

POJMOVANJA USTVARJALNOSTI IN STALIŠČA DO TE PRI SEDANJIH IN BODOČIH VZGOJITELJICAH PREDŠOLSКИH OTROK

PETRA DOLENC¹ & GAJA ČEHOVIN²

Potrjeno/Accepted
23. 11. 2019

¹ Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
² Vrtec Delfino Blu, Koper, Slovenija

Objavljeno/Published
21. 9. 2020

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
petra.dolenc@pef.upr.si

Ključne besede:
ustvarjalnost,
predšolska vzgoja,
implicitne teorije o
ustvarjalnosti

Keywords:
creativity, preschool
education, implicit
theories of creativity

UDK/UDC
373.2.011.3:159.954-051

Povzetek/Abstract Pojmovanja ustvarjalnosti pomembno determinirajo vzgojiteljeva ravnanja v pedagoški praksi. Z empirično raziskavo smo zato želeli preveriti, kakšna so prevladujoča razumevanja koncepta ustvarjalnosti pri sedanjih in bodočih vzgojiteljicah, kako opredeljujejo ustvarjalno mišljenje in vedenje otrok ter kako ocenjujejo pomen vrta pri spodbujanju otrokove ustvarjalnosti. Za namene raziskave smo oblikovali večdelni vprašalnik, ki sta ga izpolnili skupini vzgojiteljic predšolskih otrok in študentk predšolske vzgoje. Večina udeleženk ima ustrezno teoretično znanje s področja ustvarjalnosti, kljub temu pa so se med skupinama pokazala manjša razhajanja, ki so lahko posledica nekaterih implicitnih prepričanj o ustvarjalnosti in zaznavanju lastne vloge pri podpiranju ustvarjalnega vedenja predšolskih otrok. **Conceptions and attitudes towards creativity among pre-service and in-service preschool teachers** Educators' perceptions and attitudes towards creativity significantly determine their teaching practice. Therefore, the study aimed to examine the prevailing conceptions of creativity among pre-service and in-service preschool teachers. A multi-part questionnaire was designed and completed by two groups: preschool teachers and early childhood education students. Generally, participants demonstrated adequate theoretical knowledge in the field of creativity; however, there were minor discrepancies between the groups, which may be the result of some implicit beliefs about creativity and the perception of their role in supporting creativity of preschool children.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.13.3.289-310.2020>

Besedilo / Text © 2019 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Uvod

Ustvarjalnost je kompleksen koncept, ki so ga raziskovalci opredelili na različne načine, predvsem v skladu s tem, kako so ustvarjalnost razumeli: nekateri so jo poskušali definirati z vidika ustvarjalnega procesa, drugi z vidika osebnostnih lastnosti, ki so pomembne za ustvarjalno delovanje, spet tretji z vidika ustvarjalnega produkta oziroma izdelka (Cropley, 2001; Runco, 2004). Čeprav ne zasledimo ene same splošne definicije ustvarjalnosti, pa sodobne opredelitve poudarjajo, da se ustvarjalnost kaže v iskanju rešitev ali produkciji izdelkov, ki so izvirni (novi, neobičajni), obenem pa uporabni oziroma ustrezni v socialnem kontekstu (Runco in Jaeger, 2012). Prav tako se ustvarjalnost dotika različnih disciplin in se izraža na različnih področjih; govorimo lahko o vrhunski ustvarjalnosti ali vsakdanji ustvarjalnosti, ki se kaže na vseh ravneh našega življenja (Kaufman in Beghetto, 2009).

Prepoznavanje in spodbujanje ustvarjalnosti predstavlja enega pomembnejših ciljev vzgoje in izobraževanja (Duffy, 2006; Runco, 2007), kar velja tudi in predvsem za predšolsko obdobje, ki ga nekateri avtorji opredeljujejo kot ključno za razvoj ustvarjalnosti (Cropley, 2001; Pečjak, 2011). Prav zato je treba nameniti posebno pozornost odkrivanju in spodbujanju ustvarjalnosti v zgodnjem otroštvu, saj na ta način omogočimo, da se otrok lažje prilagaja novim okoliščinam ter razvija divergentno in fleksibilno mišljenje (Alkuş in Olgan, 2014). Barbot, Besançon in Lubart (2015) poudarjajo, da sta inovativnost in ustvarjalnost pomembni naložbi za prihodnost družbe; spodbujanje ustvarjalnosti namreč ne prispeva le k razvoju in osebni rasti posameznika, temveč zagotavlja socialni in ekonomski napredek vsake države. Ustvarjalnost je poleg kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti in timskega dela ena ključnih kompetenc 21. stoletja (Davies, Newton in Newton, 2018).

Kurikulum za vrte (1999), ki v Sloveniji predstavlja strokovno podlago za delo v vrtcih, poudarja, da je ustvarjalnost posameznika ena od temeljnih vrednot, spodbujanje ustvarjalnosti pa sodi med pomembna načela ter cilje vzgoje in izobraževanja. Ključno vlogo pri spodbujanju ustvarjalnosti v predšolskem obdobju imata vzgojitelj in vrtec nasploh (Barbot idr., 2015; Davies idr., 2013; Štemberger in Cencič, 2015). Vzgojitelj lahko otrokom pomaga pri razvoju ustvarjalnosti tudi z

zagotavljanjem ustreznega okolja, raznovrstnih materialov in bogatih igralnih izkušenj ter z ustreznimi odzivi na otrokova ustvarjalna prizadevanja in izdelke (Chang, Hsu in Chen, 2013; Jekovec in Bucik, 2015). Vrtčevsko okolje, tako materialno kot socialno, pa vključuje vrsto dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjalni potencial otrok (Beghetto in Kaufman, 2014; Kampylis, Berki in Saariluoma, 2009). Za prepoznavanje in ustrezno spodbujanje otrokove ustvarjalnosti se zdi ključnega pomena ugotoviti, kakšni so vzgojiteljevi pogledi, stališča in prepričanja o ustvarjalnosti (Barbot idr., 2015; Diakidoy in Kanari, 1999; Konstantinidou, Gregoriadis, Grammatikopoulos in Michalopoulou, 2014). Vse navedeno namreč vpliva na oblikovanje implicitnih teorij o ustvarjalnosti, ki pomembno usmerjajo ravnanja pedagoških delavcev v praksi (Beghetto, 2006; Čepić, Tatalović Vorkapić in Mašić, 2016). Implicitne teorije o ustvarjalnosti so osebne konstrukcije, ki vključujejo prepričanja o tem, katere lastnosti, sposobnosti, preference, stališča in vedenja tvorijo ustvarjalnost ali so z njo povezane (Sternberg, 1985, v Maksić in Pavlović, 2019).

