

Naslov članka/Article:

# INTELEKTUALNOST ALI USTVARJALNOST? INTELLIGENCE OR CREATIVITY?

Avtor/Author:

Tanja Stergar

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



**Zgodovina v šoli št. 1/2020, letnik 28**

ISSN 1318-1416

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2020

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/zgodovina-v-soli/>



Tanja Stergar  
Srednja šola Domžale

## INTELEKTUALNOST ALI USTVARJALNOST?

Tanja Stergar  
Secondary School Domžale

## INTELLIGENCE OR CREATIVITY?

### IZVLEČEK

V prispevku so predstavljeni različni načini učenja in poučevanja, ki so rezultat poudarkov, pristopov, projektov minulih let: razvijanje kritičnega mišljenja z avtentičnimi nalogami ter razvijanje kompetence podjetnosti s poudarkom na ustvarjalnosti. Kljub temu da je v učnem načrtu poudarek na vsebinah, spretnostih, veščinah, ki so temelj kritičnega mišljenja, torej mišljenja, značilnega za levo možgansko polovico, bi morali razvijati tudi ustvarjalnost, domišljijo in preostale tipe mišljenja desne hemisfere. Za kompleksen razvoj je nujno dopolnjevanje obeh. Pri svojem pouku dajem večji poudarek govoru, analizi, sintezi, interpretaciji, pozornosti. Ustvarjalnost, domišljija, intuitivno je preveč ob robu. Z ustvarjalnostjo sem se začela bolj sistematično ukvarjati v okviru krepitve kompetence podjetnosti. Odziv dijakov kaže veliko potrebo po ustvarjalnosti in večji uspeh pri učenju, kar potrjujejo tudi teoretična dognanja. Ustvarjalnost omogoča oblikovanje novega, prepoznavanje problemov, iskanje rešitev. Brez nje ni napredka, zato je krepitev tega tipa mišljenja izjemno pomembna. Ni dovolj, da so dijakom možnosti razvijanja in izražanja kreativnosti ponujene le občasno, spodbujanje domišljije in ustvarjalnosti bi moralo biti v pouk vključeno redno in sistematično. Do zdaj mi je največ različnih pristopov uspelo vključiti v pouk zgodovine 19. stoletja, zlasti pri izbirnih temah *Blišč in beda industrijskega razvoja*, *Razvoj družbe na Slovenskem v 19. stoletju* in *Vsakdanje življenje v 19. stoletju*. Postopno jih nameravam dodati tudi v pouk preostalih tem.

**Ključne besede:** tipi mišljenja, kritično mišljenje, avtentične naloge, kompetenca podjetnosti, ustvarjalnost

### ABSTRACT

The article introduces different learning and teaching methods which are the result of past years' emphasis, approaches and projects: developing critical thinking with authentic tasks and entrepreneurship competence with a focus on creativity. While the curriculum mostly emphasises contents, abilities and skills that are the basis for developing critical thinking, i.e. left brain thinking, it should also include those that foster the development of creativity, imagination and other right brain functions. The interplay between the two is required for a complex development. In my classes, a greater emphasis is placed on speech, analysis, synthesis, interpretation and attention, while creativity, imagination and intuition take second place. I began taking a more systematic approach to creativity in the framework of entrepreneurship competence. Students' response indicates a great need for creativity and enhanced learning success, which is supported by theoretical findings. Creativity is the basis of new creation, problem identification and search for solutions. Without it, there can be no progress, therefore enhancing this aspect is crucial. Offering only sporadic opportunities for students to develop and express creativity is not enough; fostering imagination and creativity should be implemented in classes regularly and systematically. So far, I have managed to include the greatest variety of different approaches in the 19th Century History, especially in the elective topics *Wealth and Poverty of the Industrial Development*, *Society Development in the 19th Century Slovenia* and *19th Century Everyday Life*. My plan is to gradually include them in other topics as well.

**Keywords:** thinking functions, critical thinking, authentic tasks, entrepreneurship competence, creativity

## UVOD

Učenje zgodovine mora potekati z različnimi pristopi, saj učni načrt predvideva krepitev in doseganje izjemno obsežnih vsebinskih ciljev, spretnosti, veščin, kompetenc. V skladu s pogledom naše družbe na učenje in življenje je poudarek na tipih mišljenja, značilnih za levo možgansko polovico, desni tip mišljenja je bolj v ozadju. V članku ugotavljam, da je takšen tudi moj pouk. Je to najboljši pristop? Omogoča kompleksen razvoj? Se različni tipi mišljenja povezujejo, dopolnjujejo ali morda izključujejo? Prispevek bo pokazal nujnost povezovanja. Več bo zapisanega o razvijanju ustvarjalnosti, ki sem ji namenjala premalo pozornosti, to v zadnjih letih postopoma popravljam. Ne samo zaradi prepričljivih teoretičnih izhodišč, ampak še bolj zaradi izjemno pozitivnega odziva dijakov. Največ različnih pristopov izpeljem pri zgodovini 19. stoletja.

## POD VPLIVOM UČNEGA NAČRTA IN PROJEKTOV

Pouk zgodovine v splošni gimnaziji sledi v skladu z učnim načrtom trem sklopom učnih ciljev, in sicer ciljem, ki se nanašajo na znanje in razumevanje zgodovinskih dogodkov, pojavov in procesov, ciljem, ki se nanašajo na razvijanje spretnosti in veščin, ter ciljem, ki se nanašajo na razvijanje odnosov, ravnanj, naravnosti, stališč. Že iz opredelitve predmeta je razvidno, da namen ni le poznavanje življenja ljudi v preteklosti, znanje podatkov, dejstev, ampak tudi spodbujanje radovednosti, razvijanje sposobnosti boljšega razumevanja, poznavanje sprememb in problemov nekoč in danes doma in v svetu. Zapisanih je tudi vseh osem kompetenc za vseživljenjsko učenje, saj jih je pri pouku zgodovine mogoče razvijati. Ključne kompetence so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje (Učni načrt, 2008, str. 9–12).

