosežke in nadaljuje z učenjem.	Učenec je produktivno ustvarjalen – kognitivno in motivacijsko dosega zastavljene učne cilje.

5 Sklep

Predstavljena teoretska ter empirična spoznanja vodijo k sklepu, da je ustvarjalnost oziroma ustvarjalno mišljenje v šoli možno in potrebno spodbujati, in sicer ob upoštevanju petih ključnih spoznanj, kot izhajajo iz analize prispevka:

(1) v *ustvarjalnem okolju* bodo učenci bolj ustvarjalni kot v okolju, ki ustvarjalnosti ne ceni, ne spodbuja, ali celo ne sprejema;

(2) učitelji, ki v vedenju učencev znajo prepoznati ter pri poučevanju upoštevati njihovo *motivacijsko usmerjenost*, bodo tako učinkoviteje spodbujali ustvarjalnost oziroma ustvarjalno mišljenje učencev kot učitelji, ki pri svojem pedagoškem delu tega dejstva ne upoštevajo;

(3) učitelji, ki poznajo in uporabljajo različne pedagoške pristope, s katerimi lahko med poučevanjem ne glede na predmetno področje spodbujajo ustvarjalnost učencev (*modeliranje, vodenje, podpiranje*), bodo učinkoviteje prispevali k ustvarjalnosti učencev kot učitelji, ki pri svojem pedagoškem delu tega dejstva ne upoštevajo.;

4) učitelji, ki znajo med različnimi učnimi vsebinami ali učnimi situacijami prepoznati in v skladu s potrebami učencev preoblikovati ali nadgraditi tiste, ki *učencem (še) niso zanimive* (ker jih že poznajo in jim ne nudijo nadaljnjega intelektualnega izziva, ker so popolnoma nove in zato vzbujajo negotovost, ker imajo učenci z njimi že negativne izkušnje), bodo učinkoviteje prispevali k ustvarjalnosti učencev kot učitelji, ki pri svojem pedagoškem delu tega dejstva ne upoštevajo;

(5) učitelji, ki dobro poznajo razvojno-psihološke ter učne potrebe svojih učencev ter njihovo predznanje ter na tej osnovi individualizirajo pedagoško delo v *območju bližnjega (motivacijskega) razvoja* učencev (Tabela 1), bodo v doseganju optimalnega razmerja med posebnostmi učencev na eni strani ter učnimi vsebinami oziroma učnimi situacijami na drugi strani učinkoviteje prispevali k ustvarjalnosti učencev kot učitelji, ki pri svojem pedagoškem delu tega dejstva ne upoštevajo.

6 Literatura

- Amabile, T. (1982). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, str. 573–578.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Vestview.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A. in Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, str. 14–23.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational psychologist*, 34, str. 75–85.
- Chiksztentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. V R. J. Sternberg (Ur), *Handbook of creativity* (str. 313–335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Conti, R., Collins, M. A. in Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: Considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 30, str. 1273–1289.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. in Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, G. A. (2003). Identifying creative students, teaching for creative growth. V N. Colangelo, G. A. Davis, (Ur), *Handbook of gifted education, 3rd ed.* (str. 331–324). Boston, MA: Pearson Education.
- Eisenberger, R. in Rhoades, L. (2001). Incremental effects of reward on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, str. 728–741.
- Gardner, H. (2003). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Good, T. L. in Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms (8th ed.)*. New York, NY: Longman.
- Hennessey, B. A. (2007). Creativity and motivation in the classroom: A social psychological and multi-cultural perspective. V A.G. Tan (Ur), *Creativity: A handbook for teachers* (str. 27–45). Singapore: World Scientific.
- Jarvela, S. in M. Niemivirta (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. V S. Volet in S. Jarvela (Ur), *Motivation in learning context: Theoretical advances and methodological implications* (str. 105–127). Amsterdam: Pergamon.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: UL, Pedagoška fakulteta.
- Leung, B. W. (2008). Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, 26, str. 47–62.
- Makel, M. C. in Plucker, J. A. (2008). Creativity. V S. I. Pfeiffer (Ur), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (str. 247–270). New York, NY: Springer.
- Niu, W. in Liu, D. (2009). Enhancing creativity: A comparison between effects of an indicative instruction »to be creative« and a more elaborate heuristic instruction on Chinese students. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts*, 3, str. 93–98.
- Plucker, J., Beghetto, R. A. in Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, str. 83–96.
- Poon Teng Fat, J. (2000). Fostering creativity in education. *Education*, 120, str. 744–757.
- Priest, T. (2006). Self-evaluation, creativity, and musical achievement. *Psychology of music*, 34, str. 47–61.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology (2nd ed.)*. London: Penguin Books.

- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. in Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich in M. Zeidner (Ur), *Handbook of self-regulation* (str. 503–531). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, str. 657–687.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, str. 54–67.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, str. 87–98.
- Sternberg, R. J. in Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, str. 677–688.
- Tan, A. G. (2007). Creativity for teachers. V A.G. Tan (Ur), *Creativity: A handbook for teachers* (str. xxxi-186). Singapore: World Scientific.
- Torrance, E. P. (2004). Lessons about giftedness and creativity from a nation of 115 million overachievers. V D. J. Treffinger (Ur), *Creativity and giftedness* (str. 11–20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Urban, K. K. (2007). Assessing creativity: A componential model. V A.G. Tan (Ur), *Creativity: A handbook for teachers* (str. 167–186). Singapore: World Scientific.
- Wolfe, E. W. in Linden, K. W. (1991). Investigation of the relationship between intrinsic motivation and musical creativity. Dostopno na:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/12/f6/84.pdf (26. 11. 2009).