Gregoriadis, Zachopoulou in Konstantinidou (2011) so preverjali pojmovanja o ustvarjalnosti na vzorcu 279 grških vzgojiteljev predšolskih otrok. Rezultati so pokazali, da jih večina razpolaga z ustreznim teoretičnim znanjem s področja ustvarjalnosti, prav tako razmeroma učinkovito prepoznavajo značilnosti in osebne lastnosti ustvarjalnega posameznika. Vendar zase menijo, da so premalo usposobljeni in seznanjeni s pristopi ter metodami za spodbujanje ustvarjalnih potencialov predšolskih otrok. Ugotovitve torej kažejo na določen razkorak med teoretično in praktično usposobljenostjo na področju ustvarjalnosti. Raziskava o stališčih do ustvarjalnosti pri bodočih vzgojiteljicah predšolskih otrok je pokazala, da jih večina meni, da vsi odrasli niso ustvarjalni, prav tako niso ustvarjalni vsi otroci, imajo pa predšolski otroci v vrtcu veliko možnosti za uresničevanje svojih ustvarjalnih potencialov (Štemberger, 2013).

Čepić in sodelavke (2016) so na vzorcu študentov – bodočih vzgojiteljev, osnovnošolskih učiteljev in likovnih pedagogov – preverjale najbolj razširjene mite o ustvarjalnosti. Rezultati so pokazali, da so preverjani miti prisotni pri študentih v zmernem obsegu ter da se izraženost posameznih mitov razlikuje glede na študijski program. Študenti predšolske vzgoje so v primerjavi s študenti razrednega pouka izražali višjo stopnjo strinjanja z mitoma: *Ustvarjalen si ali pa nisi* in *Ustvarjalni izdelki so v celoti originalni*. Avtorice poudarjajo potrebo po preverjanju implicitnih teorij o

ustvarjalnosti ter aktualiziranju oziroma revidiranju študijskih programov s ciljem bodočim pedagoškim delavcem zagotoviti sodobna spoznanja s področja ustvarjalnosti, predvsem pa potrebo po aplikaciji teh spoznanj v pedagoško prakso.

Opredeleitev raziskovalnega problema

Številne raziskave kažejo, da so pojmovanja, prepričanja ter stališča do ustvarjalnosti pri vzgojiteljih in učiteljih povezana z njihovo pedagoško prakso in določajo, ali bodo s svojim vedenjem in načinom poučevanja spodbujali ali zavirali ustvarjalnost otrok (Čepić idr., 2016; Gralewski, 2016; Kampylis, Berki in Saariluoma, 2009). Da bi zagotovili pogoje za razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti na različnih ravneh izobraževanja, so bile opravljene različne študije o implicitnih prepričanjih učiteljev glede dojemanja ustvarjalnosti in svoje vloge pri podpiranju ustvarjalnega mišljenja pri učencih (Hass, Reiter-Palmon in Katz-Buonincontro, 2017; Mullet, Willerson, Lamb in Kettler, 2016). Še vedno pa primanjkuje tovrstnih študij na področju otrokovega zgodnjega razvoja.

Namen raziskave je bil zato osvetliti pojmovanja in stališča do ustvarjalnosti v predšolskem obdobju pri sedanjih in bodočih vzgojiteljih ter preveriti, ali obstajajo morebitne razlike med omenjenima skupinama. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako vzgojitelji v vrtcu in študenti predšolske vzgoje pojmujejo ustvarjalnost?
2. Na kakšen način vzgojitelji v vrtcu in študenti predšolske vzgoje opredeljujejo ustvarjalno mišljenje in vedenje otrok?
3. Kako vzgojitelji v vrtcu in študenti predšolske vzgoje ocenjujejo vlogo vzgojitelja pri spodbujanju ustvarjalnosti otrok?
4. Kako vzgojitelji in študenti predšolske vzgoje ocenjujejo pomen vrta pri spodbujanju otrokove ustvarjalnosti?

Metoda

Udeleženci

Raziskovalni vzorec je obsegal 102 udeleženci, od tega 50 vzgojiteljic različnih vrtev obalno-kraške regije, ter 52 študentk predšolske vzgoje, ki v času izvedbe raziskave niso bile zaposlene v vrtcu. Starost vzorca se je gibala v razponu od 19 do 59 let ($M = 35,69$, $SD = 11,67$). Povprečna delovna doba zaposlenih v vrtcu je znašala 13,78 let ($SD = 11,4$). Največ sodelujočih študentk je obiskovalo tretji letnik (22), nekoliko manj prvi letnik (20), najmanj pa drugi letnik (10 študentk).

Priporočki

Za namene raziskave smo uporabili vprašalnik, ki smo ga oblikovali na podlagi razpoložljive literature s področja ustvarjalnosti, predvsem raziskav, v katerih so avtorji preverjali stališča, prepričanja in implicitne teorije o ustvarjalnosti pri vzgojiteljih in učiteljih (Al-Nouh, Abdul-Kareem in Taqi, 2014; Gregoriadis idr., 2011; Kamylyis idr., 2009). Vprašalnik vsebuje 24 trditve, ki se nanašajo na različne vsebinske sklope: pojmovanje ustvarjalnosti (pet trditve), značilnosti ustvarjalnega mišljenja in vedenja predšolskih otrok (sedem trditve), značilnosti in vloga vzgojitelja pri spodbujanju ustvarjalnosti otrok (sedem trditve) ter pomen vrtca pri spodbujanju ustvarjalnosti (pet trditve). Na posamezne trditve so udeležence odgovarjale s pomočjo ocenjevalne lestvice (1 – se ne strinjam, 2 – nekaj vmes/ne morem se odločiti, 3 – se strinjam).

Postopek zbiranja podatkov

Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno in anonimno. Izpolnjevanje vprašalnika je potekalo skupinsko: na fakulteti pred pričetkom študijskega procesa za študentke predšolske vzgoje, med delovnim časom v vrtcu za vzgojiteljice. Predhodno smo pridobili soglasje vodstva vrtev in udeležence seznanili z nameni raziskave.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom SPSS in jih v obliki frekvenc in odstotnih deležev predstavili v preglednicah. Za ugotavljanje razlik v pojmovanjih in stališčih

do ustvarjalnosti med študentkami in zaposlenimi vzgojiteljicami smo uporabili preizkus hi-kvadrat.