Tako širok učni načrt in visoki cilji ter pričakovani dosežki so izziv za učitelje in dijake. Ti naj bi znali razlagati, pojasnjevati, ponazarjati, opredeljevati, sklepati, kritično analizirati, primerjati, raziskovati, preiskovati in presoјati tudi z različnih zornih kotov, utemeljevati, argumentirati, se vživljati v vloge, se opredeljevati, ocenjevati, se orientirati v zgodovinskem času in prostoru, zbirati in izbirati informacije, oblikovati verodostojna mnenja, stališča, se učinkovito izražati na različne načine, razvijati odgovoren in pozitiven odnos do varovanja okolja in do varovanja slovenske, evropske ter svetovne kulturne dediščine, razvijati odprtost do različnosti, premagovati predsodke in stereotipe, oblikovati pogled na svet, ki temelji na spoštovanju človekovih pravic ter odgovornem in kritičnem državljanstvu (Učni načrt, 2008, str. 7–9).

Cilji in pričakovani dosežki očitno presegajo zgolj pouk zgodovine, dijakom koristijo pri nadaljnjem izobraževanju in pri različnih poklicih, omogočajo vseživljenjsko učenje, kompleksen razvoj, sposobnosti reševanja problemov itd. Od učiteljev pa zahtevajo poleg bogatega poznavanja zgodovinskih vsebin tudi veliko didaktičnih, metodičnih, pedagoških in psiholoških znanj.

Kako oblikovati pouk za dosego teh nič kaj skromnih ciljev? Čemu dati prednost? Katere pristope izbrati? Kako torej učiti? In ker učitelji nismo sami sebi namen, kako naj se učijo

dijaki, da se naučijo čim več?

Največ možnosti za uspeh ima čim bolj pester pristop, čim več različnih metod: pouk v učilnici in na terenu, poleg individualnega tudi delo v parih in skupinah, ne le učiteljeva razlaga, ampak čim več aktivnosti za dijake, delo z viri, filmi pri pouku, uporaba IKT, izdelki (Trškan, 2016). Praksa kaže, da bolj ko so dijaki aktivni, bolj ko odkrivajo sami, več si zapomnijo, več znajo in znanje je dolgotrajnejše.

Spretnosti, veščine, kompetence razvijajo dijaki s problemskim pristopom, saj ne gre več le za učenje vsebin. To je kompleksnejše, zahteva še več priprav, prilagajanje težavnosti, iskanje zanimivih tem, da dijaki čim bolj samostojno in aktivno delajo ter razvijajo miselne procese (Brodnik, 2005).

## KRITIČNO MIŠLJENJE

Kritično mišljenje je med najbolj zaželenimi cilji, za dosego katerih lahko učitelj uporablja številne tehnike, upoštevajoč predznanje dijakov, postavljanje vprašanj, osmišljanje vsebin, povezano z raziskovanjem, iskanjem informacij, učenjem novega. Z aktivnimi pristopi dijaki najprej ozavestijo predznanje, nato pridobivajo novo znanje in na koncu utrjujejo, kar pomeni povzetek in interpretacijo idej, izmenjavo mnenj, ozaveščanje drugačnega, morda spremenjenega načina razmišljanja. Učenje kritičnega mišljenja je učenje mišljenja, pri katerem postavljamo vprašanja in problematiziramo, logično sklepamo, postavljamo hipoteze, navajamo mnenja na temelju dokazov, presojava s pomočjo jasnih kriterijev, raziskujemo alternative, upoštevamo različne perspektive, popravljamo napake v lastnem razmišljanju itd. (Crawford idr., 2005; Rupnik Vec in Kompare, 2006). Bistveni v tem procesu so argumenti, zato se moramo naučiti, kaj je argument, kako ga oblikujemo, prepoznamo, analiziramo, saj gre za sporočanje stališč, za razloge za sprejemanje ali spreminjanje stališč (Rupnik Vec in Kompare, 2006).

Dodatek ali nov pogled ob razvijanju kritičnega mišljenja je učenje v resničnih življenjskih situacijah ali v simulacijah teh situacij, kar je priprava na reševanje problemov, izzivov s katerimi se soočamo v življenju. To nam omogoča **avtentično učenje** z avtentičnimi nalogami (Brodnik, 2019).

Spodbujanje kritičnega mišljenja in reševanja problemov je glavni cilj projekta NA-MA POTI, zaradi katerega sem tudi sama prilagodila, posodobila nekatere dele svoje pedagoške prakse. Delo z viri sem razširila z nalogami, ki od dijakov zahtevajo opredeljevanje problemov in zastavljanje vprašanj, sistematično opazovanje in interpretiranje zaznanega, razlikovanje dejstev od mnenj, oblikovanje ciljev in načrtovanje njihove uresničitve, deduktivno in induktivno sklepanje, vrednotenje na temelju kriterijev in odločanje, iskanje in vrednotenje virov, analizo in vrednotenje argumentov, vprašanja za samoevalvacijo (Rupnik Vec, 2018).

Eden večjih izzivov zame pa je bilo v minulih dveh letih precej poudarjano razvijanje kompetence podjetnosti v okviru projekta POGUM. Na prvi pogled z učenjem zgodovine nima dosti skupnega. A le na prvi pogled. Kompetenčni okvir podjetnosti je kompleksen, tvorijo ga tri področja, in sicer ideje in priložnosti, viri, ukrepanje (*Kompetenčni okvir podjetnosti*, 2016).