Rezultati in razprava

Pojmovanja in stališča do ustvarjalnosti na celotnem vzorcu

Kot je razvidno iz tabele 1, se skoraj vse udeleženke (90,2 %) strinjajo s trditvijo, da je ustvarjalnost sposobnost poiskati različne rešitve in ideje za določeni problem na izviren način; kar se prekriva z definicijo, da je za ustvarjalnost značilno divergentno mišljenje. Podobne opredelitve najdemo tudi v sodobni literaturi, ki ustvarjalnost označuje kot sposobnost reševanja problemov, pri katerih iščemo različne poti do rešitve, ki naj bi bile izvirne, nenavadne in fleksibilne (Newton in Beverton, 2012; Runco in Jaeger, 2012). Na trditev, da je ustvarjalnost sposobnost učinkovitega reševanja problemov, s katerimi se še nismo srečali, je pritrdilno odgovorila večina udeleženk (63,7 %), medtem ko se druge udeleženke niso mogle opredeliti ali se s trditvijo niso strinjale. Trditev je bila morda nekoliko zavajajoča, kajti reševanje problemov lahko vključuje bodisi odprte probleme, ki zahtevajo divergentno mišljenje, bodisi zaprte probleme, ki predpostavljajo konvergentno mišljenje in zahtevajo iskanje ene same pravilne rešitve. S trditvijo, da je ustvarjalnost splošna značilnost vseh otrok, se je strinjala dobra polovica (51 %) udeleženk, 24,5 % se s trditvijo ni strinjalo, 24,5 % pa je bilo neopredeljenih. Rezultati so primerljivi z ugotovitvami avtorice Štemberger (2013), saj so bodoče vzgojiteljice pri trditvi, da so vsi ljudje ustvarjalni, podajale zelo razpršene odgovore. Nasprotno pa Gregoriadis in sodelavci (2011) poročajo, da so se grški vzgojitelji v veliki meri strinjali, da je ustvarjalnost splošna značilnost vseh otrok. Na tem področju je zaslediti v literaturi veliko dilem; avtorji namreč opozarjajo na različne stopnje ustvarjalnosti oziroma ustvarjalnih produktov: od vsakdanje do vrhunske ustvarjalnosti (Kaufman in Beghetto, 2009)

Tabela 1: Pojmovanja ustvarjalnosti – rezultati celotnega vzorca (N = 102).

Ustvarjalnost je:	Se ne strinjam.		Ne morem se odločiti.		Se strinjam.	
	f	f%	f	f%	f	f%
sposobnost učinkovitega reševanja problemov, s katerimi se še nismo srečali;	17	16,7	20	19,6	65	63,7
splošna značilnost vseh otrok;	25	24,5	25	24,5	52	51
sposobnost poiskati različne rešitve in ideje za določen problem na izviren način;	5	4,9	5	4,9	92	90,2
sposobnost, ki je v glavnem prirojena;	37	36,3	48	47,1	17	16,6
tesno povezana z inteligentnostjo.	43	42,2	33	32,3	26	25,5

Pri otrocih pogosteje govorimo o ustvarjalnem potencialu, ki se lahko izraža v različnem obsegu in na različnih področjih. Za razliko od odraslih nas pri otrocih zanima zlasti razvijanje in negovanje potenciala za prispevanje izvirnih in novih idej, ki niso nujno prilagojene stvarnosti (Cropley, 2001; Glăveanu, 2011).

Pri trditvi, da je ustvarjalnost v glavnem prirojena sposobnost, se skoraj polovica (47,1 %) udeleženk ni mogla opredeliti, 36,3 % pa se s trditvijo ni strinjalo. Nasprotno si rezultate smo ugotovili v raziskavi avtorice Štemberger (2013), v kateri je skoraj polovica bodočih vzgojiteljic menila, da je ustvarjalnost prirojena. Tolikšna razhajanja očitno kažejo, da obstajajo še vedno odprta vprašanja, povezana z dejavniki, ki vplivajo na ustvarjalnost. Naše rezultate lahko vsaj delno povežemo z izsledki empiričnih raziskav, po katerih je izražena ustvarjalnost pri posameznikih posledica kompleksnega prepletanja dejavnikov dednosti in okolja, v katerem živimo (Velázquez, Segal in Horwitz, 2015).

Tudi pri trditvi, da se ustvarjalnost tesno povezuje z inteligentnostjo, smo ugotovili precejšnja razhajanja: 25,5 % udeleženk se z dano trditvijo strinja, 32,3 % je neopredeljenih, 42,2 % pa se ne strinja. Odnos med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo je precej zapleten (Karwowski in Gralewski, 2013), kar odražajo tudi odgovori udeleženk naše raziskave. V literaturi lahko zasledimo izsledke raziskav, po katerih sta pojava sicer povezana, vendar se korelacije med testi ustvarjalnosti in testi inteligentnosti v povprečju gibajo od zelo nizkih do zmernih (Kim, 2005; Silvia in Beaty, 2012). Nekatere študije pa skladno s t. i. hipotezo mejne vrednosti predpostavljajo, da inteligentnost korelira z ustvarjalnim potencialom do določene meje točk IQ, nad to mejo pa inteligentnost ni relevantna za ustvarjalnost, saj nanjo

vplivajo drugi dejavniki in osebnostne lastnosti (Jauk, Benedek, Dunst in Neubauer, 2013).

Zanimalo nas je tudi, kako udeleženke ocenjujejo značilnosti ustvarjalnih otrok (tabela 2). Večina udeleženk (skoraj 70 %) meni, da lahko ustvarjalnost pri predšolskem otroku prepoznamo po tem, da je svojem mišljenju samostojen in neodvisen ter sposoben postavljati in zasledovati zastavljene cilje. Ti rezultati se povsem skladajo z ugotovitvami Gregoriadis in sodelavcev (2011), saj so vzgojitelji otrokovo ustvarjalnost v veliki meri povezovali z avtonomnostjo, neodvisnostjo in višjo samozavestjo. Dobljene rezultate lahko nadalje povežemo s splošnimi modeli ustvarjalnega mišljenja in vedenja, ki predpostavljajo prepletanje kognitivnih, medosebnih in motivacijskih osebnostnih lastnosti (Avsec, Kavčič in Petrič, 2017). Večina (59,8 %) udeleženk se strinja, da se otrokova ustvarjalnost kaže v notranji motivaciji in radovednosti, medtem ko je kar 35,3 % udeleženk neodločenih. Čeprav zasledimo podobne rezultate tudi v študiji Gregoriadis in sodelavcev (2011), bi pričakovali še višji odstotek strinjanja z zgornjo trditvijo, predvsem če upoštevamo, da so najpomembnejše karakteristike ustvarjalnosti prav radovednost, vztrajnost, odprtost za nove izzive in ideje ter tolerantnost do nejasnosti in dvoumnosti (Barbot idr., 2015; Feist, 2010).

Tabela 2: Značilnosti ustvarjalnega otroka – rezultati celotnega vzorca (N = 102).

Za ustvarjalnega otroka je značilno, da:	Se ne strinjam.		Ne morem se odločiti.		Se strinjam.	
	f	f %	f	f %	f	f %
je v svojem mišljenju samostojen in neodvisen;	9	8,8	22	21,6	71	69,6
ima sposobnost postavljanja lastnih ciljev in jih tudi zasleduje;	12	11,8	18	17,6	72	70,6
je učno uspešen pri različnih nalogah in dejavnostih;	20	19,6	28	27,5	54	52,9
težko sprejema in upošteva pravila in navodila vzgojitelja;	49	48	37	36,3	16	15,7
je samozavesten in ni odvisen od potrditev in odobravanja drugih;	22	21,6	31	30,4	49	48
raje dela/se igra sam kot v skupini vrstnikov;	40	39,2	40	39,2	22	21,6

je pri različnih dejavnostih notranje motiviran in radoveden. 5 4,9 36 35,3 61 59,8

Nekoliko deljene odgovore smo prejeli pri trditvi, ki se nanaša na povezanost med otrokovo ustvarjalnostjo in učno uspešnostjo. Približno 53 % udeleženk se strinja, da so ustvarjalni otroci tudi učno uspešni pri različnih dejavnostih, 27,5 % je bilo neodločenih, slabih 20 % pa se z navedenim ni strinjalo. Dobljene rezultate lahko primerjamo z ugotovitvami Gralewskega in Karwowskega (2013), po katerih so učitelji ustvarjalnost napačno enačili z učinkovitostjo pri šolskem delu. Nekatere raziskav v populaciji šolskih otrok in mladostnikov so pokazale, da so učni dosežki sicer pozitivno, vendar zelo nizko povezani z ustvarjalnostjo (Gajda, 2016).

Pri trditvah, da ustvarjalni otrok težko sprejema in upošteva pravila vzgojitelja ter da se raje igra in dela sam kot v skupini vrstnikov, se udeleženske v glavnem niso strinjale ali so bile neodločene. Omenjeni trditvi lahko uvrstimo že na področje mitov o ustvarjalnosti. Ustvarjalni otroci so namreč precej heterogena skupina, kar pomeni, da se tudi na socialnem področju individualno razlikujejo ter imajo bolj ali manj razvite socialne spretnosti in veščine. Jurčová (2005 v Opaka, 2008) celo navaja, da so visoko ustvarjalni ljudje tudi socialno kompetentnejši, pogumnejši v izražanju in imajo visoke neverbalne socialne sposobnosti ter bolj raznolike socialne interakcije.

Nadalje nas je zanimalo, kako udeleženske ocenjujejo značilnosti vzgojitelja, ki spodbuja razvoj ustvarjalnosti otrok v vrtcu (tabela 3).

Tabela 3: Značilnosti vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost pri otrocih – rezultati celotnega vzorca (N = 102).

Za vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost pri otrocih, je značilno, da:	Se ne strinjam.		Ne morem se odločiti.		Se strinjam.	
	f	f %	f	f %	f	f %
je odprt, sprejema različne ideje in zamisli otrok;	0	0	0	0	102	100

dosledno vrednoti otrokove dosežke;	9	8,8	16	15,7	77	75,5
daje prednost odprtim vprašanjem pred zaprtimi;	6	5,9	7	6,8	89	87,3
upoštevata individualne razlike med otroki v skupini (potrebe, interese in zmožnosti ...);	1	1	6	5,9	95	93,1
s svojim pristopom poskuša navdušiti otroke in pritegniti njihovo pozornost;	0	0	6	5,9	96	94,1
se drži pravil in vzpostavlja red in disciplino v skupini;	12	11,8	34	33,3	56	54,9
pohvali vsak izviren, nenavaden odgovor ali izdelek otrok.	5	4,9	25	24,5	72	70,6

Udeleženke so v celoti pritrdile, da je tak vzgojitelj odprt, sprejema različne pobude in zamisli otrok. Skoraj enoglasno so se tudi strinjale, da vzgojitelj, ki spodbuja ustvarjalnost, upošteva individualne razlike med otroki v skupini, jih poskuša navdušiti in pritegniti njihovo pozornost ter daje prednost odprtim vprašanjem pred zaprtimi. Ti rezultati so spodbudni, saj nakazujejo, da se udeleženke zavedajo ključne vloge vzgojitelja pri razvijanju ustvarjalnosti otrok. Vzgojiteljice lahko s spodbujanjem postavljanja vprašanj s strani otrok, z izpostavljanjem različnih vidikov določenega problema ter z omogočanjem raziskovanja in odkrivanja pomembno prispevajo k razvijanju divergentnega mišljenja otrok (Alkuş in Olgan, 2014; Gralewski, 2016). Z upoštevanjem različnih potreb, interesov in zmožnosti otrok lahko spodbujajo razvoj različnih področij ustvarjalnosti. Prav tako lahko vzgojiteljice s svojim načinom dela in izkazovanjem lastne ustvarjalnosti predstavljajo model, ki omogoča prevzemanje ustvarjalnih ravnanj tudi pri otrocih. Večina udeleženk tudi meni, da je treba pohvaliti vsak izviren, nenavaden odgovor ali izdelek otroka, pa tudi dosledno vrednotiti njegove dosežke. S prepoznavanjem otrokovega ustvarjalnega vedenja in primernimi povratnimi informacijami pedagoški delavci prispevajo h krepitvi otrokove samozavesti in motivacije za nadaljnje odkrivanje in raziskovanje (Besançon, Fenouillet in Shankland, 2015). Marentič Požarnik (2012) pa dodaja, da v šolskem prostoru ni treba vselej vrednotiti oziroma ocenjevati vsakega učenčevega dosežka, predvsem, ko gre za osnovna znanja, saj lahko to sproži celo zaviranje izvirnosti in izražanja lastnih idej.