## V DUHU USTVARJALNOSTI

Znotraj tega kompetenčnega okvira imajo vse kompetence smisel, so uporabne, njihovo razvijanje je koristno in nujno, a vseh pri pouku zgodovine ni mogoče razvijati, pa tudi potrebno ni. Zato se je bilo nujno skoncentrirati na tiste, ki sem jih prepoznala kot najuporabnejše in izvedljive. Izbrala sem ustvarjalnost, motivacijo in vztrajnost, aktiviranje virov, delo z drugimi ter učenje z izkušnjami. Ustvarjalnost sem izpostavila najprej, saj sem si morala priznati, da ji pri pouku ne namenjam prav veliko prostora, večkrat je prišla na vrsto pri domačih nalogah. Praviloma sem bila prijetno presenečena, celo prav osupla nad tem, kaj vse dijaki zmorejo, znajo in koliko časa so temu pripravljene nameniti. Vsakič znova sem ugotavljala, kako bi se morali s tem ukvarjati več, a si nisem znala ustvariti manevrskega prostora. Učitelj zgodovine se lahko vedno opraviči z izgovorom, da primanjkuje časa, ki ga zaradi res številnih in obsežnih ciljev dejansko vedno zmanjkuje. Ko se sama odločam, čemu dati prednost, je to praviloma krepitev veščin sporazumevanja, argumentiranja, pozornosti, kreativnost pa je manj v ospredju.

Uvajanje kompetence podjetnosti se mi je sprva zdelo zelo po sili, a ravno ob ustvarjalnosti, delu z drugimi, vztrajnosti sem prepoznala velik pomen. Ker sem jo začela uvajati sredi šolskega leta in ker se mi je zdelo, da bo imelo moje delo največji učinek, če bo povezano z ocenami, sem razmislila, s katerimi dijaki naj sploh tvegam. Vsi seveda niso prišli v poštev, saj bi bil zalogaj zame prevelik. Vključila sem samo dijake 3. letnika, ki poleg rednih pisnih in ustnih ocen pridobijo tudi oceno za izdelek – to je biografija osebe z ozemlja današnje Slovenije iz 19. stoletja (večkrat sicer posežemo tudi naprej v 20. ali celo nazaj v 18. stoletje). Vsebina teh zapisov je povezana z izbirno temo *Razvoj družbe na Slovenskem*. Dijaki ob pisanju biografije spoznajo in ocenijo dosežke znanstvenikov in umetnikov z ozemlja današnje Slovenije, razvijajo spretnost zbiranja in izbiranja informacij, ločevanja verodostojnih virov od neverodostojnih, utrjujejo znanje navajanja virov, se na novo naučijo delati opombe, oblikujejo svoje sklepe, mnenja, stališča, razvijajo sposobnost pisnega izražanja. S tem seveda razvijajo zanimanje za zgodovino, prepoznajo pozitivne kulturne vplive in pomen ohranjanja kulturne dediščine. Prav tako razvijajo kompetenco sporazumevanja v maternem jeziku, digitalno pismenost ter kulturno zavest in izražanje (Učni načrt, 2008, str. 35–36).

Dijaki se praviloma z izdelki zelo potrudijo, veliko se naučijo. Vsako leto znova pa obžalujem, ker ne najdem nekega učinkovitega (in hitrega) načina, da bi svoje izbrane osebe predstavili tudi sošolcem. S krepitvijo kompetence podjetnosti in s tem povezano dodatno oceno so se v šolskem letu 2018/2019 odprle nove možnosti.

Za pridobitev ocene iz izdelka so morali dijaki znova narediti neki izdelek. Ker sem si ga zamislila sredi šolskega leta (dijake praviloma s številom in načini pridobivanja ocen seznanimo v začetku šolskega leta), se mi je zdelo prav, da jih vsaj tokrat čim bolj vključim tudi v proces oblikovanja opisnih kriterijev. To je bil sicer zanje in zame hud izziv, zanje vsebinski, zame zlasti časovni. A čez to smo se morali prebiti, da so lahko tudi dijaki soodločali o tem, kaj bomo ocenjevali. Preden smo začeli sestavljati opisne kriterije, smo znova pregledali učni načrt, se spomnili, kaj so cilji, kaj veščine, odnosna znanja, katere kompetence razvijamo, in se strinjali, da je kompetenca podjetnosti pri pouku zgodovine precej zanemarjena.

V naslednjem koraku smo skupaj določali področja ocenjevanja oziroma kompetence znotraj podjetnosti. Tudi dijaki so najprej izbrali **ustvarjalnost**, potem pa še motivacijo in vztrajnost ter delo z drugimi. Dodali smo še predstavitev, določili kriterije ocenjevanja in sestavili tabelo, ki je imela tudi funkcijo ocenjevalnega obrazca.

### Opisni kriteriji za ocenjevanje elementa nekonvencionalnosti (izdelka) ob pisni nalogi (življenjepis)

PODROČJE	Ustvarjalnost: ideja, nekonvencionalnost	Motivacija in vztrajnost: izvedba, vložen trud	Delo z drugimi: sodelovanje	Predstavitev
KRITERIJI	izdelek, dokazi o ustvarjalnem procesu	število ur, načrt dela, izbor gradiv	delež, prispevek v skupini ali paru	prepričljivost, nazornost, čas

12 točk = odlično (5); 11 točk = prav dobro (4); 10, 9 točk = dobro (3); 8 točk = zadostno (2)

PODROČJE	3	2	1
<b>Ustvarjalnost/ ideja</b>	Osnovna zamisel je izvirna, nova ali redko videna (v šolskem prostoru), izdelek prav tako ali osnovna zamisel ne preseneča, izdelek pa ima elemente nekonvencionalnosti; skupina ali par priloži dokazila o ustvarjalnem procesu (nabor idej, izbor ...).	Osnovna zamisel ni nova, izdelek ne odstopa od običajnega, ne vsebuje elementov nekonvencionalnega ali ni dokazila o ustvarjalnem procesu (nabor idej, izbor itd.).	Dijaki ne (izdelajo) oddajo izdelka.
<b>Motivacija in vztrajnost</b>	Izdelek je narejen vsebinsko in zgodovinsko terminološko pravilno, natančno, razvidno je, da je bilo vloženega veliko časa.	Izdelek je narejen vsebinsko pravilno ali z manjšimi napakami, zgodovinsko terminološko je ustrezen, zanj dijaki niso porabili veliko časa.	Izdelek je narejen na hitro, dijaki ne pokažejo vztrajnosti in motivacije za delo ali izdelek grobo odstopa od navodil/ ima hude vsebinske in zgodovinsko terminološke napake.
<b>Delo z drugimi/ sodelovanje</b>	Dijak v skupini ali paru sodeluje, za delo je motiviran, ima ideje, njegov delež, prispevek je sorazmeren s prispevkom preostalih.	Dijak v skupini ali paru nima veliko idej, izogiba se sodelovanju, ne spoštuje dogovorov.	Delež posameznega dijaka v skupini ali paru je majhen (manj kot polovičen).
<b>Predstavitev</b>	Predstavitev izdelka je nazorna, prepričljiva, zanimiva, dijaki upoštevajo časovno omejitve (3–5 minut).	Predstavitev je nezanimiva, neprepričljiva, dijaki se motijo in se ne držijo časovne omejitve.	Dijaki ne znajo (nočejo) predstaviti izdelka.

Priznati moram, da sem od dijakov pričakovala sodelovanje, ker radi delajo in se ne otepajo izzivov. To so dokazali že s trudom ob oblikovanju opisnih kriterijev. A njihova pozitivna reakcija ob izdelovanju izdelkov me je vendarle presenetila. Razveselila me je tolikšna količina pripravljenosti in navdušenja, predmeti, ki so jih naredili in predstavili, pa so bili vsi po vrsti naravnost čudoviti.

Izbor tem za biografijo pride po navadi na vrsto konec februarja, marca pišejo, aprila ocenjujem. Dodatni izdelek za predstavitev so torej pripravljali v drugi polovici aprila, med spomladanskimi počitnicami in v začetku maja. Kljub temu da je maj udarni mesec za pridobivanje ocen, so imeli vse pripravljeno, niso potrebovali morebitnega dodatnega časa, komaj so čakali, da predstavijo, kar so naredili, in pogledajo, kaj so ustvarili sošolci.

Dve šolski uri, ko so se učili drug drugega in predstavljali svoje izdelke, sta bili najbolj dinamični in zabavni. Seveda tudi zato, ker so imeli za predstavitev odmerjen kratek čas in se je izmenjalo več skupin in parov, a še bolj zato, ker so bili izdelki tako raznoliki, ker



Predstavitve Ivane Kobilce in Zofke Kveder.  
(Maša Rožman in Nika Dečman, 3. f, 2018/2019).

je bilo zanimivo in zabavno poslušati, kakšen je bil proces, preden se je skupina odločila, kaj bo naredila, kje so bili izzivi, pasti, na kakšne težave so naleteli, kako so jih reševali. In še najbolj zato, ker nam je bilo vsem poslušalcem jasno, koliko so se ob tem naučili.

Ob njihovem veselju in radoživosti je postalo res očitno, kako močno pogrešajo delo in izdelke, s katerimi prihaja do izraza njihova ustvarjalnost, izvirnost. In čeprav so vsi vedeli, da si pri pouku v učilnici ne bomo vzeli časa za izdelovanje maket, lutk, filmčkov, trodimenzionalnih plakatov itd., so bili v celoti pripravljeni vse to narediti doma. Ker so bili izdelki rezultat skupinskega dela, je to pomenilo dodatno usklajevanje in prilagajanje – torej še več časa. Nekateri so uporabili že preizkušena znanja in veščine, drugi so film, lutko naredili prvič. Konkreten izdelek za oceno je bil za vse nov izziv in enkratni dosežek. Nastale so namizne igre, nastali so kratki filmi, modeli skakalnic, letala, Uranie, Plečnikov parlament, Fabianijev vrt, Jakopičeva soba v Narodni galeriji, nova verzija Sejalca, čisto nova Kofetarica, ki ob skodelici kave bere Misterij žene itd.



Predstavitve Ivane Kobilce in Franje Tavčar.  
(Živa Bratec in Brina Jeretina, 3. e, 2018/2019).



Predstavitve Stanka Bloudka, Edvarda Rusjana in Gabriela Gruberja.  
(Žan Potočnik, Vid Rener in Anej Levpušček, 3. f, 2018/2019).

Če je ustvarjalnost tako očitno zaželena in dobro sprejeta, hkrati pa daje enkratne rezultate, zakaj ni bolj sistemsko in sistematično prisotna pri pouku zgodovine? Kaj je boljšega kot najstnik, ki se med učenjem, pridobivanjem novih znanj, smeje in se mu svetijo oči? Pa vendar tega ne vidimo dovolj pogosto. Kje v procesu izgubimo njihovo veselje? Saj pri pouku dijaki pokažejo zanimanje, vztrajnost, motivacijo, tudi pripravljenost na delo in rezultat so številni dosežki. A noben vsebinski cilj, nobeno razvijanje veščin, odnosnih znanj ... ne zbudi toliko žara in navdušenja, kot če se ob tem lahko še prepustijo domišljiji, zlezejo izven okvirjev.