Pri trditvi, da se mora vzgojitelj pri spodbujanju ustvarjalnost držati pravil ter vzpostavljati red in disciplino v skupini, so mnena nekoliko deljena: dobra polovica (54,9 %) se s trditvijo strinja, 33,3 % pa je neodločenih. Seveda se lahko vprašamo, kako so udeleženke dano trditev razumele, predvsem besedno zvezo »red in disciplina«, saj slednji nista vedno nujni in zaželeni v ustvarjalnem procesu. Nekateri avtorji celo navajajo, da učitelji, ki visoko vrednotijo disciplino v razredu, pogosto izkazujejo negativna stališča in manjšo tolerantnost do tipično ustvarjalnih lastnosti in vedenj učencev, s katerimi po njihovem mnenju ogrožajo njihovo vodenje razreda (Beghetto, 2006).

Z zadnjim sklopom trditev smo želeli ugotoviti, kako udeleženke ocenjujejo pomen vrta pri spodbujanju ustvarjalnosti predšolski otrok (tabela 4). Večina (skoraj 77,4 %) udeleženk se strinja, da vrtec s svojimi cilji, vizijo in dejavnostmi spodbuja razvoj otrokove ustvarjalnosti. Ta podatek ni presenetljiv in potrjuje zavedanje o ključni vlogi vrtčevskega okolja pri zagotavljanju pogojev za celosten razvoj otrok, vključno z ustvarjalnostjo (Barbot idr., 2015; Davies idr., 2013). Manj spodbudna so stališča udeleženk glede tega, kako je ustvarjalnost vzgojiteljic v vrtcu opažena oziroma nagrajena; približno dve tretjini jih meni, da se ustvarjalno vedenje vzgojiteljic ne ceni in upošteva v zadostni meri. Z vidika spodbujanja ustvarjalnosti pedagoških delavcev v vrtcu je to lahko problem, ki na dolgi rok privede do upada motiviranosti in izkazovanja ustvarjalnih pobud pri zaposlenih.

Nekoliko več kot polovica udeleženk ocenjuje, da vrtec zagotavlja ustrezne pogoje za razvijanje ustvarjalnosti otrok (npr. dovolj materiala in igrač, primerni prostori) in vzgojiteljev (npr. izobraževanja, usposabljanja, literatura o ustvarjalnosti), precejšen delež pa ostaja neopredeljen. Zagotavljanje izobraževanja na področju ustvarjalnosti se zdi nujno, saj je vzgojiteljevo ravnanje v praksi v veliki meri odvisno od razumevanja ustvarjalnosti in poznavanja pristopov in tehnik za spodbujanje ustvarjalnosti pri otrocih (Čepić idr., 2016).

Tudi s pogosto stereotipno predstavo, da se ustvarjalnost v predšolskem obdobju izkazuje primarno na umetniškem področju, se udeleženke v glavnem (57,8 %) ne strinjajo (Tabela 4). Še vedno pa je kar nekaj (26,5 %) sedanjih in bodočih vzgojiteljic, ki menijo, da je pri predšolskih otrocih smiselno spodbujati ustvarjalnost predvsem na področju umetnosti.

Tabela 4: Stališča do pomena vrtca pri spodbujanju ustvarjalnosti – rezultati celotnega vzorca (N =102).

Kako vrtec spodbuja razvoj ustvarjalnosti?	Se ne strinjam.		Ne morem se odločiti.		Se strinjam.	
	f	f %	f	f %	f	f %
Vrtec s svojimi cilji, vizijo in dejavnostmi spodbuja ustvarjalnost otrok.	6	5,9	17	16,7	79	77,4
V vrtcu je ustvarjalnost vzgojiteljev opažena in nagrajena.	34	33,3	35	34,4	33	32,3
Vrtec zagotavlja zadostna materialna sredstva, pripomočke in ustrezne pogoje (čas, prostor) za spodbujanje ustvarjalnosti otrok.	13	12,7	31	30,4	58	56,9
Vrtec nudi ustrezne pogoje za spodbujanje ustvarjalnosti vzgojiteljev (literatura, izobraževanja, delavnice ...).	11	10,8	31	30,4	60	58,8
V vrtcu je smiselno spodbujati predvsem ustvarjalnost na področju umetnosti.	59	57,8	16	15,7	27	26,5

Tudi drugi avtorji navajajo, da se v vzgojno-izobraževalnem prostoru ustvarjalnost še vedno primarno povezuje z literarno, glasbeno in likovno umetnostjo, medtem ko so druga področja nekoliko zapostavljena (Konstantinidou idr., 2014; Newton in Beverton, 2012). Najbrž gre pri tem za konceptualna vprašanja in razumevanja ustvarjalnosti, saj se ustvarjalnost veliko hitreje asociira z umetniškim ustvarjanjem kot z znanstvenim delovanjem, ki prav tako vključuje divergentno mišljenje in reševanje kompleksnih in odprtih problemov.

Razlike v pojmovanjih in stališčih do ustvarjalnosti med vzgojiteljicami in študentkami

Namen raziskave je bil tudi ugotoviti, ali obstajajo razlike v pojmovanjih in stališčih do ustvarjalnosti med vzgojiteljicami in študentkami predšolske vzgoje. Na podlagi rezultatov (tabela 5) lahko opazimo, da imata v glavnem obe skupini podobna pojmovanja, saj pri večini trditev nismo ugotovili pomembnih razlik; edina razlika se nanaša na razumevanje odnosa med ustvarjalnostjo in inteligentnostjo. Čeprav je največ udeleženk iz obeh skupin navedlo, da med ustvarjalnostjo in inteligentnostjo ni tesne povezanosti, so študentke v primerjavi z vzgojiteljicami pogosteje zagovarjale obstoj pozitivne korelacije med obema konstruktoma ($p < 0,05$). Morda si lahko omenjena razhajanja razlagamo s tem, da si študentke v

obdobju študija sicer pridobijo nekatera teoretična znanja o ustvarjalnosti, vendar zaradi kompleksne povezanosti z inteligentnostjo (Karwowski in Gralewski, 2013) ostaja precej nejasnosti.

Tabela 5: Razlike v pojmovanju ustvarjalnosti med vzgojiteljicami in študentkami.