Odgovor je v izobraževalnih sistemih in njim prilagojenih učnih načrtih, ki so posledica pogleda na svet in na življenje v »zahodnem svetu«. Tu je, kot pravi Russell (1986), v ospredju analitično mišljenje, gladko branje, sposobnost verbalnega izražanja, manj pomembni so ustvarjalni procesi, umetniško dožemanje, intuitivno mišljenje, zmožnosti obvladovanja prostora. »Leva možganska polobla ni dominantna v tem smislu, da bi bila pomembnejša od desne, vendar pa vsaj v zahodni omiki sposobnosti, ki so povezane z njo, zavzemajo vodilen položaj v življenju. /.../ Najvišjih materialnih priznanj so deležni logični racionalni misleci in zanje je pot k uspehu gladko tlakovana. /.../ Družba sicer resda podpira

*nekaj umetnikov, a večina ima to bolj za nekakšno razkošje, češ, zdaj ko smo poskrbeli za vse nujne zadeve (kakor jih razume naš logični razum), si lahko privoščimo tudi nekoliko vdajanja umetniškemu užitek. Toda prej bo res, da sta umetnost in ustvarjalnost enako potrebni za preživetje naše družbe kot znanost in logika*« (Russell, 1986, str. 51.)

V šolski praksi prevladuje učenje procesov, ki se odvijajo v levi polovici možganov. A v šolah, kjer so pri pouku povečali delež ur, namenjenih umetnosti (desna hemisfera), so zasledili boljše rezultate tudi pri matematiki, jezikih, naravoslovju. Rezultat ni tako presenetljiv, saj dodatni čas, ki ga namenimo razvijanju sposobnosti desne polovice možganov, pomaga tudi pri razvijanju sposobnosti, povezanih z levo polovico možganov. Ti dve namreč ne delujeta ločeno, ampak se podpirata in dopolnjujeta (Russell, 1986).

Pri pouku se dijaki bolj kot z umetniškimi vsebinami spopadajo z različnimi znanostmi. Zapomniti si morajo podatke, informacije, jih analizirati, primerjati, interpretirati, sklepati, argumentirati itd. Zato seveda krepimo veščine, ki so zapisane tudi v učnem načrtu za zgodovino. In se ujamemo v zanko, da temu namenimo veliko časa, iskanju novih rešitev, domišljiji, ustvarjanju, razmišljanju izven okvirjev pa manj. Kljub temu da je osnovni način razmišljanja otrok intuicija, šele pri šestih, sedmih letih analitično sklepanje, ki je nasprotno intuiciji (Jaušovec, 1987). A tisto, kar združuje dva miselna nivoja, logičnega na eni strani in intuitivnega na drugi, je po Jaušovcu (1987) prav ustvarjalnost. Ustvarjalnost poveže logično, verbalno levo možgansko polovico z intuitivno, neverbalno desno polovico (Jaušovec, 1987).

In kaj sploh je ustvarjalnost? Izraz gotovo vsi poznamo in ga tudi razumemo, a odgovor na vprašanje ni preprost. Psihologija se s pojmom ustvarjalnosti ukvarja že od petdesetih let 20. stoletja, a enotne opredelitve še ni podala, kar niti ne preseneča, saj gre za tako kompleksen pojav, da onemogoča preprosto, enoznačno razlago.

Trstenjak (1981) pojasnjuje, da akademska psihologija ustvarjalnosti dolgo ni obravnavala, ker je ni mogla podrediti empiričnim raziskavam, razlagali so jo celo kot nadčloveško zmožnost. Eden od sprožilcev, ki so pomenili preobrat v pogledu na ustvarjalnost, je bila uspešna izstrelitev sovjetskega Sputnika leta 1957. Ta je v Združenih državah Amerike povzročila strašen strah, da utegnejo biti v tekmovanju s Sovjetsko zvezo poražene. Raziskovalci so ugotavljali, da so se osebe z visoko izmerjenim inteligenčnim kvocientom, torej očitno prepoznane kot geniji, izkazale za nesposobne. Rešitev so začeli iskati v kreativnosti, ustvarjalnosti. Pobude o pospešenem iskanju novih idej so prihajale tudi iz privatne industrije (Trstenjak, 1981). Začele so se raziskave, napisane so bile številne razprave, a avtorji glede izraza ustvarjalnost ali kreativnost že od začetka niso bili enotni. Sprva so jo obravnavali kot nekaj posebnega, Trstenjak uvaja pogled, da je ustvarjanje delovanje. Ker je torej izraz neke človeške dejavnosti, tudi v družbi ne pomeni česa posebnega, odmaknjene (Trstenjak, 1981). V tem delovanju ima pomembno vlogo reševanje problemov: bodisi odkrivanje, odpiranje problemov ali pa iskanje novih poti za reševanje že znanih problemov. Nekateri menijo, da je težje postaviti vprašanje, kot pa nanj odgovoriti. Osrednjo vlogo ima torej izvirnost, iskanje novega. To je tudi eden od osnovnih pomenov besede ustvariti – narediti nekaj na novo, česar prej ni bilo, ali pa nekaj, kar že je, preoblikovati v nekaj novega (Trstenjak, 1981).

Različno so psihologi razumeli tudi področje ustvarjalnosti. Trstenjak, ki je prvo delo o ustvarjalnosti izdal leta 1953 in v njem pisal o umetniškem ustvarjanju (kot pove že naslov *Psihologija umetniškega ustvarjanja*), je do nove izdaje slabih trideset let kasneje ustvarjalnost razširil še na znanstveno in tehniško (Trstenjak, 1981).



## USTVARJALNOST, INTELIGENTNOST

Musek (1993), ki prav tako piše o ustvarjalnosti, komentira, da je lažje opisati proces ustvarjanja, kot razložiti ustvarjalnost. Ustvarjalnost povezuje z inteligentnostjo. A naloge v običajnih testih inteligentnosti so usmerjene k optimalni rešitvi, ki jo najdemo lažje ali težje (konvergentno reševanje problemov), velike, izjemne dosežke pa omogoča miselna sposobnost, s katero prihajamo do novih, nenavadnih rešitev (divergentno reševanje problemov, navdih). »Konvergentno mišljenje je podlaga inteligentnosti, divergentno mišljenje pa je podlaga drugi umski sposobnosti, ustvarjalnosti in kreativnosti. Ustvarjalnost bi lahko tako opredelili kot sposobnost učinkovitega reševanja problemov na izviren in nov način« (Musek, 1993, str. 205.)

Se torej inteligentnost in ustvarjalnost izključujeta? Se povezujeta? Dopolnjujeta?

Lahko ju razumemo kot neodvisni lastnosti. Pri vrhunski znanstveni in tudi umetniški ustvarjalnosti pa sta gotovo trdno povezani. Hkrati mnogi izrazito ustvarjalni ljudje niso izrazito inteligentni in obratno (Musek, 1993).

Čemu torej dati prednost? Inteligentnost je za uspeh v življenju prav gotovo pomembna, a z vidika napredka ustvarjalnost še bolj.

Kam se v tem razmerju sil umešča naša šola? Verjetno se lahko strinjamo, da klasičen šolski pouk ustvarjalnost bolj zavira kot spodbuja – zlasti ko poudarja faktografijo, ponavljanje, podajanje nekih dokončnih znanj. Frontalni pouk gotovo ne predvideva ustvarjalnih izpadov. Tudi odnosi niso ravno kreativni, učitelj je učencu bolj avtoriteta kot partner v izvirnosti, sošolci posameznike, ki so izvirnejši, lahko označijo kot negativne, ker izstopajo, ustvarjalni posamezniki so po definiciji manj prilagodljivi. A v šolah, ki pri pouku poudarjajo ustvarjalnost, dobivajo najvišje ocene učenci, ki so visoko inteligentni in ustvarjalni, najnižje pa tisti, ki so neustvarjalni in nizko inteligentni. Na drugi strani v tradicionalnih šolah najvišje ocene dobivajo učenci, ki so visoko inteligentni in neustvarjalni, najnižje pa tisti, ki so nizko inteligentni in ustvarjalni (Musek, 1993). Najbrž se strinjamo, da rezultat tradicionalnih šol ni najbolj zaželen.

Tako pridemo spet na začetek – v pouk je smiselno uvajati različne pristope, tehnike, ki spodbujajo različne miselne procese, ki aktivirajo obe možganski polovici, da se čim uspešneje dopolnjujeta.

*Dva tipa »hemisfernega« mišljenja (Musek, 1993, str. 216)*

LEVI TIP MIŠLJENJA	DESNI TIP MIŠLJENJA
diskurzivno presojanje (analitično, racionalno)	intuitivno presojanje
pojmovne, logične operacije, govor	domišljija, imaginacija
matematični pojmi	prostorske predstave, vizualizacija, glasba
konvergentno reševanje problemov	divergentno reševanje problemov, navdih
vertikalno mišljenje	lateralno mišljenje
sukcesivnost operacij	simultanost operacij
osredotočena zavest, pozornost	nezavedno, sanjarjenje, druga zavestna stanja
reprezentiran v levi hemisferi	reprezentiran v desni hemisferi

Prav tako ne smemo pozabiti, da pri pouku sodelujemo z najstniki. To so osebe z drugačnimi možgani, kot jih imajo otroci ali odrasli. Kot piše Siegel (2015), so najstniška leta čas velikih sprememb, tako v razmišljanju, koncentraciji, načinih pomnjenja kot tudi v odločanju in navezovanju odnosov. Zaradi sprememb v možganih v najstniški dobi se v tem času oblikujejo »štiri lastnosti naše psihe: iskanje novega, vključitev v družbo, povečan čustveni naboj in ustvarjalno raziskovanje« (Siegel, 2015, str. 17). A vsaka novost ima tako pozitivno kot negativno plat. Minus iskanja novega je prav gotovo preveliko tveganje in podcenjevanje posledic, plus pa odprtost za spremembe, saj »raziskovanje novega pomeni očaranost nad življenjem« (Siegel, 2015, str. 18). Ustvarjalno raziskovanje lahko povzroči krizo identitete, večja dovzetnost za pritisk vrstnikov, kar je seveda slaba stran, a hkrati zmanjša občutek rutine, izognemo se dolgočasju ponavljajočega se vsakdana (Siegel, 2015).

Morda je tudi to težava učiteljev, ki vsekakor nismo več najstniki? Ne spodbujamo iskanja novega, ker tudi sami nismo več v iskanju novega, ker nas je že vsaj malo dotolkel naporni vsakdan, siva rutina? Ne spodbujamo ustvarjalnosti, ker tudi nam zmanjkuje manevrskega prostora za kreativnost, originalnost, nenavadnost, izstopanje? Gotovo tudi. A najbrž ne le zato, ker bi na vse to pozabili ali se nam preprosto ne bi več ljubilo, marveč tudi zato ker to »najstniško« ravnanje ne prinaša samo življenja, ki je nabito s čustvi, pozitivno energijo, vitalnostjo, veseljem, srečo, pač pa prinaša tudi spodmikanje tal pod nogami, izgubo čustvenega kompasa, duševno zmedo. In ker vemo, da je to vsakdanjik naših dijakov, ki upravičeno računajo na našo pomoč, stabilnost, treznost, premišljenost itd., smo velikokrat zares samo – odgovorni, hkrati včasih še vsakdanje dolgočasni.