Ustvarjalnost je:	Vzgojiteljice (n = 50)			Študentke PV (n = 52)			χ^2	p
	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.		
spособnost učinkovitega reševanja problemov, s katerimi se še nismo srečali;	5	12	33	12	8	32	3,66	0,160
splošna značilnost vseh otrok;	9	15	26	15	11	26	2,08	0,354
spособnost poiskati različne rešitve in ideje za določen problem na izviren način;	2	3	45	3	2	47	0,40	0,817
je v glavnem prirojena;	17	27	6	21	21	10	2,13	0,344
tesno povezana z inteligentnostjo.	22	20	8	21	12	19	6,47	0,039

V tabeli 6 predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na predstave o tem, kako vidijo značilnosti ustvarjalnega otroka vzgojiteljice v vrtcu in študentke predšolske vzgoje. Tudi v tem primeru sta skupini odgovarjali dokaj enotno. Največja razlika se je pokazala pri razumevanju motivacijske naravnosti ustvarjalnih otrok: vzgojiteljice so – pogosteje kot študentke – navedle, da se ustvarjalnost kaže v otrokovi notranji motivaciji in radovednosti, študentke pa so bile pogosteje neodločene ($p < 0,001$). Rezultate poskušamo razložiti na osnovi s tem, da imajo vzgojiteljice vsakodnevno veliko možnosti za opazovanje otrokovega vedenja, kar je pogosto edini način za neposredno odkrivanje njihovega ustvarjalnega mišljenja in odzivanja.

Tabela 6: Razlike v razumevanju značilnosti ustvarjalnega otroka med vzgojiteljicami in študentkami.

Za ustvarjalnega otroka je značilno, da:	Vzgojiteljice (n = 50)			Študentke PV (n = 52)			χ^2	p
	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.		
je v svojem mišljenju samostojen in neodvisen;	4	11	35	5	11	36	0,10	0,958
ima sposobnost postavljanja lastnih ciljev in jih tudi zasleduje;	7	11	32	6	8	38	1,03	0,560
je učno uspešen pri različnih nalogah in dejavnostih;	9	18	23	11	9	32	4,65	0,099
težko sprejema in upošteva pravila in navodila vzgojitelja;	20	22	8	28	17	7	2,00	0,367
je samozavesten in ni odvisen od potrditev in odobravanja drugih;	8	12	30	14	17	21	4,05	0,132
raje dela/se igra sam kot v skupini vrstnikov;	14	26	10	25	15	12	6,49	0,039
je pri različnih dejavnostih notranje motiviran in radoveden.	0	8	42	5	28	19	24,75	0,000

Študentke imajo najbrž precej teoretičnega znanja o značilnostih ustvarjalnih posameznikov, vendar imajo zaradi pomanjkanja pedagoške prakse tudi manj priložnosti za preverjanje motivacijske naravnosti otrok med različnimi dejavnostmi. Razlika med skupinama se pojavlja tudi v razumevanju socialne interakcije ustvarjalnih otrok. S trditvijo, da se ustvarjalni otrok raje igra/dela sam kot v skupini vrstnikov, se študentke v večini ne strinjajo, medtem ko so vzgojiteljice večinoma neodločene ($p < 0,05$). Ti rezultati nakazujejo, da so odgovori študentk nekoliko bolj skladni z dognanji v literaturi, ki ustvarjalne osebe pojmuje kot

heterogeno skupino tudi na socialnem področju. Avtonomnosti in nekonformizma, ki sta značilna za ustvarjalne posameznike, ne moremo enačiti s samotarstvom. V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike med mnenji vzgojiteljic in študentk glede značilnosti vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost otrok (tabela 7).

Tabela 7: Razlike med vzgojiteljicami in študentkami v opredeljevanju značilnosti vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost.

Za vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost pri otrocih, je značilno, da:	Vzgojiteljice (n = 50)			Študentke PV (n = 52)			χ^2	p
	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.		
je odprt, sprejema različne ideje/zamisli otrok;	0	0	50	0	0	52	–	–
dosledno vrednoti otrokove dosežke;	3	7	40	6	9	37	1,33	0,515
daje prednost odprtim vprašanjem pred zaprtimi;	2	3	45	4	4	44	0,78	0,676
upoštevata individualne razlike med otroki v skupini (potrebe, interese ...);	0	4	46	1	2	49	1,72	0,423
s svojim pristopom poskuša navdušiti otroke in pritegniti njihovo pozornost;	0	2	48	0	4	48	0,63	0,428
se drži pravil, vzpostavlja red in disciplino v skupini;	8	22	20	5	12	35	7,69	0,021
pohvali vsak izviren/nenavaden odgovor ali izdelek otrok.	0	5	45	5	21	26	19,90	0,000

Obe skupini sta se povsem strinjali, da so za vzgojitelja izjemno pomembni odprtost za novosti, sprejemanje idej in zamisli otrok. Skupini sta bili večinoma enotni, da je pri spodbujanju ustvarjalnosti treba upoštevati individualne razlike med otroki, jih

pritegniti in navdušiti za različne dejavnosti ter jim postavljati izzive. Ta podatek je spodbuden in kaže na to, da se udeleženke zavedajo ključne vloge vzgojitelja pri razvijanju in spodbujanju ustvarjalnosti v zgodnjem otroštvu. Največjo statistično pomembno razliko med skupinama opazamo pri trditvi, ki se nanaša na prepričanje, da je treba pohvaliti vsak izviren, nenavaden izdelek ali odgovor otroka: s tem se pogosteje strinjajo vzgojiteljice kot študentke ($p < 0,001$). Vzgojiteljeva naklonjenost do izvirnih in domiselnih idej ter dosledne povratne informacije namreč prispevajo h krepitvi otrokove samozavesti in prepričanja v lastne zmožnosti, pa tudi k motivaciji za prihodnje ustvarjalno izražanje (Davies idr., 2013). Nadalje se razlike kažejo tudi v tem, da študentke pogosteje kot vzgojiteljice menijo, da je za vzgojitelja, ki spodbuja ustvarjalnost pri otrocih značilno upoštevanje pravil in vzpostavljanje reda in discipline v skupini ($p < 0,05$).

Tabela 8: Razlike v stališčih do pomena vrtega pri spodbujanju ustvarjalnosti med vzgojiteljicami in študentkami.