## KAJ TOREJ IZLUŠČITI IZ VSEGA ZAPISANEGA?

Največja zmaga je ujeti ravnotežje: učitelj kot človek, ki je suveren rutiner, a še vedno odprt za novosti, odgovoren, a z iskrico igrivosti, radoživosti, humorja. V procesu učenja in poučevanja pa učitelj skrbi za čim bolj pestro mešanico različnih pristopov, ki omogočajo čim večjo aktivnost dijakov. Še vedno v okviru učnega načrta, čeprav je ustvarjalnost v njem manj prisotna. Kljub tej očitni podhranjenosti jo je nujno čim večkrat vključiti v pouk, saj je očitno, da posredno in neposredno omogoča razvijanje vseh ciljev pouka zgodovine.

Pri svojem pouku se sprememb, posodobitev lotevam postopoma in z majhnimi koraki. Dosti laže in bolj suvereno, če imam za sabo takšno čudovito izkušnjo kot z izdelki ob biografiji.

Iz te nad vsemi pričakovanji dobre izkušnje je razvidno, da je dijakom smiselno in potrebno čim večkrat ponuditi možnost ustvarjanja in izdelovanja izdelkov, ki so plod njihove domišljije, kreativnosti, izvirnosti. Hkrati ne vedno za oceno, ker ni potrebno in lahko ustvari neželene reakcije, celo frustracije.

S prakso izdelkov ob biografiji bom samoumevno nadaljevala. V šolskem letu 2019/2020 sem z ustvarjalnim izzivom nadgradila sklop nalog za spodbujanje kritičnega mišljenja ob delu z viri. Znova sem se našla v 19. stoletju, v izbirni temi *Vsakdanje življenje v 19. stoletju*, v poglavjih o kulturi bidermajerja in družini v stoletju meščanstva. Dijaki so morali ustvariti svoj izdelek, poustvariti izbrano sliko Jožefa Tominca. V prvem koraku so izbrali izvirnik, potem so na njegovi osnovi ustvarili lastno fotografijo. Nastala

je vrsta izvirnih reinterpretacij, pri katerih so pokazali veliko kreativnosti, humorja, obvladovanje uporabe IKT itd.



Jožef Tominc, *Družina dr. Frušiča (detajl – mati in otrok)*, in Alenka Pirnat (3. f, 2019/2020).



Jožef Tominc, *Avtoportret ob oknu*, in Rok Pečnik (3. f, 2019/2020).



Jožef Tominc, *Giuseppina Dennler*, in Nika Pečnik (3. f, 2019/2020).



Jožef Tominc, *Piergiacomo in Maria Leva*, ter Nika in Rok Pečnik (3. f, 2019/2020).



Matevž Langus, *Avtoportret*, in Klara Oražem (3. f, 2019/2020).





Jožef Tominc, *Ženska s črno tančico*, in Ana Ocepek (3. f, 2019/2020).

Drugi sklop spodbud je bil vezan kar na vso snov pri zgodovini 19. stoletja. To sem prakticala že v prejšnjih letih z namigi v smislu: *Ali bi lahko ob tem, kar delamo, kaj narisali, napisali, zlepili, izdelali?*

In je nastalo nekaj drobcev.



Gaja Vidic, *Mesto pred 1. industrijsko revolucijo in po njej* (3. e, 2018/2019).

Gaja Vidic, *Jurij Vega* (3. e, 2018/2019).



Jan Hafner, *Ilirizem* (3. e, 2018/2019).

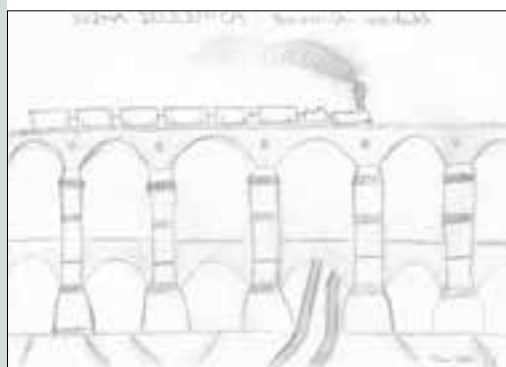


Marko Stražar, Črkarska pravda (3. e, 2018/2019).



Ajda Andrejka, Prešeren in črkopis (3. f, 2018/2019).

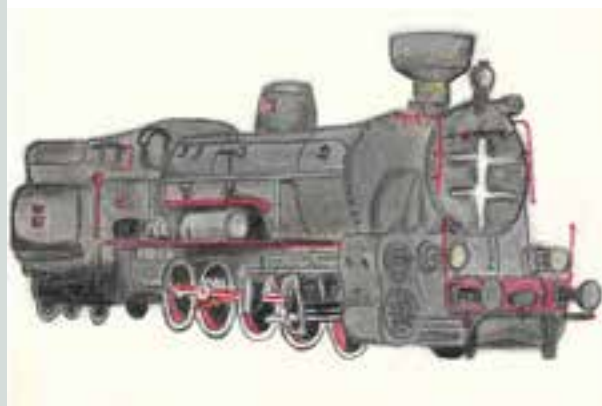
Nekaj novih drobcev je nastalo tudi v šolskem letu 2019/2020.