Kako vrtec spodbuja razvoj ustvarjalnosti?	Vzgojiteljice (n = 50)			Študentke PV (n = 52)			χ^2	p
	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.	Se ne strinjam.	Ne morem se odločiti.	Se strinjam.		
S svojimi cilji, vizijo in dejavnostmi;	0	5	45	6	12	34	10,38	0,006
ustvarjalnost vzgojiteljev je opažena/nagrajena;	15	21	14	20	15	17	1,97	0,374
zadostna materialna sredstva, ustrezni pogoji (čas/prostor);	2	20	28	11	12	29	8,21	0,016
ustvarjalnost vzgojiteljev (literatura, izobraževanja ...);	4	12	34	7	19	26	3,43	0,180
spodbuja naj se predvsem ustvarjalnost na področju umetnosti.	32	8	10	27	8	17	2,20	0,333

V tabeli 8 predstavljamo rezultate preverjanja razlik v stališčih do vloge vrtega pri spodbujanju ustvarjalnosti med vzgojiteljicami in študentkami. Vzgojiteljice so v primerjavi s študentkami pogosteje pritrdele, da vrtec s svojimi cilji, vizijo in

dejavnostmi pomembno prispeva k razvoju ustvarjalnosti pri otrocih ($p < 0,01$). Razlike so morda posledica tega, da so študentke bolj kritične do vrtca: s cilji in dejavnostmi, ki se nanašajo na spodbujanje ustvarjalnosti, so sicer seznanjene na deklarativni ravni (formalno izobraževanje na fakulteti), med obveznim študijskim usposabljanjem v vrtcu pa lahko imajo o spodbujanju ustvarjalnosti v praksi nekoliko drugačno izkušnjo. Prav tako študentke izražajo bolj kritično stališče glede zagotavljanja ustreznih materialnih in prostorskih pogojev za razvoj ustvarjalnosti otrok v vrtcu v primerjavi z vzgojiteljicami ($p < 0,05$).

Zaključki

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da ima večina vzgojiteljic in študentk ustrezna teoretična znanja o razumevanju koncepta ustvarjalnosti, kljub temu so se med skupinama pokazale razlike v razumevanju odnosa med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo, pri čemer so študentke izražale nekoliko več zadreg pri opredeljevanju omenjene povezanosti. Na področju prepoznavanja značilnosti ustvarjalnega otroka so bili odgovori udeleženk večinoma skladni z ugotovitvami sodobne literature, nekoliko deljena mnenja smo zasledili le pri trditvah, ki jih lahko umestimo na področje stereotipnih predstav, po katerih so ustvarjalni otroci socialno težje prilagodljivi, in sicer v smislu sledenja pravilom in navodilom odraslih ter vključenosti v interakcijo z vrstniki. Presenetljivo se je največja razlika med vzgojiteljicami in študentkami pokazala pri opredeljevanju motivacijskih vidikov osebnosti ustvarjalnega otroka; notranjo motivacijo in radovednost otrok so vzgojiteljice pogosteje kot študentke uvrščale med ključne karakteristike ustvarjalnosti. Pozitivna stališča do spodbujanja ustvarjalnosti otrok so udeleženke raziskave izkazovale tudi s prepoznavanjem lastne vloge in naklonjenosti ustvarjalnemu mišljenju ter vedenju otrok v pedagoški praksi. Udeleženke so večinoma menile, da ima vrtec s svojimi cilji, vizijo in dejavnostmi pomembno vlogo pri spodbujanju razvoja ustvarjalnosti predšolskih otrok. Nekoliko bolj razpršena pa so bila stališča glede vprašanj, ali sta vzgojiteljevo delo in njegova lastna ustvarjalnost ustrezno opažena in nagrajena. Rezultati študije pomenijo doprinos k razumevanju pojmovanj in stališč do ustvarjalnosti pri vzgojiteljicah in študentkah predšolske vzgoje ter dopolnjujejo dosedanja spoznanja na tem področju. Ugotovitve raziskave imajo praktično vrednost, saj omogočajo načrtovanje izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev na področju prepoznavanja in spodbujanja ustvarjalnosti v okviru predšolske vzgoje. Prav tako pa tudi ponujajo razmislek o tem, kako izkazano

ustvarjalnost pri vzgojiteljih primerno stimulirati in nagrajevati. Profesionalni razvoj vzgojiteljev naj bi vključeval tako pridobivanje teoretičnih znanj o ustvarjalnosti kot tudi usvajanje pristopov, kako otrokovo ustvarjalnost v praksi negovati in spodbujati. Prav tako se zdi nujno prepoznati in presegati obstoječe mite o ustvarjalnosti že v obdobju visokošolskega izobraževanja bodočih vzgojiteljev. Izsledki raziskave prinašajo sicer pomembna spoznanja, opozoriti pa velja na nekatere omejitve. Raziskovalni vzorec je bil številčno in geografsko omejen, zato rezultatov ne moremo posploševati na populacijo slovenskih vzgojiteljev. Prav tako je bil vzorec omejen po spolu in bi v prihodnje kazalo študijo razširiti ter vključiti tudi moške vzgojitelje oziroma pomočnike vzgojitelja. S tem bi zagotovili bolj reprezentativne in veljavne podatke, kar bi omogočilo poglobljeno razumevanje ustvarjalnosti strokovnih delavcev vrtca.

Summary

Numerous studies show that preschool teachers' and teachers' perceptions and attitudes towards creativity are related to their teaching practice, and determine whether they will encourage or inhibit children's creativity (Čepić et al., 2016; Gregoriadis et al., 2011). Although the importance of fostering creativity and creative thinking has been emphasized, (Barbot et al., 2015; Davies et al., 2013), too little attention has been paid to implicit theories of creativity, especially in the field of early childhood education. Therefore, the aim of the study was to examine pre-service and in-service preschool teachers' conceptions and attitudes towards creativity and to determine whether there are any differences between the two groups. The study sample included 102 participants: 50 preschool teachers from kindergartens in the Coastal-Karst region and 52 students of the preschool education program who were not employed in kindergarten at the time of the study. The participants were aged between 19 and 59 years. The average length of service of preschool teachers was 13,78 years ($SD = 11,4$). For the purpose of the study, a 24-item questionnaire was developed based on available literature in the field of creativity, in particular examining conceptions, beliefs and implicit theories of creativity in early childhood education (Al-Nouh et al., 2014; Gregoriadis et al., 2011; Kamylyis et al., 2009).

The questionnaire included the following content areas: conceptions of creativity, characteristics of creative thinking and behavior of preschool children, characteristics and role of the teacher in promoting children's creativity, and the importance of the kindergarten environment in promoting creativity. Participants responded using a 3-point rating scale. The results have shown that most participants have adequate theoretical knowledge concerning the concept of creativity, however, they found it more difficult to take a standpoint as regards two common misconceptions concerning creativity – that creativity is mostly an innate trait, and that there is a close relationship between intelligence and creativity. Compared to preschool teachers the students showed more uncertainty in defining the connection between intelligence and creativity. This suggests that some of the existing myths about creativity need to be addressed already in the course of higher education. Encouraging results have emerged in the area of recognizing the characteristics of a creative child since most participants' answers were consistent with contemporary literature. Some divided opinions have been found in two statements falling in line with stereotypes, according to which creative children are socially more difficult to adapt (e.g. they have problems following the rules and instructions of adults), and prefer to play and work alone, rather than with peers. Surprisingly, a significant difference between preschool teachers and students was found in defining the motivational aspects of the creative child. Preschool teachers more often believed that intrinsic motivation and curiosity were among the key characteristics of children's creativity. The participants highlighted their role in promoting children's creative thinking and behavior in educational practice. Significant differences between preschool teachers and students were observed only in providing feedback, with preschool teachers being more united in advocating a consistent response to children's creative ideas and products. The participants mostly agree that kindergarten, with its goals, vision, and activities, plays an important role in promoting creativity of preschool children. Most of them also believe that kindergarten provides sufficient opportunities for further education and training in the field of creativity and that it is necessary to stimulate creativity in domains other than art.

Literatura

- Alkuş, S., in Olgan, R. (2014). Pre-service and in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 184(12), pp. 1902–1919.
- Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., in Taqi, H. A. (2014). Primary School EFL Teachers' Attitudes towards Creativity and Their Perceptions of Practice. *English Language Teaching*, 7(9), pp. 74–89.

- Avsec, A., Kavčič, T., in Petrič, M. (2017). *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Barbot, B., Besançon, M., in Lubart, T. (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education*, 43(4), str. 371–381.
- Beghetto, R. A. (2006). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), pp. 1–9.
- Beghetto, R. A., in Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), str. 53–69.
- Besançon, M., Fenouillet, F., in Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, str. 178–184.
- Chang, C. P., Hsu, C. T., in Chen, I. J. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Quality & Quantity*, 47(3), str. 1493–1510.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., in Mašić, M. (2016). Myths about creativity: How students teachers perceive creativity? V K. Aškerc idr. (ur.) *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju* (str. 166–175). Ljubljana: CMEPIUS.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., in Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, str. 80–91.
- Davies, L., Newton, D., in Newton, L. (2018). Creativity as a twenty-first-century competence: an exploratory study of provision and reality. *Education* 3–13, 46(7), str. 879–891.
- Diakidoy, I-A. N., in Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), str. 225–243.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. UK: McGraw-Hill Education.
- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality. V J. C. Kaufman in R. J. Sternberg (ur.), *The Cambridge handbook of creativity* (str. 113–130). New York: Cambridge University Press.
- Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, str. 246–259.
- Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair? *Thinking skills and creativity*, 6(2), str. 122–131.
- Gralewski, J. (2016). Teachers' Beliefs About Creativity and Possibilities for its Development in Polish High Schools: A Qualitative Study. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2(3), str. 292–329.
- Gralewski, J., in Karwowski, M. (2013). Polite girls and creative boys? Students' gender moderates accuracy of teachers' ratings of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 47, str. 290–304.
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., in Konstantinidou, E. (2011). Early childhood educators' perceptions of creativity in education. V *Conference Proceedings: Perspectives of creativity and learning in early childhood* (str. 120–128). Cyprus, Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire.
- Hass, R. W., Reiter-Palmon, R., in Katz-Buonincontro, J. (2017). Are Implicit Theories of Creativity Domain Specific? Evidence and Implications. V M. Karwowski in J. C. Kaufman (ur.), *The Creative Self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity* (str. 219–234). London: Elsevier.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., in Neubauer, A. C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), str. 212–221.
- Jekovec, J. F., in Bucik, V. (2015). Odnos med ustvarjalnostjo in igralnim materialom v kontekstu simbolne igre. *Psihološka obzorja*, 24, str. 33–43.
- Kampylis, P., Berki, E., in Saarioluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4, str. 15–29.

- Karwowski, M., in Gralewski J. (2013). Threshold hypothesis: Fact or artifact? *Thinking Skills and Creativity*, 8, str. 25–33.
- Kaufman, J. C., in Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, str. 1–12.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, str. 57–66.
- Konstantinidou, E., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., in Michalopoulou, M. (2014). Primary physical education perspective on creativity: the nature of creativity and creativity fostering classroom environment. *Early Child Development and Care*, 184(5), str. 766–782.
- Kurikulum za vrce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Maksić, S., in Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetnih nastavnika. *Andragoške studije*, 1, str. 67–85.
- Marentič Požarnik, B. (2012). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, N., in Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, str. 9–30.
- Newton, L., in Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, str. 165–176.
- Opaka, M. (2008). Ustvarjalnost – proces, oseba in produkt: Pregled nekaterih odkritij o ustvarjalnosti v zadnjem desetletju. *Psihološka obzorja*, 17(2), str. 77–90.
- Pečjak, V. (2011). Ustvarjalnost, zlata doba ustvarjalnosti je otroštvo. *Šolsko svetovalno delo*, 15(1/2), 24–28.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657–687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., in Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24, str. 92–96.
- Silvia, P. J., in Beaty, R. E. (2012). Making creative metaphors: the importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 4, str. 343–351.
- Štemberger, T. (2013). Stališča bodočih vzgojiteljic do ustvarjalnosti. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2/3(6), str. 101–113.
- Štemberger, T., in Cencič, M. (2015). Kaj poklicni življenjepisi vzgojiteljic odkrivajo o prepletenosti poklica vzgojitelja in ustvarjalnosti? *Revija za elementarno izobraževanje*, 8(3), str. 17–37.
- Velázquez, J. A., Segal, N. L., in Horwitz, B. N. (2015). Genetic and environmental influences on applied creativity: A reared-apart twin study. *Personality and individual differences*, 75, str. 141–146.

Avtorici

Dr. Petra Dolenc

Izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: petra.dolenc@pef.upr.si
Associate professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: petra.dolenc@pef.upr.si

Gaja Čehovin

Diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok, Vrtec Delfino Blu Koper, Kolarska ulica 8, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: ce.gaja@gmail.com
Preschool Teacher, Kindergarten Delfino Blu Koper, Kolarska ulica 8, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: ce.gaja@gmail.com