Tina Vide, Južna železnica, Borovniški viadukt (3. e, 2019/2020).



Eva Goropečnik, Prva industrijska revolucija (3. e, 2019/2020).



Nika Pečnik, Lokomotiva (3. f, 2019/2020).



Alenka Pirnat, Metternichov absolutizem (3. f, 2019/2020).



Rok Pečnik, *Telegraf* (3. f, 2019/2020).

Dijaki so očitno pripravljene marsikaj narediti, a jim je treba to ponuditi in zagotoviti manevrski prostor. Bolj ko je pristop sistematičen, tudi povezan z ocenami, večji je odziv. Opažam pa tudi, da se dijaki, ki jih učim, večinoma izražajo skozi likovno umetnost: nastajajo risbe, kipi, akvareli, kakšen kolaž, večkrat izdelajo maketo, zadnje čase ustvarjajo meme.

Besedna umetnost, je dosti manj prisotna, čeprav jih še najbolj spodbujam v to smer, ker tudi sama kdaj kaj napišem. Pri obravnavanju prve polovice 19. stoletja, ko pride na vrsto Prešeren, dijake prav vztrajno provociram, naj vendar napišejo kak sonet. Že ob omembi se v glavnem samo nasmehnejo, ob namigu, da bi bila vsebina vezana na zgodovino 19. stoletja, pa večinoma sklenejo, da ne bodo niti poskusili. Včasih potem dobim kak verz ali dva, pesmico, ki se rima zelo na silo, morda haiku. V šolskem letu 2019/2020 pa sta nastala kar dva soneta:

Marčna revolucija se začneja,  
meščani hitijo v krvavi boj,  
da določijo politični ustroj,  
saj jim je dovolj bledega življenja.

Italijani, Slovenci, Hrvati,  
vsi svoj politični program dobijo,  
nekateri pa še avtonomijo,  
da se celotna nacija pobrati.

Revoluciji sledil je nov udar,  
protirevolucija imenovan,  
ki za novosti mu ni bilo nič mar.

Moč starih oblasti prišla je na dan,  
revolucijo zatri je sam kralj  
in tako nove ideje odgnal stran.

Rok Pečnik, 3. f

Ljudje iz devetnajstega stoletja,  
znani in manj znani, ampak ugledni,  
v svojih izumih izredno dosledni.  
O njih lahko bi brali desetletja.

Narodni buditelji, čebelarji,  
matematiki in izumitelji,  
gozdarski strokovnjaki, znanstveniki,  
topovski častniki, učitelji.

Jurij Vega bombni možnar da v dar,  
Ressel skonstruiral ladijski vijak,  
osmice kranjskih čebel so Janši mar.

Da v slovenščini se uči dijak,  
želel je reformator Kumerdej  
ali vsaj da pismen postane prav vsak.

Nika Pečnik, 3. f

Zala Kralj Serša, Ko profesorica na testu vpraša, koga vidimo na sliki (3. e, 2019/2020).

## SKLEP

Ustvarjalnost je proces in tip mišljenja, ki ga moramo pri pouku sistematično spodbujati. V učnem načrtu za zgodovino je na obrobju, poudarek je na spodbujanju kritičnega mišljenja, ki je značilno za levo možgansko polovico. Takšen je tudi moj pouk, kar zadnja leta popravljam oziroma dopolnujem. Ostajajo pristopi, s katerimi dijaki razvijajo ustno in pisno izražanje, večšine analiziranja, interpretiranja, zbiranja in izbiranja virov, argumentiranja, skratka kritičnega mišljenja. Hkrati poskušam ustvariti tudi čim več možnosti za domišljijo, kreativnost, izvirnost, razmišljanje zunaj okvirjev. Ne le zato, ker razvijamo procese, ključne za napredek posameznika in celotne družbe, ampak tudi zato ker se dijaki tako dobro odzivajo. S to prakso bom nadaljevala. V 3. letniku, pri učenju 19. stoletja, sem že našla nekaj manevrskega prostora pri izdelku ob biografiji in dodatnih nalogah. V 2. letniku bom ustvarjalnost – izdelek za oceno – dodala k nastopom. V 1. letniku bo kreativnost ostala kot izbirna možnost. Če bomo ustvarjalnost uspešno in sistematično umestili v prva tri leta, predvidevam, da bodo dijaki v 4. letniku začeli sami prepoznavati izzive, postavljati nova vprašanja in odgovarjati z izvirnimi kreativnimi, ustvarjalnimi rešitvami. Tak pouk, ki vključuje razvijanje vseh miselnih procesov, ni le najboljša možnost, ampak tudi želja in pričakovanje, da se dijaki razvijajo kompleksno in celovito.

## VIRI IN LITERATURA

- Brodnik, V. (2005). Novi pogledi na poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku zgodovine. V: Brodnik, V. (ur.). (2005). *Kako do bolj kakovostnega znanja zgodovine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5–66.
- Brodnik, V. (2019). Avtentično učenje zgodovine. *Zgodovina v šoli* 27 (1), str. 3–18.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. in Makinster J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate Education Association.
- Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti: priročnik za učitelje, študente in starše*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2018). Učenje veščin kritičnega mišljenja – ne le vzgojno-izobraževalna možnost, temveč temeljna pravica vsakega učenca. *Zgodovina v šoli* 26 (1), str. 3–17.
- Russell, P. (1986). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Trškan, D. (2016). *Didaktika zgodovine 1996–2016 (Prispevki k zgodovini v šoli)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kompetenčni okvir podjetnosti*. (2016) Pridobljeno s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/1fna27939enn.pdf>.
- Učni načrt. Zgodovina. Gimnazija*. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_zgodovina\\_280\\_ur\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf).