

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**INTRODUCING CREATIVITY INTO ENGLISH LANGUAGE
LESSONS**

Autoreferát dizertačnej práce

Nitra 2023

Mgr. Marzena Foltyn

Dizertačná práca bola vyhotovená v dennej forme doktorandského štúdia na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: Mgr. Marzena Foltyn

Školiace pracovisko: Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Školiteľ: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

Oponenti:

.....
prof. PhDr. Eva Malá, CSc. / PF OU Ostrava

.....
prof. dr hab. Liliya Morska / UR Rzeszów

.....
doc. Mgr. Elena Kováčiková, PhD. / PF UKF Nitra

Autoreferát bol rozoslaný dňa 23.05.2023

Obhajoba dizertačnej práce sa koná dňa 19.06.2023 o 10:00 hod. pred komisiou pre obhajobu dizertačných prác v študijnom programe didaktika anglického jazyka a literatúry, študijný odbor – učiteľstvo a pedagogické vedy na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre.

Predseda odborovej komisie: prof. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD.
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**INTRODUCING CREATIVITY INTO ENGLISH LANGUAGE
LESSONS**

Autoreferát dizertačnej práce

Mgr. Marzena Foltyn

na získanie akademického titulu “philosophiae doctor”, v skratke “PhD.” v
študijnom programe: didaktika anglického jazyka a literatúry študijný odbor:
učiteľstvo a pedagogické vedy

Nitra 2023

Obsah	
Úvod.....	5
1. Štruktúra dizertačnej práce.....	7
2. Cieľ Výskumu.....	10
3. Teoretické východiská	12
Kreativita.....	12
Kreativita a TEFL	12
Kreatívno-inovačná schopnosť	13
Modely KPR	14
Prístupy k rozvoju tvorivo-inovačnej kompetencie v školeniach KPR.....	15
4. Metodológia výskumu.....	18
Náčrt výskumu	18
Výskumné otázky a hypotézy	20
Výskumná vzorka	21
5. Výsledky: Výskumné otázky a hypotézy	22
Výskumná otázka 1	22
Výskumná otázka 2	25
Výskumná otázka 3	26
Výskumná otázka 4.....	27
Súhrn	30
Odporúčania Pre Prax	34
Summary	36
Appendix A	49
Appendix B	51
Appendix C	52
Appendix D	53
Prehľad publikačnej činnosti doktoranda.....	55

Úvod

Riadenie procesu výučby/učenia sa cudzieho jazyka, dohľad nad prenosom vedomostí a oprava chýb sú len niektoré z povinností moderných učiteľov jazykov. Mali by sa snažiť povzbudiť študentov, aby uplatnili svoju kreativitu, kultivovali tvorivý postoj a preskúmali svoj tvorivý potenciál. Avšak iba niekto, kto zámerne kultivuje svoju vlastnú profesionálnu kreativitu, zvyšuje svoje pracovné schopnosti a aplikuje pedagogické inovácie, môže mať vplyv na kreativitu študentov.

Dôležitou podmienkou efektívnej tvorivej profesijnej činnosti učiteľov anglického jazyka, vrátane zvyšovania kvality výučby cudzích jazykov, je inovatívna aktivita zameraná na reflexívne riešenie problémov v reakcii na nečakané vzdelávacie transformácie. Medzi mnohými faktormi, ktoré ju významne ovplyvňujú, je osobitné miesto obsadené profesionálnou kreativitou učiteľa. Jej rozvoj je determinovaný tak vnútornými podmienkami (napr. motivácia, vedomosti, skúsenosti), ako aj vonkajšími podmienkami formujúcimi inovačné prostredie, t.j. vedomostnou a materiálnou podporou, vytváraním podmienok pre realizáciu inovačných aktivít, možnosťou zvyšovania odbornej kvalifikácie v akejkoľvek forme – inštitucionálnej alebo neinštitucionálnej. Samovzdelávanie učiteľov ako individuálna neinštitucionálna forma rozvoja tvorivého potenciálu však môže byť brzdené nedostatkom podporných nástrojov a medzerami v existujúcom výskume.

Napriek rozsiahlemu výskumu tvorivosti fenomén profesionálnej tvorivosti (pro-c kreativita) ešte nebol študovaný psychológmi alebo pedagógmi tvorivosti, ani aplikovanou lingvistikou. Poukázaním na učiteľa ako zdroj tvorivých aktivít na hodine cudzieho jazyka a zdôrazňovaním dôležitosti inovatívnych a tvorivých kompetencií a venovanie pozornosti skutočnosti, že učitelia zriedka vykonávajú inovatívne aktivity, sa výskumníci zameriavajú skôr na rozvoj kreativity študentov. Výnechanie potreby vzdelávať a rozvíjať odbornú tvorivosť učiteľa, ktorá je základom inovácie, však vedie k tomu, že sa do procesu výučby a učenia sa cudzieho jazyka nezavádzajú didaktické inovácie.

Tento príspevok sa pokúša identifikovať integráciu kreatívneho modelu do praxe učiteľa anglického jazyka. Možnosť integrácie teoretických a praktických poznatkov sa odráža v štruktúre súčasnej práce v rámci skúmania možnosti rozvoja odborných zručností učiteľa cudzieho jazyka nielen ako inovátora, ale aj ako výskumníka a reflexívneho praktika. Za účelom zodpovedania výskumného problému sa štúdia uskutoční s využitím triangulácie výskumných metód.

Práca je rozdelená do štyroch hlavných častí: teoretická časť, empirický prehľad výskumu, plán výskumnej štúdie a výskumná časť.

Úvahy o kreativite sú stredobodom prvých štyroch kapitol teoretickej časti. Nasleduje zoznam faktorov, ktoré stimulujú a potláčajú kreativitu a inovácie. Jeden z hlavných cieľov štúdie, a to profesionálna tvorivosť medzi učiteľmi anglického jazyka, je nastolený v úvahách o jej praktickej aplikácii vo forme inovácií. Ponúka sa rámec pre prístup ku kreativite, vrátane metodiky výučby cudzích jazykov a súčasných teórií výučby anglického jazyka.

Následne je vyznačený kontinuálnym profesijným rozvojom s dôrazom na tvorivú a inovatívnu kompetenciu. Účel vytvorenia modelu, ktorý podporuje tvorivý rozvoj, je opísaný spolu s modelmi profesijného rozvoja učiteľov. Existuje a ponúka sa niekoľko heuristik a metód na zvýšenie kreativity v praxi. Teoretickú kapitolu uzatvára prehľad metód tvorby učebných osnov, ktoré kladú dôraz na kreativitu a prácu s dospelými študentmi. V ďalšej časti nasleduje prehľad relevantnej empirickej práce o kreativite profesionálnych učiteľov angličtiny, inováciách, akčnom

výskume, reflexii a KPR. Plán výskumnej štúdie zahŕňa výskumné ciele, náčrt, výskumné otázky, hypotézy a metodiky výskumu.

Existujú tri základné fázy výskumného procesu. V prvej sa opisuje, ako boli vyvinuté tri výskumné nástroje, vrátane toho, ako bola validovaná stupnica CAAS. Na vytvorenie učebných osnov odbornej prípravy sa zameriava druhá časť a priebeh intervencie – školenie a jednotlivé súbory na zber údajov – po každom zo štyroch modulov – je súčasťou tretej a hlavnej časti.

Táto práca vyvrcholí zdôraznením dôležitosti rozvoja myslenia tvorivého a vynaliezavého praktika, ako aj podstaty kreativity v oblasti výučby cudzích jazykov. Ukazuje, ako majú činnosti a postoje učiteľa významný vplyv na efektívnosť výučby a učenia sa, ako aj to, aké dôležité je zmeniť a reflektovať rutinné profesionálne činnosti.

1. Štruktúra dizertačnej práce

Table of Contents

ABSTRAKT.....	1
ABSTRACT.....	2
Introduction.....	3
I. Theoretical Chapter.....	5
1. Uncovering Creativity.....	5
1.1. Creativity.....	5
1.1.1. Wallas' Four Stages	5
1.1.2. Conceptual Spaces and Threefold Typology	6
1.1.3. Big-C and Little-C.....	7
1.1.4. Person, Process, Press, Product.....	7
1.1.5. Individual Talent, Domain, and Field	8
1.1.6. Amabile's Social Factors	9
1.1.7. Bateson and Martin's Playfulness	9
2. From Creativity to Innovation.....	10
2.1. Factors Influencing Creativity and Innovation.....	11
2.1.1. Stimulators	11
2.1.2. Inhibitors	14
3. Creativity in TEFL Education.....	18
3.1. Creativity and Innovation in Education	18
3.2. TEFL Domain and Creativity.....	19
3.2.1. Language Methodology and Creativity.....	20
3.2.2. Teaching for Creativity vs Teaching Creatively	25
3.2.3. Framework of Translating Creativity into TEFL Field.....	27
4. EFL Teachers' Continuous Professional Development and Creativity.....	34
4.1. Teachers' competences.....	34
4.1.1. Language Teachers' Competences.....	34
4.2. CPD in Poland.....	38
4.3. Models of Teachers' Continuous Professional Development	40
4.4. Rationale for Creative Model in the New Educational Standards.....	42
4.5. CPD Methods to Develop Teachers' Creativity.....	45
4.5.1. Pedagogical Innovations	46
4.5.2. Retrospective Methods: Diaries, Observations and Action research	48
4.5.3. Blended Learning	49
4.5.4. Psycho-Didactics of Creativity	51
4.5.5. Heuristics	53
4.5.6. Collaborative Approach and Inquiry-Based Teaching.....	56

4.6.	The Development of Training Syllabus for EFL Teachers	57
4.6.1.	Adult Learners.....	57
4.6.2.	The Development of Training Process.....	59
II	Empirical Research Review	64
III	The Research Study Plan	70
1.	<i>Research Methodology</i>	70
IV	Research Study	87
Stage 1	Tools Design	87
1.	Questionnaire: CAAS Scale	88
1.1.	Experimental Version of CAAS Scale	89
1.1.1.	Pilot Study of the Experimental CAAS Scale Version	90
2.	Sample Work Evaluation Sheet (SWES)	94
3.	Educational Innovation Evaluation Questionnaire (EIEQ)	95
Stage 2	Intervention Programme Design	97
1.	Implications.....	97
2.	Training Exercises.....	99
Stage 3	Teachers' Action Research within CAAS CPD Training	102
1.1	Participants.....	102
1.	Pre-Intervention Stage:.....	103
1.1.	Baseline CAAS Scale Results.....	103
2.	Within-Intervention Stage: CPD Training in Creativity	104
2.1.	CAAS Scale: Professional Creativity.....	105
2.2.	Coefficient of Divergent Thinking.....	107
2.2.1.	Coefficient of Divergent Thinking: Individual Work Sample	107
2.2.2.	Coefficient of Divergent Thinking: Group Work Sample.....	109
2.3.	Action Research	118
2.3.1.	Reflective Diaries.....	118
2.3.2.	Micro-Innovations.....	120
2.4.	Case Studies	123
2.4.1.	Teacher 1.....	123
2.4.2.	Teacher 2.....	124
2.4.3.	Teacher 3.....	124
2.4.4.	Teacher 4.....	125
2.4.5.	Teacher 5.....	126
2.4.6.	Teacher 6.....	127
2.4.7.	Teacher 7.....	128
3.	Post-Intervention Stage:.....	128
3.1.	Post-Test: CAAS SCALE	129

3.2. Semi-Structured Interviews.....	130
Research Questions and Hypotheses.....	136
Research Question 1:	136
Research Question 2:	139
Research Question 3:	141
Research Question 4:	142
Discussion	145
Limitations of the Study.....	150
Conclusions and Implications	151
Résumé.....	154
Cieľ Výskumu	156
Kreativita.....	157
Kreativita a TEFL	157
Kreatívno-inovačná schopnosť	159
Modely KPR	160
Prístupy k rozvoju tvorivo-inovačnej kompetencie v školeniach KPR.....	161
Náčrt výskumu	165
Výskumné otázky, hypotézy a premenné.....	167
Výskumná vzorka	168
Výsledky: Výskumné otázky a hypotézy	169
Výskumná otázka 1	169
Výskumná otázka 2	171
Výskumná otázka 3	172
Výskumná otázka 4	173
Súhrn	176
Appendix A	196
Appendix B	198
Appendix C	206
Appendix D	207
Appendix E	208
Appendix F.....	211
Appendix G	214
Appendix H.....	217
Appendix I.....	218
Appendix J	221
Appendix K.....	226
Appendix L	227
Appendix M	228

2. Cieľ Výskumu

Východiskovým bodom vykonávania výskumu je definovanie jeho cieľov. Pilch a Bauman (2001) uvádzajú, že „Hlavným cieľom vedeckého poznania je získať vedomosti maximálne striktné, maximálne isté, maximálne všeobecné, maximálne jednoduché a s maximálnym obsahom informácií (...), iba takéto poznanie vedie k vyšším formám fungovania vedomostí, ktorými sú zákony vedy a pravidelnosti“. **Hlavným cieľom** tejto práce je empirické overenie vplyvu originálneho vzdelávacieho programu "*Štvoritý koncept kreativity v prístupe a aktivitách EFL učiteľov*" na rozvoj tvorivého postoja a aktivít (profesionálnej kreativity) učiteľov angličtiny. Gnitecki (1993) vo svojom výskume rozlišuje *kognitívne, teoretické a praktické ciele*. Preto boli v tomto dokumente identifikované nasledujúce oblasti.

Kognitívny cieľ predstavuje:

- uznanie vnímania a realizácie kreativity učiteľov jazykov EFL pri ich výkone prostredníctvom implementácie inovácií;
- učenie sa a overovanie stupňa vplyvu zámerne organizovaných aktivít v oblasti prípravy učiteľov na rozvoj ich tvorivého postoja a tvorivej činnosti;
- učenie a overovanie stupňa vplyvu intervencie na oblasti profesijného rozvoja učiteľov EFL.

Teoretický cieľ sa zameriava na činnosti súvisiace:

- so systematizáciou koncepcií a terminológie v oblasti rozvoja tvorivých postojov a tvorivých metód učiteľov;
- s objasnením účelu a významu vybranej fenomenológie v oblasti tvorivosti a tvorivo-inovatívnej kompetencie v práci učiteľa EFL;
- s kritickou analýzou literatúry na túto tému v oblasti využívania výučbových programov, prístupov, projektov pri rozvíjaní tvorivého postoja a realizácie konkrétnych aktivít v priebehu vzdelávania profesionálneho rozvoja.

Praktický cieľ sa týka činností zameraných na:

- prípravu a validáciu hlavného diagnostického nástroja – dotazníka na posúdenie úrovne tvorivého prístupu a tvorivých aktivít určených pre učiteľov EFL;
- návrh hodnotiaceho pracovného hárku zameraného na posúdenie úrovne odlišného myslenia;
- návrh hodnotiaceho dotazníka zameraného na posúdenie úrovne zavedených inovácií;
- návrh vzdelávacieho programu vytvorením súboru učebných osnov skladajúcich sa z teoretických vedomostí a praktických úloh vyplývajúcich zo *Štvoritého konceptu tvorivosti*;

- vykonanie pološtruktúrovaného rozhovoru s účastníkmi s cieľom overiť výsledky odbornej prípravy cez prizmu potenciálne ovplyvnených oblastí profesijného rozvoja;
- formulovanie záverov týkajúcich sa ďalšej práce na rozvoji tvorivého prístupu a tvorivých aktivít, ktoré sa ukážu ako užitočné pre učiteľov EFL.

Koncipované štúdie majú nadobudnúť komplementárny charakter, čo znamená, že ide o štúdie zakotvené v kvalitatívnej stratégii a triangulácii výskumných nástrojov riešených samostatne, ale vzájomne obohacujúcich obraz skúmaného fragmentu edukačnej reality.

3. Teoretické východiská

Kreativita

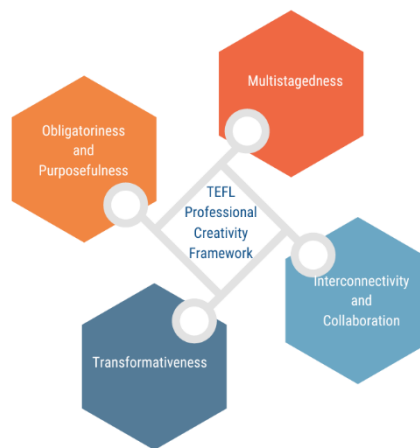
Úvahy o kreativite sú stredobodom prvých štyroch kapitol teoretickej časti. Táto kapitola vysvetľuje koncept kreativity v rámci najskorších moderných pokusov odhaliť kúsky skladačky, ktoré tvoria podstatu tohto pojmu v rámci domény EFL. V poslednom desaťročí boli štúdie tvorivosti obrovským fenoménom a aktívnou oblasťou výskumu a rozhovorov. Nevyhnutný preto proces selektívnosti trvajúci mnoho mesiacov mi umožnil zamerať sa na jeho pôvod a príspevky k lepšiemu pochopeniu kreativity a jej konkrétnych vlastností z hľadiska psychológie aj vzdelávania (Boden, 2004; Karwowski, 2009; Kaufman – Beghetto, 2009; Nęcka, 2002; Richards, 2011; Runco, 2009; Szmidt, 2007 – úrovně kreativity; Wallas, 1926 – 4 etapy; Amabile, 1996 – sociálny; Koestler, 2014 – bisociácia; Boden, 1990 – koncepčné priestory, Csikszentmihalyi, 2013 – doména, oblasť; Gardner, 1993 – tvorivá osobnosť; Bateson – Martin, 2013 – hravosť; Jones – Richards, 2015 – jazykové špecifiká a štvorrozmernosť, profesionálna kreativita).

Kreativita a TEFL

Hlavnou črtou kreativity je oblasť, okolo ktorej sa rozvíja. Toto vyhlásenie zase vytvára pole pre kontextuálny prístup k rozvoju učiteľa. Aby sa predišlo terminologickému zmätku, kreativita, chápaná ako (potenciálna) ľudská schopnosť prejavujúca sa v akejkoľvek sfére jeho života, nebude v súčasnej práci skúmaná. Hoci sa pojem *profesionálna kreativita* či *tvorivosť* používa zriedka, o čom svedčí existencia iba jednej definície tohto pojmu, jeho použitie sa tu zdá byť vhodnejšie. Profesionálna kreativita bola definovaná ako „schopnosť človeka k tvorivej profesionálnej činnosti, konštruktívnemu, neštandardnému mysleniu a správaniu, ako aj realizácii a rozvoju svojich skúseností“ (Zaniewski, Nižneva, Nižneva-Ksenofontova 2015, 223).

Samuel-Idzikowska (2017) poukazuje na to, že v profesionálnej sfére sa „kreativita vyvíja od individuálnej vlastnosti k odbornej spôsobilosti“ (p. 51). Vzhľadom na to sa zdá byť rozumná nasledujúca interpretácia: profesionálna kreativita je schopnosť nájsť a aplikovať neštandardné riešenia v profesionálnej sfére, vyvinuté v rôznej miere v procese odbornej práce. Forma kreativity, profesionálna aj všeobecná, je použitie neštandardných riešení, pretože ich možno posudzovať len na základe „pozorovateľného správania“ (Nęcka 2012, p. 20). Pre lepšie pochopenie a meranie tvorivého profesionálneho rozvoja je nevyhnutné pochopiť, čo kreatívny postoj zahŕňa.

V tomto príspevku je teda profesionálna kreativita v doméne TEFL definovaná v nižšie uvedenom rámci. O definíciu takéhoto vzorca správania sa pokúsili vedci ako Richards (2013), Maley a Kiss (2018), Richards a Cotterall (2016), Jones (2010), Chappell (2016), Fisher (2004), Cremin, Barnes a Scoffham (2009), Gee (2016), Graves (2016), Philip (2013), Nelson (2016), Pennycook (2016), Conle (2000) a Ollerhead a Burns (2016). K rozpracovaniu tohto pojmu som použila štruktúrny prístup v súlade s ich spoločným prístupom k definovaniu kreativity na základe domény EFL. Ako mnohí výskumníci spomenuli vyššie vo svojej všeobecnej didaktickej práci, dovoľm si argumentovať, že keď zavádzame „kreativitu“ do tried EFL, máme na mysli nasledujúce štyri zložky tvorivej kompetencie učiteľov: povinnosť a účelnosť, viacstupňovosť; prepojenosť a spolupráca, transformatívnosť:



Obrázok 1 Rámec prenosu kreativity do oblasti TEFL

V ďalšej časti sa stáva základom výskumného nástroja (pozri prílohu 1) tohto dokumentu a učebných osnov odbornej prípravy (pozri prílohu 3). Každá zo štyroch zložiek obsahuje rôzne rozmery, ktoré môžu byť zdôraznené vo väčšej alebo menšej miere. Napriek tomu všetky dimenzie zohrávajú dôležitú úlohu pri konceptualizácii doménovo špecifickej kreativity v učebniach anglického jazyka.

Po prvé, kreativita už nie je „voliteľná“. Nedá sa jej vyhnúť. Zdá sa, že ľudský druh je pevne spojený s kreativitou (Maley – Peachey, 2015). Druhým princípom, viacstupňovosťou, je trvanie na tom, že kreativita nespočíva len v tvorivom produkte, ale aj v *osobe, tlači a procese*. To nás privádza k ďalšiemu princípu kreativity vo výučbe jazykov: *vzájomnej prepojenosti*. Csikszentmihalyi (2013) správne predpokladá, že kreativita sa pravdepodobne nebude rozvíjať izolovane, pretože závisí od „systému interakcií“. S týmto pojmom kolaboratívnej kreativity súvisí uvedomenie si, že všetko „kreatívne“ je postavené na pracovných a sieťových aktivitách vykonaných v minulosti. To nakoniec zahŕňa myšlienku *transformatívnosti*. Tento transformačný rozmer sa môže vyskytnúť v rôznych formách na rôznych úrovniach – od malých, ale následných spôsobov transformácie identity študentov alebo učiteľov pri učení sa nového jazyka až po tvorivé činnosti učiteľov vrátane každodenného prechodu "predmetu výučby do foriem, ktoré sú pedagogicky silné" (Richards – Cotterall, 2016). To môže viesť k spôsobom, akými učelia zdieľajú príbehy alebo svoje skúsenosti, „prerušujú obvyklé spôsoby výučby“ a transformácii minulých udalostí na „možnú budúcnosť“ (Conle, 2000) a nakoniec na spôsoby, akými môžu byť transformované celé disciplinárne oblasti, keď učelia, študenti, administrátori a tvorcovia koncepcií sú ochotní spolupracovať, aby riskovali v rámci svojej úrovne sebaúčinnosti. Všetky vyššie uvedené prvky budú tiež podrobnejšie a dôkladnejšie preskúmané cez prizmu používania technológií vo výučbe jazykov, pretože vypuknutie pandémie Covid-19 nesmierne ovplyvnilo oblasť vzdelávania.

Kreatívno-inovačná schopnosť

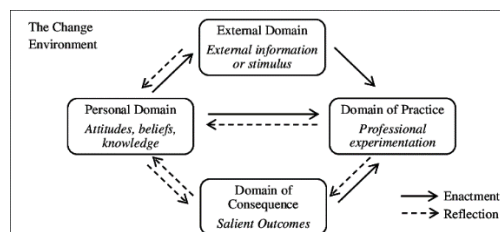
Ďalšia teoretická časť je venovaná kompetenciám učiteľov jazykov, medzi ktoré patria ich kreatívno-inovatívne súčasti:

Zavádzanie zmien a inovatívnych myšlienok je spojené s rozvojom kompetencií nazývaných „inovatívne“ (Zawadzka 2004, Myczko 2009) alebo „kreatívne“ (Szempluch 2001), ktoré sa chápu ako stav individuálnych schopností spracovať správne formulovanú myšlienku kvalitatívnej zmeny zameranej na zlepšenie výsledkov pedagogickej činnosti v konkrétnej oblasti (Zawadzka 2004, p.

289-290). Učiteľ by si preto mal byť vedomý možnosti zmien a mal by byť schopný ich zaviesť, ako aj poznať "bezpečné limity pri uskutočňovaní kreatívnych zmien v práci" (Szempruch 2001, p. 117). Učitelia by mali pochopiť význam kreatívnych a neštandardných aktivít, prejsť odvahu a tvorivosť pri „hľadaní a skúšaní všetkých nových riešení v oblasti metód, techník, obsahu a foriem práce, ako aj pri stimulovaní aktívneho a tvorivého prístupu študentov" (Zawadzka 2004, p. 289). Szempruch (2001) zdôrazňuje dôležitosť reflexie pri rozvoji inováčných kompetencií. Sobańska (2018) tvrdí, že inovačné a kreatívne kompetencie umožňujú šikovnú analýzu problémov a ich tvorivé riešenie, ako aj neštandardné opatrenia. Okrem toho je táto kategória kompetencií základom metodických aktivít pre špeciálne vzdelávacie potreby nadaných detí aj ŠVVP študentov. Preto je tiež dôležité, aby sme boli schopní urobiť vlastnú voľbu a zdôvodniť ju, čo sa zdá byť obzvlášť dôležité v prípade zavádzania nových a inovačných činností. Učiteľ by mal kriticky myslieť a podporovať študentov v rozvoji kritického myslenia, riadiť vlastný profesionálny rozvoj a skúmať vlastnú prax, reflektovať ju a vytvárať si na tomto základe vlastné odborné vedomosti (Sobańska, 2018). Podľa Zawadzkej (2004, p. 291), vlastný pedagogický výskum učiteľa, najmä akčný výskum, je „jedným zo spôsobov zavádzania inovácií". Pozorovania a závery vyvedené počas výskumu vedú k lepšej výučbe a riešeniu problémov v rôznych didaktických a pedagogických situáciách. Myczko (2009, p. 22) argumentuje, že učiteľ sa musí zaoberať najmä meniacimi sa situáciami v triede, „jedinečnými" a prekvapujúcimi, a „reflexia bude práve tým spôsobom, ako na to".

Kontinuálny profesionálny rozvoj je následne charakterizovaný použitím rôznych modelov navrhnutých viacerými výskumníkmi:

- Tréningový model
- Model ocenenia
- Model deficitu
- Kaskádový model
- Model založený na normách
- Model koučingu/mentoringu
- Model komunity praxe
- Model akčného výskumu
- Transformačný model



Prístupy k rozvoju tvorivo-inovačnej kompetencie v školeniach KPR

Existuje niekoľko heuristik a metód na zvýšenie kreativity v praxi, ktoré sú uvedené v nasledujúcej časti aktuálnej práce:

- **Pedagogické inovácie** – Táto časť je teoretickou analýzou Zdybela (2015), Schmidta (2013), Okoňa (2007) a Rogersa (1962). Neexistuje inovácia bez tvorivého potenciálu pedagógov a nie je možná kreativita bez schopnosti presadiť ju novým a funkčným spôsobom. Tieto nezávislé, ale vzájomne sa ovplyvňujúce koncepty sú rozhodujúce pri realizácii nových cieľov udržateľného vzdelávania (Dudel et al., 2014).
- **Retrospektívne metódy** – Výskumníci ako Nęcka (2001), Wysocka (2011), Saleem, Težak, Mercer a Xerri (2016), Burns (2016), Gabrys-Barker (2009) opisujú kreatívnych jednotlivcov ako reflexívnych odborníkov závislých na svojej oblasti. V jedinečnom a individuálnom vzdelávacom prostredí učiteľa, ktorým je nekonečné tvorivé skúmanie, hodnotenie a transformácia ponúkajú reflexívne denníky (Gabrys-Barker, 2009; Wysocka, 2011), akčný výskum (Burns, 2016) a pozorovanie (Wysocka, 2011).
- **Zmiešané učenie** – Argode, Brieger and McLean (2017), Parsons et al. (2019), Bragg, Welsh and Heyeres (2021), Gurley (2018) zdôrazňujú úlohu formy zmiešaného učenia a jeho úlohu pri stimulovaní tvorivosti procesom venovania pozornosti vzdelávaciemu prostrediu a nabádaním učiteľov, aby sa učili a implementovali inovatívne formy poskytovania spätnej väzby. UNESCO (2020) zdôraznilo význam profesijného rozvoja učiteľov počas krízy: „Učitelia a pedagogickí pracovníci potrebujú prístup k relevantnému, kvalitnému profesionálnemu rozvoju a podpore, aby mohli pokračovať vo výučbe v krízových kontextoch" (str. 3).
- **Psycho-didaktika kreativity** - základom pre navodenie kreatívneho prístupu do praxe jazykových pedagógov sú tri typy psycho-didaktických metód kreativity ktoré odborníci v tejto oblasti považujú za najúčinnnejšie, a to: „metódy stimulujúce kognitívnu zvedavosť a kritické myslenie, metódy využívajúce techniky divergentného myslenia, metódy využívajúce analógie a metaforu" (Szmids 2007, str. 278). Piliere psycho-didaktiky kreativity majú svoje korene najmä v kognitívnom tréningu, ktorý navrhla Nęcka (2018) a Schmidtovom tréningu kreativity (2013). Predovšetkým je však koncept založený na divergenčných technikách rozvíjajúcich flexibilitu, plynulosť a originalitu, ako aj na tvorivých kognitívnych operáciách s osobitným dôrazom na analogické a asociatívne myslenie. Koestlerov akt bisociácie, ktorý je zdrojom väčšiny vynálezov, oceňujú teoretici i praktici kreativity, využíva aj tieto typy myslenia, pretože sa rodí pri vytváraní niečoho nového a originálneho z prvkov, ktoré sú navzájom vzdialené a už existujúce (Jaoui 2003; Szmids 2008). Tu sú príklady takýchto aktivít:

Kreatívna rozcvička

Hlavným cieľom týchto úloh je vytvoriť atmosféru vedúcu ku kreativite, zamerať sa na vlastné nápady a zapojiť do vytvárania riešení všetky zmysly. Okrem toho je cieľom kognitívno-kreatívnej tréningovej rozcvičky predstaviť skupinovú atmosféru vedúcu k „vzájomnému zachyteniu" výrokov, stimulovať divergentné operácie myslenia (plynulosť, flexibilita a originalita myslenia). Príklady môžu byť nasledujúce:

- 1) **Nové využitie** – úlohou účastníkov je nájsť čo najviac nových využití bežných predmetov (napr. formy na vajcia, zaváraninové poháre, koktailové slamky).

- 2) **Čo by sa stalo, keby (...)?** (napr. keby sa zrušili Vianoce? Keby všetci ľudia vyzerali rovnako? Čo keby boli ľudia čoraz múdrejší ako starnú?) – tento druh cvičenia umožňuje skúmať vzdialené dôsledky vopred určeného stavu vecí.
- 3) **Prečo sú zebry pruhované?** – účastníci majú za úlohu nájsť nevyvrátiteľné dôkazy vysvetľujúce, prečo sú zebry pruhované. Bohužiaľ, dokument bol čiastočne spálený. Úlohou je vytvoriť zmysluplný príbeh, ktorý končí odhaľujúcim záverom. Účelom nie je overiť jeho kompatibilitu s vedou, ale dopriať si fantáziu. (Schmidt, 2013)

Opytovacie myslenie

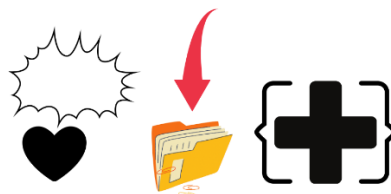
Zdá sa, že výskumníci kreativity súhlasia, že jej zdrojom je nový pohľad na realitu, ktorá nás obklopuje. To si zase vyžaduje kladenie odhaľujúcich otázok a neustálu pripravenosť čudovať sa. Cieľom nasledujúcich aktivít je stimulovať dispozíciu schopnosti vnímať problémy, (re)formulovať otázky a (re)definovať problémy (Schmidt, 2013, str. 64):

- 1) **Sto prekvapení** – účastníci sú požiadaní, aby napísali sto vecí, ktoré ich prekvapia, udivia a nad ktorými sa pozastavia v priebehu niekoľkých dní školenia. Je dôležité, aby písali veci, ktoré sú úžasné, nie nepochopiteľné.
- 2) **Zábavné definície** – okrem vedeckých definícií existujú aj definície vytvorené kreatívnymi ľuďmi, napr. fľaša - vzduch obklopený sklom; otec - jednotlivec šuštiaci novinami v obývačke. Účastníci dostanú zoznam bežných pojmov (napr. výchova či spánok), ktoré je potrebné kreatívne a vtipne definovať.

Cvičenia kombinačného myslenia

„Kombinovanie“ je v matematických vedách, kognitívnej psychológii, kozmetike, kulinárskom umení, kombinovaní rôznych objektov alebo konceptov do celku, nových syntéz a kombinácií - novej a užitočnej zmesi. Takýto proces tvorivého myslenia umožňuje interdisciplinárny a hodnotný prístup k riešeniu problémov (Schmidt, str. 110).

- 1) **Rôzne interpretácie** – účastníci sa snažia opísať, čo môžu symbolizovať postavy umiestnené v ich formulároch.



Obrázok 3 Příklad cvičenia kombinačného myslenia

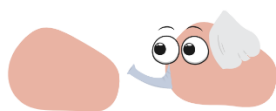
- 2) **Nútené asociácie** – po zostavení číslovaného zoznamu asi päťdesiatich náhodne vybraných slov (všeobecných podstatných mien) sú účastníci vyzvaní, aby si vybrali dve čísla. Potom sú účastníci požiadaní, aby našli čo najviac asociácií medzi týmito dvoma slovami.

Cvičenia transformačného myslenia

Transformácie sú operácie myslenia zahŕňajúce transformáciu vybraných vlastností vecí, procesu a dosiahnutie nového, zmeneného stavu vecí v toho dôsledku (Schmidt, p. 171). Ako tvrdí Boden

(2004), transformovať znamená zmeniť, revidovať, modifikovať, predefinovať a transformovať do iného stavu.

- 1) **Hra s čmáranicou** – na začiatku nakreslíme efektné vlny alebo tvary, napr. ako na obrázku vľavo nižšie. Potom sú účastníci požiadaní, aby kresbu dokončili tak, aby predstavovala niečo konkrétne.



Obrázok 4 Příklad cvičenia transformačného myslenia

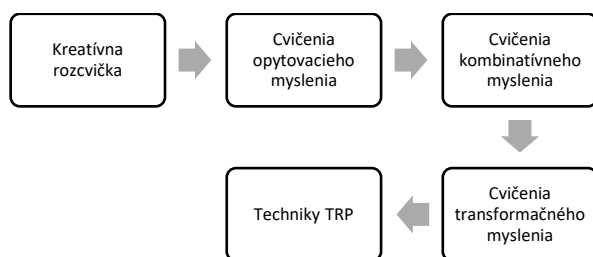
- 2) **Prekvapenie** – Chojnacki (2004) navrhuje hru, ktorá spočíva vo vymyslení pokračovania opísanej situácie, ale takým spôsobom, že je prekvapujúca, originálna a dokonca šokujúca v pozitívnom zmysle, napr. situácia: Minister sa pripravuje na udeľovanie medailí veteránom druhej svetovej vojny. Transformácia: Bojovníci stojaci v rade začínajú tancovať, spievať a radovať sa ako deti a jeden z nich skáče ako klokan a pomaly sa približuje (skáče) k ministromi.

Dospelí študenti a návrh odbornej prípravy

Teoretickú kapitolu uzatvára prehľad metód tvorby učebných osnov, ktoré kladú dôraz na kreativitu a prácu s dospelými študentmi.

Dospelí študenti – táto téma je konceptualizovaná v rámci vývojových psychologických štádií dospelosti a ich dôsledkov (Gurba, 2001; Pietrasiński, 1990; Turner – Helms, 1999, p. 478-481; Olejnik, 2001) a hlavné rozdiely vo výučbe dospelých a detí (Malcolm, 1980; Jarvis, 1995).

Tréningová schéma – v tejto teoretickej časti sú prezentované rôzne fázy tréningového procesu (Łaguna, 2008; Schmidt, 2013; Clegg – Birch, 2002; Rae, 1999). Náborový proces, návrh tréningu (Rae, 1999), tréningové ciele (Niemierko, 2002; Davies – Alexander – Yelon, 1983; Krahtwohl – Anderson, 2001), obsah tréningu (Kruszewski, 2002). V nasledujúcej časti je príklad návrhu tréningu koncipovaný Schmidtom (2013), v ktorom sú dôkladne načrtnuté podrobnosti o účastníkoch, organizácii miestnosti a tréningovom pláne. Návrh osnovy školenia je uvedený nižšie:



Tabuľka 1 Schmidtov návrh náčrtu tréningu kreativity (2013)

4. Metodológia výskumu

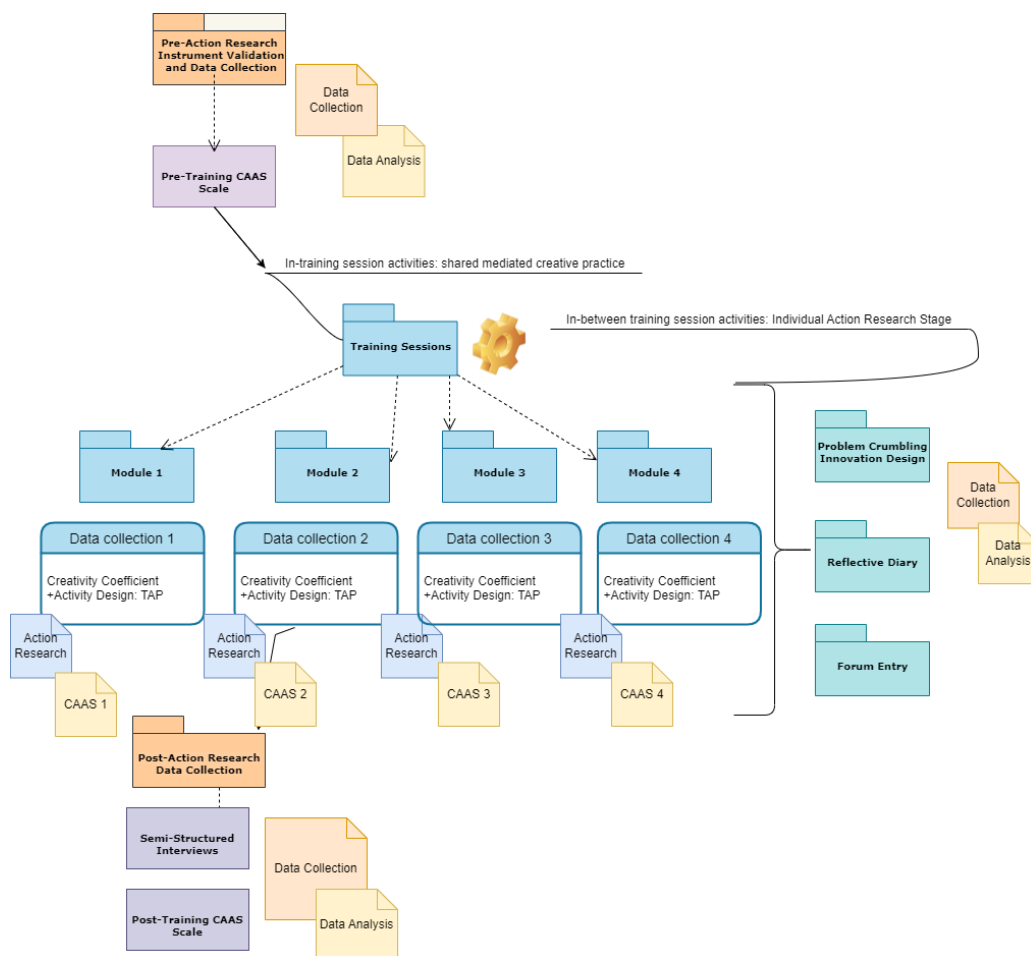
Vzhľadom na vyššie uvedené metodológia výskumu zahŕňa **trianguláciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód**. tejto aplikovaná v súčasnej práci umožnila podrobnejšie preskúmanie siedmich prípadových štúdií. Výskumník by sa mal snažiť zhromažďovať údaje z rôznych zdrojov vrátane dotazníkov, rozhovorov a pozorovaní v učebni, aby sa zvýšila platnosť hodnotiacich údajov a zistení. Metódy zberu údajov môžu byť podozrivé, neobjektívne a nedostatočné. Výsledky však možno overiť zberom údajov pomocou viacerých metód a zdrojov. Môžeme si byť istí, že údaje sú presné, ak dosiahneme rovnaké výsledky. Triangulácia nám bezpochyby umožňuje zhromažďovať kvalitatívne a kvantitatívne dôkazy na podporu našich zistení (Cohen et al., 2018; Zohrabi, 2013). Za predpokladu, že kvantitatívne opatrenia sa veľmi často používajú na preskúmanie zjavnejších aspektov školského prostredia a sú orientované na výsledky, je potrebné synchronne využiť uzemnený a procesne orientovaný akčný výskum na zlepšenie výskumného procesu.

V súčasnej štúdií možno metódy zberu údajov rozdeliť do štyroch hlavných typov, ktoré spadajú do pozorovacích alebo nepozorovacích kategórií. Prvá skupina zahŕňa úvodné a retrospektívne techniky a plány lekcí, ktoré sú čiastočne pozorovacie a zahŕňajú audio alebo audio-video a reflexívne denníky, druhá zahŕňa dotazníky a testy, ktoré nie sú pozorovacie, a tretí pološtruktúrovaný rozhovor je tiež nepozorovací (Cohen et al., 2016 ; Prokop a Wiśniewska, 2002). Všetky výskumné nástroje sú umiestnené vedľa seba v nasledujúcej časti spolu s výskumnými premennými. V súčasnej štúdií boli použité nasledujúce metódy a nástroje zberu a analýzy údajov v rôznych fázach výskumu:

1. Prieskumná metóda, používaná pri analýze dostupnej literatúry v oblasti štúdie.
2. Štatistické metódy, ktoré umožňujú posúdiť kvalitu CAAS (okrem iného vybrané metódy odhadu spoľahlivosti testovacieho merania).
3. Akčný výskum spolu s reflexívnymi denníkovými záznamami a plánmi lekcí analyzovanými s využitím EIEQ dotazníka a kódovania s cieľom vyhodnotiť procesné a pracovné vzorky vo forme vytvorených inovácií.
4. TAP nahrávky a otázky divergentného myslenia, ktoré sa majú analyzovať pomocou SWES umožňujúce určiť koeficient divergentného myslenia jednotlivca.
5. Pološtruktúrované rozhovory analyzované s využitím kódovania a obsahovej analýzy, ktoré umožnili identifikovať oblasti profesijného rozvoja, stimulátory a inhibítory tvorivého procesu učiteľov.
6. Prípadové štúdie na pozorovanie a identifikáciu zmien a vyskytujúcich sa trendov v úrovni profesionálnej tvorivosti učiteľov, rozdielneho myslenia a tvorivo-inovačných kompetencií.

Náčrt výskumu

Všeobecná schéma výskumnej práce vykonávanej medzi učiteľmi anglického jazyka vrátane použitých metód a nástrojov je uvedená na obrázku nižšie.



Obrázok 5 Náčrt výskumu

Prvou fázou štúdie bolo navrhnuť nástroje, ktoré pomôžu posúdiť kreativitu a inovatívnosť učiteľov anglického jazyka. Stupnica CAAS bola najkritickejším dotazníkovým nástrojom prieskumu na meranie kreatívneho prístupu a využívania tvorivých činností. Vyhlásenia v dotazníku sa týkajú štyroch kategórií štvorrozmerného konceptu tvorivosti. Rok práce na dotazníku umožnil aj jeho pilotné projektovanie, vďaka ktorému bolo možné dotazník validovať. Ďalšie dva nástroje sú viac podriadené a podporujúce. Pracovný hárok divergencie nám umožní posúdiť koeficient divergentného myslenia v individuálnom a skupinovom konaní. Inovačný dotazník umožní účinnejší akčný výskum a účinnejšie posúdenie úrovne mikroinovácií.

Ďalším krokom bolo navrhnuť osnovy odbornej prípravy v oblasti profesionálneho rozvoja pre učiteľov. Bolo to možné s použitím literatúry o všetkých aktuálnych pracovných položkách a konštrukcii stupnice CAAS. Nakoniec učebné osnovy overili pedagógovia cudzích jazykov, psychológ a riaditeľ školiaceho strediska s pozitívnym výsledkom.

Výber výskumnej vzorky bol výzvou vzhľadom na postpandemické obdobie. Napriek tomu sme vďaka spolupráci s centrom odborného vzdelávania spustili dlhodobý vzdelávací program v rámci režimu zmiešaného učenia, rozdelený do štyroch modulárnych stretnutí a jedného stretnutia zameraného na rozhovor. Samoregistrácia učiteľov na školenie viedla súčasnú štúdiu k použitiu náhodného výberu, ale v oblasti TEFL.

Školenie trvalo takmer tri mesiace. Pred začatím školenia dostali učitelia dotazník CAAS na overenie základnej úrovne ich tvorivého myslenia. Po každom školiacom module mali učitelia začať

akčný výskum v rámci danej témy odbornej prípravy, na ktorú mali dva týždne. Medzitým si učitelia viedli reflexívne denníky a šírili svoju prácu prostredníctvom plánov hodín, akčných plánov a príspevkov na fóre v zdieľanom priestore v skupine na Facebooku a na Google Disku.

Dva týždne po každom module dostali učitelia aj stupnicu CAAS, aby identifikovali potenciálne oblasti pre zmenu aktivít a prístupov. Nakoniec učitelia viedli krátke rozhovory s výskumným pracovníkom, ktorý vyplnil hárok EIEQ, aby správne posúdil inovácie zavedené do procesu akčného výskumu.

Týždeň po ukončení školenia boli učitelia vyzvaní, aby sa zúčastnili pološtruktúrovaných rozhovorov s cieľom identifikovať oblasti zmien v ich profesionálnom rozvoji a zhodnotiť ich úvahy po odbornej príprave. Nakoniec, tri týždne po školení, boli učitelia požiadaní, aby naposledy vyplnili dotazník CAAS, aby sa vyhli zaujatým odpovediam po príliš krátkom čase medzi školením a zberom údajov.

Výskumné otázky a hypotézy

Výskumný problém je zdokonalenie výskumného cieľa, pretože nám umožňuje presne vedieť, čo máme v úmysle skúmať (Lobocki, 2011; Cohen et al., 2018). Ako zdôrazňuje Juszczyk (2002), toto je východiskový bod každého výskumného procesu. Výskum, ktorý sa má uskutočniť, je pokusom definovať základné otázky riešenia hlavného problému, ktorý vo svetle výskumného subjektu zameriava pozornosť na vplyv tvorivej metodiky EFL ako procesu rozvíjania tvorivého postoja a využívania tvorivých aktivít učiteľmi EFL základných škôl EFL vo svojej práci. V súvislosti s cieľmi výskumného postupu sa hlavný výskumný problém prijíma nasledovne:

VO₁: Ovplyvňuje a do akej miery výkon učiteľov EFL, stimulovaný vzdelávacím programom, rozvoj kreativity EFL učiteľov?

Ako doplnkové boli k hlavnému problému formulované tieto podrobné otázky:

VO₂: Aká je súhra medzi tvorivým prístupom učiteľov, ich odlišným myslením a úrovňou zavedených inovácií?

VO₃: Či a ako môže AR organizovaná okolo Wallasových štyroch fáz stimulovať tvorivo-inovatívnu kompetenciu učiteľov EFL?

VO₄: Akým spôsobom ovplyvňuje zapojenie sa do vzdelávacieho programu zmenu učiteľov v oblastiach profesijného rozvoja a aké sú dôsledky tohto vplyvu?

Podľa Lobockého (2011) sú výskumné hypotézy vedome prijaté predpoklady, ktoré vyžadujú overenie počas výskumného procesu a sú zamerané na zodpovedanie výskumných problémov. Hoci Cohen et al. (2018) navrhuje alternatívu k výskumným hypotézam v kvalitatívnom výskume, nižšie použitá tradičná nomenklatúra bude slúžiť ako propozície, aby bolo možné teóriu a predpokladaný rámec správne otestovať. Na základe analýz literatúry, plánovania pilotných štúdií, vlastných pozorovaní a skúseností bola formulovaná nasledujúca hlavná hypotéza:

H₁: Výkon učiteľa EFL stimulovaný vzdelávacím programom má významný vplyv na rozvoj kreatívneho postoja a využívanie kreatívnych aktivít medzi učiteľmi základných škôl EFL.

Hlavná hypotéza uvedená vyššie bola upresnená v oblasti podrobných overovacích otázok pomocou nasledujúcich konkrétnych hypotéz:

H₂: Medzi kreatívnym výkonom učiteľov, koeficientom divergentného myslenia a úrovňou ich inovácií existuje výrazná pozitívna súhra.

H₃: Akčný výskum organizovaný okolo Wallasových štyroch fáz môže stimulovať kreatívno-inovatívne kompetencie učiteľov.

H₄: Zvýšená výkonnosť CAAS bude mať za následok výraznejší rast domén CPD.

Výskumná vzorka

Subjekty sa mali vyberať metódou výberu vzorky sčítania. Populácia štúdie mala za cieľ vytvoriť bázu učiteľov EFL pracujúcich na štátnych základných a stredných školách v Poľsku s minimálne dvojročnou praxou, a min. B2 úrovňou znalosti anglického jazyka (podľa CEFR).¹ Do programu odbornej prípravy sa zapísalo sedem učiteľov.

V septembri 2021 začalo Školiace stredisko na pracovisku v Bielsku-Bialej spolupracovať s výskumníkom po predložení návrhu na školenie CPD pre učiteľov anglického jazyka. Po viacerých úpravách a konzultáciách s odborníkmi boli učebné osnovy a priebeh vzdelávania formálne akceptované a akreditované, čo znamenalo certifikáciu učiteľov a možnosť získať body za profesionálny postup podľa štandardného postupu. V novembri školiace stredisko zverejnilo online oznámenie. V oznámení sa špecifikovali podmienky zapojenia do odbornej prípravy, pričom sa špecifikovala jazyková úroveň, predmet a počet dostupných miest. Okrem toho boli učitelia informovaní, že školenie bude aj štúdiom na doktorandské účely, ktoré zahŕňa priebežný proces a predloženie mnohých materiálov na získanie certifikátu. Učitelia boli požiadaní, aby podpísali písomný informovaný súhlas s účasťou na štúdiu. Kurz bol spustený vo februári 2022 a skončil v marci toho istého roku.

Participant	Workplace	Seniority	Self-Reported Language Level
Teacher 1	Secondary School	5 years	B2
Teacher 2	Secondary School	4 years	B2/C1
Teacher 3	Primary School	15 years	B2/C1
Teacher 4	Primary School	6 years	B2
Teacher 5	Primary School	9 years	B2/C1
Teacher 6	Primary School	3 years	B2
Teacher 7	Secondary School	2 years	B2/C1

Table 2 A List of Enrolled Participants

¹ Tabuľky sebahodnotenia spoločného európskeho referenčného rámca (CEFR)

5. Výsledky: Výskumné otázky a hypotézy

Výskumná otázka 1

Ovplyvňuje a do akej miery výkon učiteľov EFL, stimulovaný vzdelávacím programom, rozvoj kreativity EFL učiteľov?

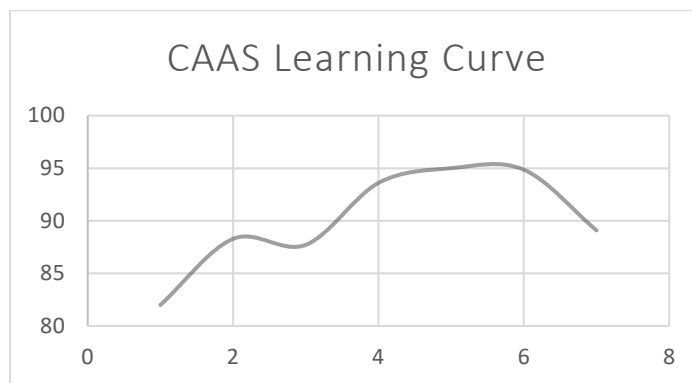
Autor tvrdí, že školenie môže byť efektívnou intervenciou na zlepšenie tvorivého výstupu učiteľov EFL. Pokiaľ ide o výsledky stupnice CAAS, ako je vidieť v stĺpci Skóre zisku, väčšina učiteľov po intervencii mierne zlepšila svoje skóre. Jeden z učiteľov dosiahol významný pokrok a skóre zisku 24. Najnižšie skóre zisku, ktoré učitelia dosiahli, bolo 5. Najvyššie skóre v predbežnom teste bolo 92 a najnižšie skóre v predbežnom teste bolo 68. Pokiaľ ide o post-test, najlepšie skóre bolo 107 a najhoršie bolo 82.

Gain scores in CAAS:

	Pre-test	Level	1	2	3	4	Post-test	Level	Gain scores	Mean	Level
Magdalena	89	Low	97	93	98	99	97	Medium	8	95,5	Medium
Anna	91	Low	94	92	96	101	107	High	16	96,8	Medium
Adrianna	82	Low	89	87	93	98	106	High	24	92,5	Low
Katarzyna	92	Low	98	100	99	98	97	Medium	5	97,3	Medium
Irena	76	Low	83	85	82	88	89	Low	13	83,8	Low
Agnieszka	68	Low	77	79	-	-	82	Low	14	76,5	Low
Joanna	76	Low	80	78	-	86	86	Low	10	81,2	Low
Mean	82	Low	88	87	94	95	95	Medium	13	89,1	Low
Mediane	82	Low	89	87	96	98	97	Medium	13	92,5	Low
SD	8,4	-	7,8	7,3	6,2	5,8	8,9	-	5,71	7,8	-

Obrázok 6 CAAS Gain Scores

Analýza vyššie uvedených štatistických údajov a podrobné pozorovania vykonané počas pedagogického experimentu vedú k záveru, že premenná, t.j. účasť učiteľov anglického jazyka na autorskom programe „Štvorrozmerná koncepcia kreativity“ realizovanom vo forme vzdelávania KPR a na základe participatívneho akčného výskumu, spôsobila zmeny vo vývoji tvorivého postoja a tvorivej činnosti učiteľov.



Obrázok 7 CAAS Learning Curve

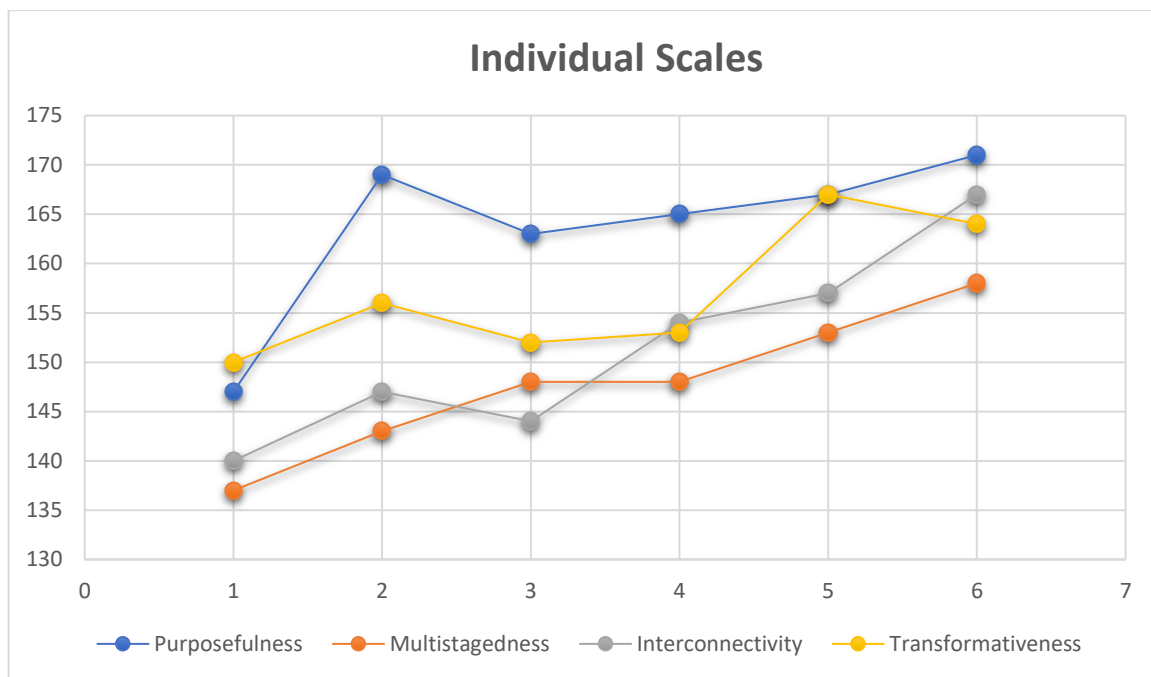
Kognitívny cieľ tejto práce bol dosiahnutý. Začiatkom roka 2022 sa uskutočnil vyhradený test úrovne kreativity učiteľov anglického jazyka. Štúdia bola zameraná na kontrolu počiatočnej úrovne tvorivých postojov učiteľov. Po každom module učelia tiež vyplnili dotazník merania kreativity, aby preskúmali svoj koeficient zvýšenia vedomostí v tejto oblasti a predstavili učebnú premennú počas viac ako dvoch mesiacov odbornej prípravy. Preskúmanie úrovne tvorivého prístupu mesiac po absolvovaní školenia malo skontrolovať nezaujatú úroveň prístupu ku kreativite. Pre spoľahlivejšie údaje sa však priemerné skóre kreatívneho prístupu vypočítalo na základe výsledkov zo všetkých šiestich meraní.

Táto juxtapozícia umožnila ukázať spoľahlivejší priemer tvorivého postoja a pozorovať vzťah medzi úrovňou inovácie, tvorivým postojom a koeficientom odlišného myslenia. Moduly odbornej prípravy by mohli zodpovedajúcim spôsobom diferencovať tieto úrovne a zmeniť úroveň tvorivého prístupu alebo zmyslu pre sprostredkovanie v danej rámcovej kategórii.

Zozbieraný materiál nám umožnil zdokumentovať, že rôzne formy a metódy aktivizácie dospelých v stimulácii tvorivého myslenia mierne alebo významne ovplyvnili rozvoj tvorivých postojov a tvorivej činnosti učiteľov anglického jazyka. Pri práci na akčných plánoch boli kritickými prvkami pre učiteľov multimediálne materiály, učiteľské fóra, podporné skupiny, iní učelia a rôzne formy relaxácie počas inkubácie. Detailné údaje zozbierané vďaka reflexívnym denníkovým záznamom umožnili bližšie určiť zdroj inšpirácie, podpory, osvetlenia a proces a realizáciu tvorivých aktivít, čo sa môže ukázať ako kľúčové pre ďalší výskum.

Z metodologického hľadiska možno povedať, že výskumná hypotéza bola overená a môže byť potvrdená. Výsledky ukazujú, že výskum a inovatívny prístup stimulovaný Štvorrozmerným koncepčným programom ovplyvňuje rozvoj tvorivého postoja a kreativity pri výučbe angličtiny.

Ako je vidieť na nasledujúcom grafe, všetky zložky tvorivého procesu obsiahnuté v stupnici CAAS a učebných osnovách odbornej prípravy sa s postupnými stretnutiami výrazne alebo mierne zvýšili. Najvýraznejší rozsah zmien v postoji sa uskutočnil po prvom stretnutí, čo je viditeľné v grafe. Môže to však byť preto, že učelia, ktorí sa zúčastnili štúdie, sa museli vopred naučiť predpoklady tvorivosti v základných učebných osnovách a ich povedomie bolo oveľa nižšie.



Obrázok 8 Learning Curve of Individual CAAS Subscales

Nakoniec, prvá kategória merania kreatívneho myslenia medzi učiteľmi angličtiny získala najviac bodov. Aj mesiac po ukončení školenia učelia preukázali relatívne vysokú úroveň tohto ukazovateľa. Tento pozitívny výsledok znamená, že učelia získali a dôkladne asimilovali informácie o tvorivých predpokladoch pri výučbe angličtiny. Znamená to tiež, že kreativita pôvodne spojená s konceptom nevyučovateľnosti sa ukázala byť hmatateľnejším konceptom.

Druhý ukazovateľ je zložitejší a týka sa kaskádového rozmeru tvorivosti, ktorý zahŕňa otázky postojov tvorivosti študentov v tvorivom vyučovaní a výučbe v rámci koncepcie alebo tlačie, procesu a produktu. Kolo merania ukázalo najnižšiu úroveň tejto kategórie, ale zároveň možno pozorovať povzbudivý trend zmien. Znamená to, že učelia získali viac vedomostí, stali sa sebavedomejšími a viac riskovali tým, že opustili alebo zmenili formu svojich predchádzajúcich návykov a postupov. Zároveň sa ich vyučovacie metódy stali viac aktivujúcimi, situačnými a riešiacimi problémy.

Tretí ukazovateľ bol pôvodne na druhom mieste. Spolupráca a prístup k zdieľaným priestorom podľa záujmov neboli na vysokej úrovni kvôli centralizovanému vzdelávaniu. Veľmi prekvapujúcim záverom je, že tento ukazovateľ sa po tréningu výrazne zvýšil a zostal rovnako vysoký. Počas školenia učelia prejavili väčšiu radosť zo spolupráce, zdieľania práce alebo šírenia projektov medzi ostatnými učiteľmi.

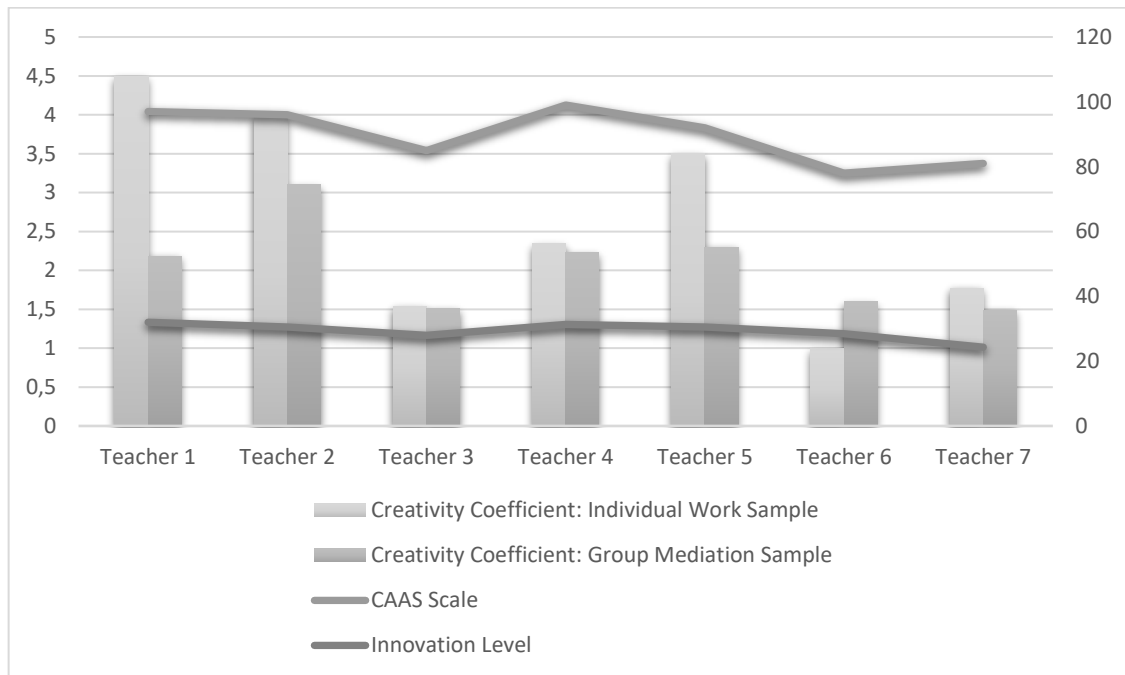
Posledný ukazovateľ tvorivého prístupu bol výzvou aj pre učiteľov pred školením. Tretie meranie ukazuje, že aj po druhom školení sa situácia ešte viac skomplikovala. Po štvrtom tematicky súvislom stretnutí sa však úroveň tohto faktora výrazne zvýšila. Rovnako uspokojujivé výsledky v tejto kategórii môžu naznačovať výraznejšie posilnenie vedomostí, autentickejšie materiály a metódy práce kombinujúce mimoškolské prostredie s prostredím triedy a dôraz na sebaúčinnosť učiteľov a študentov.

Časová triangulácia počas priebežného školenia a distribúcia dotazníka CAAS šesťkrát – raz pred, štyrikrát počas a raz po tréningu – umožnila objektívnu stabilizáciu pozorovaných zmien a dôveryhodné hodnotenie úrovne kreativity medzi učiteľmi. Keďže všetci učelia preukázali po troch mesiacoch vyššiu úroveň profesionálnej kreativity, prvá hypotéza môže byť **potvrdená**.

H₁: Výkon učiteľa EFL stimulovaný vzdelávacím programom má významný vplyv na rozvoj kreatívneho postoja a využívanie kreatívnych aktivít medzi učiteľmi základných škôl EFL.

Výskumná otázka 2

Aká je súhra medzi tvorivým prístupom učiteľov, koeficientom ich odlišného myslenia a úrovňou zavedených inovácií?



Obrázok 9 The Interplay Between CAAS, SWES and EIEQ

Teoretické úvahy ako súčasť dizertačnej práce, ako aj vývoj a používanie nástrojov podporujúcich hodnotenie tvorivosti učiteľov a hodnotenie úrovne didaktickej alebo organizačnej inovácie zavedenej vo vzdelávacej inštitúcii umožnili získať odpovede na vyššie uvedenú výskumnú otázku.

Pri výbere učiteľov pre výskum sa dôraz kládol na získanie rôznych prípadových štúdií. Pri skúmaní kreativity učiteľov-inovátorov sa pozornosť venovala dvom aspektom. Prvá sa týka posúdenia tvorivého postoja inovátora, druhá - určenia ich schopnosti myslieť odlišne. Na hodnotenie tvorivosti inovátorov boli vyvinuté vhodné nástroje. Výsledky pilotných štúdií potvrdili ich spoľahlivosť a platnosť, a tým aj možnosť ich využitia medzi učiteľmi, ktorí boli súčasťou prieskumu. Nástroje používané na hodnotenie kreativity učiteľov ukázali malý rozdiel medzi úrovňou tvorivého prístupu a hodnotením ich pracovnej vzorky a inováciami. Môže to byť spôsobené prirodzeným spôsobom fungovania učiteľov a ich zmyslom pre slobodu jednania v oblasti tvorivosti. Pozorovanie tohto vzťahu prispelo k rozvoju nasledujúcich štyroch kategórií účastníkov:

1. Učitelia s nízkou úrovňou tvorivého prístupu, nízkou úrovňou koeficientu divergentného myslenia a miernou úrovňou inovácie.
2. Učitelia s nízkou úrovňou tvorivého prístupu, vysokým koeficientom divergentného myslenia a vysokou úrovňou inovácie.

3. Učitelia so strednou úrovňou tvorivého prístupu, vysokým koeficientom divergentného myslenia a vysokou úrovňou inovácie.

4. Učitelia so strednou úrovňou tvorivého prístupu, veľmi vysokou úrovňou koeficientu divergentného myslenia a vysokou úrovňou inovácie.

Táto klasifikácia sa môže prejavovať v nasledujúcich záveroch:

1. Medzi zavedenými inováciami sú len tri organizačné inovácie. Zvyšných 21 sú metodické inovácie. Všetky inovácie sú navrhované riešenia, ktoré sa doteraz v inštitúciách nepoužívali a ktoré sú reakciou na kategórie vzdelávacích modulov a aktuálne potreby učiteľov-výskumných pracovníkov. Hodnotené inovácie boli vo väčšine prípadov vytvorené jedným inovátorom, ale boli vyvinuté na základe konzultácií s inými učiteľmi. Dve inovácie neskôr využili ďalší učitelia – neinovatéri.
2. Na základe získaných výsledkov musí byť hypotéza formulovaná na testovanie tejto fázy výskumnej práce zamietnutá. Malá skupina a rôzne premenné neumožňujú ďalšie zovšeobecňovanie, možno len potvrdiť, že existuje mierna súhra medzi tvorivým prístupom učiteľov, rozdielnym myslením a inovačnou kompetenciou. Potenciálne závislosti sú zaznamenané v nasledujúcich oblastiach. Čím vyššia je úroveň kreativity učiteľa angličtiny, tým väčšia je jeho schopnosť vytvárať inovatívne riešenia v triede. Učitelia s vysokou úrovňou tvorivosti majú potenciál vytvárať inovatívnejšie riešenia ako učitelia s nižším skóre tvorivosti.

Vzťah medzi stimulátorom tvorivosti, t. j. koeficientom rozdielného myslenia učiteľov (ukazovateľ: SWES výsledky založené na kódovaných nahrávkach a testovacích odpovediach), ich sebahodnotenie kreativity (ukazovateľ: Stupnica CAAS) a skutočná implementácia – úroveň inovácie (ukazovateľ: Výsledky EIEQ založené na hodnotení plánu hodín) - boli hodnotené trianguláciou výskumných nástrojov a techník. Výsledky testov potvrdzujú miernu súhrnu medzi premennými, takže hypotéza číslo dva je v súčasnej štúdii **zamietnutá**. Napriek tomu boli vyvedené ďalšie dôležité závery, o ktorých sa podrobnejšie diskutovalo v časti výskumných otázok.

H₂: Medzi kreatívnym výkonom učiteľov, koeficientom divergentného myslenia a úrovňou ich inovácií existuje výrazná pozitívna súhra.

Výskumná otázka 3

Či a ako môže AR organizovaná okolo Wallasových štyroch fáz stimulovať tvorivo-inovatívnu kompetenciu učiteľov EFL?

Vnútená forma akčného výskumu súvisela so snahou stimulovať tvorivé aktivity učiteľov a posilniť ich samostatnosť a povedomie v činnostiach a väčšie ponorenie sa do vstupného vzdelávania. Na dosiahnutie tohto cieľa sa AR uskutočnila na základe Wallasovho konceptu, ktorý prvýkrát navrhla Burnsová (2010) vo svojom výskume. Hoci iní psychológovia ako Nęcka (2015) a Schmidt (2013) môžu argumentovať proti mechanickému pohľadu na tvorivé procesy ako také, súčasná práca vyvoláva kreativitu v zmysle odbornej spôsobilosti učiteľa angličtiny, čo znamená štruktúrovaný a vedomý proces, na ktorý tento model primerane reaguje. Takýto výber pracovných metód priniesol mnoho zaujímavých záverov a úvah odpovedajúcich na tretiu výskumnú otázku:

1. Prípravná fáza umožnila učiteľom zapojiť sa kognitívne a stať sa zodpovednými za svoj individuálny profesionálny rozvoj a proces výučby a učenia. Dostali šancu zapojiť sa do výskumu a aktualizovať svoje metodologické poznatky. Reflexívne heslá dokazujú, že

sebaskúmanie poskytlo učiteľom dostatok informácií, aby mohli zúžiť svoje problémy, klásť správne otázky a nájsť riešenie, ako prekážky buď odstrániť, alebo minimalizovať.

2. Mnohí výskumníci súhlasia s tým, že afektívna kontrola, autonómia učiteľov a uvedenie si kontextu výučby a učenia sú základom na ceste kreatívneho reagovania na situácie v triede (Gabrys-Barker, 2011, Little, 1995, Underhill, 1993). V učebných plánoch aj reflektívnych denníkoch bolo jasné, že učitelia sú zodpovední za to, čo sa deje v triede a usilujú sa o autonómiu samých seba a študentov. Zaujímavé je, že väčšina etáp, a najmä inkubačný krok, umožnila učiteľom dištancovať sa od praxe a tým si viac uvedomovať svoj rozhodovací proces. Týmto spôsobom by učitelia mohli rozvíjať schopnosť odrážať a vytvárať svoje vlastné teórie výučby (Freeman, 1992).
3. Proces osvetlenia umožnil definovať akčný plán a navrhnúť inovácie prispôbené súčasným potrebám učiteľov aj študentov. Je zaujímavé, že záznamy z fázy overovania a diskusie s učiteľmi ukazujú, že štruktúrované aktivity umožnili pozorovať skutočné zmeny v triede, čo v niektorých prípadoch viedlo k pravdepodobnému odstráneniu alebo minimalizácii problémov. Krátke obdobie šírenia nám to však neumožňuje povedať s istotou. Môžeme však jasne pozorovať nárast schopností učiteľov definovať problémy, samostatnosti a sebaúčinnosti.

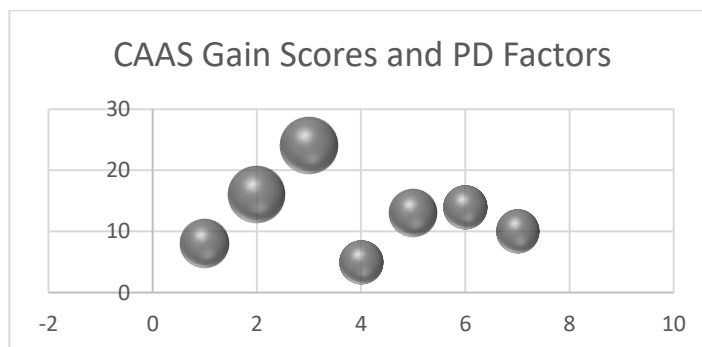
Učitelia boli schopní riešiť významné problémy vo svojom miestnom vzdelávacom kontexte pomocou kombinácie transformačných a akčných výskumných modelov. Zavedenie obmedzení v rámci kategórií záznamov v reflektívnom denníku a sledovanie vzniku inovácií (výsledky EIEQ naznačujúce strednú alebo vysokú úroveň) týmto spôsobom umožnilo **potvrdiť** hypotézu číslo tri. Rozhovory s učiteľmi tiež podporili dôležitosť akčného výskumu pri motivácii ich práce ako reflexívnych odborníkov a výskumných pracovníkov.

H₃: Akčný výskum organizovaný okolo Wallasových štyroch fáz môže stimulovať kreatívno-inovatívne kompetencie učiteľov.

Výskumná otázka 4

Akým spôsobom ovplyvňuje zapojenie sa do vzdelávacieho programu zmenu učiteľov v oblastiach profesijného rozvoja a aké sú dôsledky tohto vplyvu?

Rozhovory odhalili, že všetky oblasti boli vyjadrené vo všetkých aspektoch profesijného rozvoja učiteľov po intervenčnom programe. Práve tento model nám umožnil identifikovať cesty zmien vyplývajúcich z odbornej prípravy. Osobná doména bola citovaná najčastejšie, pretože akčný výskum bol orientovaný na individuálnu prácu a vyžadoval si odbornosť v kontexte a predmete.



Obrázok 10 The Interplay Between Teacher's Gain Scores and PD Level of Growth

Vyššie uvedený obrázok naznačuje, že niektorí učitelia, ktorí predstavujú vyššie skóre zisku, mali tiež vyššie percento úvah týkajúcich sa profesionálneho rozvoja. Napriek tomu nie je možné zovšeobecniť takúto obmedzenú vzorku. Existujú tu aj ďalšie premenné, ako napríklad záväzok k odbornej príprave alebo všeobecné nadšenie pre poskytovanie nestranných odpovedí. Obrázok vo všeobecnosti vymedzuje proces profesionálneho rozvoja cez prizmu akčného výskumu učiteľov v oblasti tvorivosti.

Úvahy učiteľov, ktoré už boli podrobnejšie opísané vyššie, poukazujú na priesečník prvkov profesionálneho rozvoja a vyššej úrovne tvorivého prístupu. Najčastejšie sa spomínala osobná doména a doména dôsledkov, čo možno odôvodniť praktickým rozmerom vzdelávania, ale aj implementáciou inovácií na individuálnej úrovni. V druhom prípade sa pozorovalo, že zmeny, ku ktorým došlo v práci a postoji učiteľov, zapadajú do kategórií kognitívnych, sociálno-psychologických a didaktických procesov. Doména praxe naznačuje, že metodika anglického jazyka, vrátane celého procesu výučby a učenia, tiež prešla určitými transformáciami. Počas školenia si učitelia všimli, že ich kreativita a schopnosť písomnej reflexie sú spontánnejšie a zvyčajnejšie ako pred intervenciou. Tiež si všimli, že ich práca je veľmi vedomá a študenti sú veľmi aktívni. Na druhej strane učitelia tiež zaznamenali mnoho stimulátorov a inhibítorov svojich činností.

Počas dva a pol mesačného štúdia sa vyskytli určité prekážky a ťažkosti z dôvodov, ktoré učiteľ nemohol ovplyvniť. V tom čase boli učitelia a študenti chorí, jednotlivé triedy chodili na výlety a ostatní učitelia mali veľa ďalších povinností. To všetko samozrejme zahŕňalo nájdenie dodatočného času, ktorý bol obmedzený následnými fázami skúšky v rámci školenia. Napriek týmto nepríjemnostiam sme rýchlo zhromaždili bohatý výskumný materiál vo forme papierovej dokumentácie, videozáznamov a hlasových záznamov, fotografií, kreatívnych produktov a akčných plánov. Zozbieraný materiál bol podrobený kvalitatívnej a kvantitatívnej analýze. Za zmienku tiež stojí, že všetci učitelia a riaditelia škôl súhlasili s účasťou učiteľov na odbornej príprave a zavádzaní mikroinovácií na organizačnej alebo metodologickej úrovni. Rodičia však neboli informovaní o tom, že učitelia budú zapojení do pedagogického experimentu vykonávaného pod dohľadom strediska odbornej prípravy učiteľov. Väčšina učiteľov mala podporu v profesijnom rozvoji vo svojej inštitúcii, ale jeden učiteľ zdôraznil pocit izolácie kvôli neschopnosti zdieľať skúsenosti a úspechy.

V neposlednom rade aktivita a zapojenie oslovených učiteľov do procesu tvorivých aktivít a cieľov projektu rozvíja tvorivý postoj a kreativitu respondentov a prejavuje sa tak v rozsahu ich vlastnej činnosti vo forme zavádzaných inovácií a ukazovateľov profesijného rozvoja. Učitelia, ktorí boli viac zapojení do vzdelávacieho procesu, hľadali aj nezvyčajnejšie, riskantnejšie a funkčnejšie riešenia. Bolo možné pozorovať väčšiu vnútornú motiváciu a spokojnosť pri hľadaní riešení, ale aj vyhľadávaní problémov. Všetci učitelia preukázali zmysel pre prijatie a toleranciu, čo mohlo ovplyvniť pozitívne prijatie školenia, ale aj tvorivý proces učiteľov.

Účasť učiteľov na kurze vzdelávacieho programu KPR a nasledujúce rozhovory viedli k niektorým záverom, ktoré sa môžu stať perspektívnymi princípmi založenými na tomto procese:

1. Spolupráca ako súčasť skupinovej práce a zdieľaného priestoru má pozitívny vplyv na úroveň motivácie a vytrvalosti účastníkov školenia.
2. Zmeny a transformácie v rámci tvorivého profesijného rozvoja je možné dosiahnuť, ak sa učitelia aktívne zapájajú do svojich aktivít a aktívne reflektujú svoje presvedčenie a pedagogickú prax.
3. Vzdelávanie učiteľov formou kurzov SPR by malo zahŕňať kombináciu praktických činností a nových poznatkov o predmetoch.

4. Vzťah medzi školiteľom a účastníkmi je významný a mal by byť založený na vzájomnej podpore, porozumení a rešpekte.
5. Prostredníctvom zážitkového učenia a zapojenia učiteľov do úlohy výskumníka môžu učitelia lepšie upevniť svoje vedomosti a efektívnejšie uplatňovať praktické tipy.
6. Úloha vzdelávacieho prostredia, zdroje, zmysel pre slobodu jednania a sebavedomie učiteľa sú neoceniteľné.
7. Pozorovanie zmeny vo svojich aktivitách vedomým pridaním prvkov tvorivosti a získaním pozitívnych účinkov vo forme zvýšenej motivácie a zapojenia študentov vyvoláva túžbu hľadať nové riešenia a zapojiť sa do procesu rozvoja.
8. Podpora účasti učiteľov v škole podporuje otvorenú a efektívnu komunikáciu myšlienok.
9. Ochota zapájať sa do rizikovejších a jedinečnejších aktivít založených na vynaliezavosti skupinovej mediácie je podporovaná vnímaním, že učitelia podporujú jednotu a súdržnosť bez vážnych nezhôd.
10. Uvedomenie si cieľov a očakávaní umožňuje diagnostikovať situáciu a objasniť poslanie, napr. formou zavedených inovácií.
11. Vnímanie práce a problémov ako výzvy a hľadanie prekvapení zvyšuje šance na tvorivé pokusy.

Skóre zisku medzi inštruktormi bolo vypočítané spolu s pološtruktúrovanými témami rozhovorov pomocou otázok na posúdenie rastu v doménach CPD.

Kódovanie odpovedí umožnilo priradiť im správne kategórie domén CPD. Štvrtá hypotéza, ktorá hovorí, že rast domén profesionálneho rozvoja sa zvyšuje s počtom skóre zisku, môže byť **tiež potvrdená**.

H4: Zvýšená výkonnosť CAAS bude mať za následok výraznejší rast domén CPD.

Súhrn

Zdôvodnenie školenia: Rámcovanie kreatívnych obmedzení

Proces zmeny kreatívnych postojov, aktivít a zručností vo výučbe je súbor činností, ktoré zahŕňajú každodenné činnosti učiteľov, vykonávané prostredníctvom subjektívnych vzťahov a kontextov založených na vzdelávacích cieľoch a zameraných na rozvoj mediácie, divergentného myslenia, riešenia problémov, rozhodovania, reflexivity a kritického myslenia (Clegg – Birch, 2002; Schmidt, 2013; Xerri, 2018). Tento zložitý proces vyžaduje, aby učitelia začlenili určité zručnosti a postoje, aby mohli premeniť svoju prax na skutočne tvorivý a transformačný proces od tvorivosti k tvorivo-inovatívnej kompetencii. Práve tento výsledok bol dosiahnutý s využitím modelu akčného výskumu profesionálneho rozvoja. Toto zistenie je v súlade s mnohými výskumníkmi (Burbank – Kauchack, 2003; Burns, 2016; Kennedy, 2005; Zawadzka, 2004; Weinder, 2003), ktorí považujú akčný výskum za posilňujúci model transformácie pedagogickej činnosti a autonómie. Pro-c kreativitu (Kaufman – Beghetto, 2009) vo forme profesionálnej tvorivosti učiteľov anglického jazyka možno rozvíjať a podporovať aj pomocou vhodnej heuristiky, t. j. súboru metód tvorivého riešenia problémov a prístupov (Nęcka, 2012; Clegg – Birch, 2002; Jones – Richards, 2016; Schmidt, 2013).

Kreativita a inovácia – úloha domény a realizmu problému

Zdá sa, že učitelia, ktorí dosiahli nižšiu úroveň kreatívneho prístupu, ako je úroveň pracovnej vzorky, majú nízku dôveru vo svoje tvorivé kompetencie. Ich schopnosť kreatívne myslieť naznačuje väčší potenciál, než predpokladá ich sebaúčinnosť. Medzi opýtanými učiteľmi nebol pozorovaný žiadny inverzný vzťah, čo naznačuje nízke schopnosti tvorivého myslenia a vysokú úroveň tvorivého prístupu. Na základe toho si učitelia zvyčajne nie sú plne vedomí svojej schopnosti kreatívne myslieť. V tomto prípade je nevyhnutné pracovať na zmene postojov učiteľov vytvorením vhodných aktivít, ktoré posilnia a motivujú učiteľov, aby verili vo svoj tvorivý potenciál. Výber správnych metód a prístupov pre učiteľov na ich neustálej ceste k profesionálnemu rozvoju je nevyhnutný. Skutočnosť, že učitelia dosiahli vyššie skóre v oblasti inovácií ako v stupnici CAAS, môže tiež naznačovať, že ich zmysel pre účinnosť nie je vysoký (Bertašienė, 2020; Dekelaita-Mullet, et. AL, 2016; Hana – Hamada, 2017), ale sú odborníkmi na reagovanie na svoje individuálne potreby v konkrétnom školskom kontexte. To potvrdzuje predpoklady mnohých výskumníkov (Csikszentmihalyi, 1990; Kaufman – Beghetto, 2009), ktorí zdôrazňujú úlohu nielen skúseností a vedomostí, ale aj miestnej oblasti praxe pri formovaní tvorivého myslenia a zručností. Na druhej strane, ich skromný prístup k úrovni profesionálnej kreativity TEFL môže byť čiastočne dôsledkom ich nesprávneho vnímania, nedostatku istoty o definícii, nedostatku metodologických znalostí pri jej aplikácii a nízkej úrovni sebaúčinnosti (Bertašienė, 2020; Dekelaita-Mullet, et. al, 2016; Hana – Hamada, 2017; Khany – Boghayeri, 2014; Morais – Azevedo, 2011; Xerri, 2018). Mimo domény môžu byť dôležité aj reálne problémy, t. j. vysoká úroveň realizmu problémov. To môže byť základom pre ďalší výskum motivácie učiteľov pri tvorbe inovácií a tvorbe úloh zameraných na riešenie problémov v reálnom kontexte učiteľov. Preto je nevyhnutné podporovať kreativitu prostredníctvom cielených programov a vzdelávacích metód zameraných na zlepšenie pro-c kreativity učiteľov EFL (Chien – Hui, 2010).

Stimulátory a inhibítory profesionálnej tvorivosti

Učitelia, ktorí sa zúčastnili prieskumu, odhalili, že tréning kreativity vo svojej súčasnej podobe ovplyvnil rozvoj výskumného a kooperatívneho prístupu. Niektorí učitelia dokonca uviedli, že budú naďalej používať túto metódu sledovania procesov na vytváranie inovácií. Na základe rozhovorov možno predpokladať, že učitelia prejavili vysoký záujem o školenie vďaka podpornej a uvoľnenej atmosfére, niekoľkým novým pracovným metódam, novému pohľadu na svoje návyky, schopnosti

vidieť a riešiť problémy a certifikátu. Tento pozitívny výsledok môže vyplývať aj z ochoty učiteľov podpísať sa na CPD a školenie a profesionálne sa rozvíjať v oblasti kreativity (Pishghadam, Baghaei – Shayesteh, 2012). Ukázalo sa, že vysoká úroveň motivácie učiteľov je jedným z faktorov ovplyvňujúcich ich efektívnosť vo výučbe (Khodabakhshzadeh et al., 2018). Spoločné podniky vo forme skupinových úloh, diskusií a virtuálneho zdieľaného priestoru im dali pocit spolupatričnosti k skupine a vytvorili emocionálne puto. V atmosfére tolerancie a slobody sa v dôsledku ludickej atmosféry mnohokrát objavil humor a smiech. Respondenti sa ochotne podelili o svoje nápady a navrhli zlepšenie pracovných metód. Pri vývoji inovácií, tvorbe akčného plánu alebo práci počas tréningu preukázali analytické a strategické myslenie, reflexiu a dokonca aj spontánnu kreativitu. Je zaujímavé, že učitelia s veľkým nasadením a potešením spolupracovali s ostatnými učiteľmi a prejavili potrebu prezentovať svoje vlastné nápady alebo úspechy. Učitelia tiež ocenili zmiešanú formu školenia ako motivačný faktor, čo pozorovali aj iní výskumníci pri príprave učiteľov (Karavas – Papadopolou, 2015).

Posilnenie divergentného myslenia na individuálnej úrovni

Distribúcia otvorených otázok ako tvorivá rozcvička a potom kódovanie odpovedí umožnili posúdiť koeficient divergentného myslenia v individuálnej pracovnej vzorke učiteľov. Niektoré štúdie potvrdili, že existuje vzťah medzi všetkými štyrmi prvkami divergentného myslenia, ako to navrhuje Guilford (1968), a úrovňou efektívnosti výučby (Khodabakhshzadeh et al., 2018) a hľadaním problémov (Alabbasi et al., 2021). Je zaujímavé, že výskumníci (Khodabakhshzadeh et al., 2018) naznačili, že originalita a spracovanie majú najnižší pracovný faktor, zatiaľ čo plynulosť a flexibilita dosiahli vyššie skóre. V aktuálnej štúdii takmer všetci respondenti preukázali vysokú úroveň plynulosti myslenia a menší počet učiteľov preukázal originalitu a prepracovanosť v myslení. Výsledky, podrobne opísané v práci, ukazujú, že niektorí učitelia majú veľkú slobodu pracovať pod časovým tlakom a bez podpory iných ľudí. Analýza dát z individuálnej práce zároveň ukázala, že niektorí učitelia sú lepší v tvorivej mediácii s inými učiteľmi. Mohlo to byť ovplyvnené určitým druhom kolektívneho myslenia a štruktúrovaného toku (Amabile, 1997; Bandura, 2000; Billings – Halstead, 2012; Csikszentmihalyi, 2013; Wang et al., 2021). V prípade rozdielneho myslenia nad individuálnym konaním bola skupina heterogénnejšia ako počas skupinovej práce. Opäť je povzbudzujúce, že učitelia sú aktívni a že ich proces tvorivého myslenia je počas spolupráce viac podporovaný.

Posilnenie divergentného myslenia prostredníctvom skupinovej kreatívnej mediácie

Použitie metódy TAP a sledovanie výpovedí respondentov vo forme audiovizuálnych záznamov a ich analýzy umožnilo identifikovať odlišné myšlienky, t. j. ich koeficient v rámci vzoriek skupinovej práce a pochopiť potenciálne tvorivý čin učiteľov (Ericsson – Simon, 1993; Gilhooly, et. al., 2007; Kussmaul, 1995; Witkowska; 2014). V týchto myšlienkach bola vyjadrená plynulosť, originalita, prepracovanosť a flexibilita myslenia. Vyjadrené úvahy v skupinovej práci zvyčajne trvali niekoľko sekúnd, objavili sa náhle a narodili sa vo chvíľach diskusie o myšlienkach, počas plynulosti myslenia, ale aj vo fáze spracovania a flexibility myslenia, vyjadrenia váhania a nekonformného postoja. Výskum ukazuje, že počet prvkov plynulosti sa objavuje na začiatku práce a potom sa zvyšuje počet vypracovaní, originalita a flexibilita. Obsah tvorivého myslenia v činnostiach, t. j. pri tvorbe aktivít alebo vyučovacích etáp, sa týkal najmä problematiky v oblasti výučby anglického jazyka a výučbových prvkov pre kreativitu zo špecifického vzdelávacieho modulu. Tvorivé úvahy vyjadrili obavy z vytvorenia tematicky konzistentného obsahu cvičenia vhodného pre danú vekovú skupinu. Rozsah tém je pomerne široký a problémy sú početné a dôležité. Treba zdôrazniť, že divergentné procesy myslenia boli zamerané aj na inkluzívne prvky a študenta, jeho potreby a jazykové schopnosti. Môže sa ukázať, že to naznačuje skúsenosti učiteľov a ich zapojenie do ich

vlastného odborného vzdelávania. Vyjadrené myšlienky v akcii tiež naznačujú individuálne rozdiely týkajúce sa ich prístupu a získavania didaktických a tvorivých vedomostí nimi. Vo vyjadreniach niektorých učiteľov bolo dvakrát toľko tém konzistentných s predpokladom úlohy a metodicky efektívnych, čo môže naznačovať rozdiel v úrovni vedomostí vyučovacích metód, ale aj iných premenných. Je povzbudzujúce, že všetci učitelia počas skupinovej diskusie poskytovali svoje kreatívne reflexie.

Akčný výskum a štyri fázy kreativity

Účelom zavedenia reflexívnych denníkových záznamov bolo nielen sledovať tvorivý proces, okolo ktorého sa organizoval akčný výskum, ale aj poskytnúť učiteľom priestor na budovanie individuálneho príbehu o ich kreativite v rámci vložených obmedzení (Bielska, 2011; Burns, 2016; Dörnyei, 2007; Koestler, 2014; Richards – Cotterall, 2016). Plánovanie ich práce na základe hľadania problémov, inkubácie, osvetlenia a overovania umožnilo učiteľom nielen prevziať úlohu výskumníka v kontexte výučby, ale aj posilniť svoje sebauvedomenie si svojich činov a návykov, aby ich neskôr zmenili (Burbank – Kauchack, 2003; Weiner, 2003). Prvou fázou bolo nájsť oblasti zlepšenia v konkrétnej skupine ľudí. Obsah školenia vybavil učiteľa niektorými technikami založenými na analýze hlavných príčin alebo hľadaní problémov, aby učitelia mohli definovať problém alebo oblasti zlepšenia vo svojej práci. Potom boli učitelia požiadaní, aby hľadali inšpiráciu a zdroje vedomostí, ktoré by mohli byť upravené pre ich potreby. Učitelia najčastejšie hľadali nápady na internetových fórach, okrem iných učiteľov, na YouTube alebo sa zúčastňovali webinárov. Úlohou inkubačného procesu bolo dať učiteľom priestor pre kreativitu, v ktorej sa nezameriavajú na hľadanie riešení, ale venujú čas svojej pohode. Táto fáza mala rôzne formy v rôznych fázach výcviku.

Celkovo, ako si všimli opýtaní učitelia, takáto pravidelne zavádzaná metóda vytvorila akési rutinné založenie a vysokú mieru sebarozvoja v ich ďalšej práci. Proces osvetlenia často prebiehal počas relaxačných aktivít, ako je prechádzka alebo pri rozhovore s iným učiteľom. Táto fáza umožnila definovať inováciu, ktorá musela byť overená do týždňa. Zavedenie tohto typu systému sledovania akčného výskumu umožnilo nielen konštrukciu príbehu, ale tiež upozornilo učiteľov, že inovácie a kreatívne nápady sa neobjavujú náhle, ale takzvaná fáza osvetlenia môže mať mnoho podôb a vyvíja sa z celého radu sociálno-kognitívnych procesov (Burns, 2016; Wallas, 1926). A čo je najdôležitejšie, ukazuje sa, že nové spôsoby práce môžu priniesť pozitívnejšiu zmenu u učiteľov aj študentov, než by sa dalo očakávať. V krátkych rozhovoroch učitelia uviedli mnoho pozitívnych aspektov mikroinovácií, od zvýšenia úrovne motivácie medzi študentmi až po väčšiu spontánnosť v ich práci.

Nonkonformizmus a potreba autenticity

Po čase strávenom s učiteľmi je tiež možné nadobudnúť dojem, že inovácie zavedené učiteľmi boli nejakým aktom odporu, ktorý možno označiť ako nekonformný postoj a nezávislosť - charakteristiky, ktoré mnohí výskumníci považujú za stimulátor tvorivosti (Karwowski, 2014; Kaufman, 2013; Csikszentmihalyi, 2013). Témy inovácie, ich zapojenie a inhibítory vo forme koncepcií, nedostatok vedomostí, zdrojov alebo podpory umožnili učiteľom využiť tieto prvky ako katalyzátor ich tvorivého potenciálu. Sledovanie práce učiteľov umožnilo pozorovať proces transformácie učiteľov pri prijímaní vhodných opatrení. Učitelia veľmi často hovorili o nedostatku autenticity počas vyučovania a dobrú zmenu v tomto smere bolo možné pozorovať v činnosti učiteľov (Borko, 2009). To tiež súvisí s kritickou pedagogikou Freya (1970), ktorý hovorí, že učiteľ môže byť autentický, ak je zapojený do tvorivého skúmania.

Rast v doménach profesionálneho rozvoja

Pokiaľ ide o faktory podmieňujúce a ovplyvňujúce domény KPR (Clarke – Hollingsworth, 2002), ktoré sa vyskytujú v skupine skúmaných učiteľov, sú veľmi rôznorodé. Z rozhovorov vyplýva, že všetky oblasti boli vyjadrené vo všetkých aspektoch profesijného rozvoja učiteľov po intervenčnom programe. Vďaka tomuto precíznemu modelu sme dokázali určiť cesty zmien, ktoré prináša odborné vzdelávanie. Pretože akčný výskum bol zameraný na individuálne úsilie a vyžadoval kompetenciu v kontexte a predmete, najčastejšie sa spomínala osobná doména. Predpoklady vzdelávania v reakcii na výskumné problémy boli zamerané na vytvorenie čo najstimulujúcejšieho rozvojového prostredia pre učiteľov. Prvky, ktoré učitelia uvádzali ako pre nich najpútavejšie a ktoré boli pozorované aj vo výskumných postpandemických kontextoch Jen et. al (2022) sú nové, potrebné poznatky v oblasti tvorivej výučby, komunity praxe v skupine na Facebooku a štruktúrovanej tímovej práce, možnosti overovania a šírenia ich mikroinovácií, uznania a podpory kolegov zo školy či organizácie školy, pozitívnej a uvoľnenej atmosféry a tréningu formou Zmiešaného učenia. Faktory, ktoré boli inhibítormi v týchto procesoch, boli najmä krátka doba diseminácie projektu, neschopnosť zdieľať inovácie s kolegom alebo chorobami z minulosti.

Profesionálnu kreativitu sa určite oplatí kultivovať. Základnými prvkami školenia bola schopnosť reagovať na vyučovateľné miestne momenty a tvorba príbehov učiteľov. Je to však možné len s vopred plánovaným zdieľaním vedomostí, tematickými obmedzeniami zadanými učiteľom a prípravou štruktúrovaného afinitného priestoru. Rozprávanie opýtaných učiteľov prinieslo cenný pohľad na ich tvorivý proces, dilemy, problémy a inovatívne úvahy. Hoci je kreativitu ťažké implementovať, dobre koordinované aktivity a integrovaný prístup k navrhovaniu odbornej prípravy umožnili učiteľom vyvážiť štandardizované a kliše štruktúry s improvizácnou spontánnosťou a tým pozitívne ovplyvnili konečné skóre v dotazníku CAAS.

Odporúčania Pre Prax

Kreativita ako koncept, ktorý sa dá učiť

Empirické zistenia tejto dizertačnej práce ukazujú celkovo zlepšenú profesionálnu kreativitu po školení. Má to významné dôsledky a naznačuje to, že univerzitné pracoviská a vzdelávacie centrá, ktorých cieľom je inšpirovať učiteľov, aby v práci tvorivo mysleli a konali, by sa mali zamyslieť nad tým, že im ponúknu odbornú prípravu v oblasti kreativity.

Zručnosti pri riešení problémov

Zistenia tejto štúdie nielen potvrdzujú, že školenie má potenciál zlepšiť tvorivý výkon, ale takisto ukazujú, že typ poskytnutého školenia a povaha práce majú vplyv na úroveň kreativity vo výsledkoch. Počas jednotlivých fáz odbornej prípravy boli učitelia veľmi povzbudzovaní, aby využívali svoje zručnosti v oblasti kritického myslenia a riešenia problémov. Počas fázy zameranej na prednášky poskytol výskumný pracovník učiteľom niektoré teoretické implikácie daného modulu a ukázal im komprimovaný proces „spájania bodiek“ pri navrhovaní aktivít lekcií (tri príklady) tak, aby sa cítili vo svojom individuálnom priebehu KPR istejšie. Hoci vzorka nie je reprezentatívna, empirické údaje špecificky naznačujú, že spôsob učenia sa na základe akčného výskumu a zážitkové vzdelávanie mohli viesť k zvýšeniu tvorivo-inovačnej kompetencie učiteľov. Zapojenie ich do racionálnych, reálnych problémov a kreatívnych prvkov im teda umožnilo pozorovať viaceré perspektívy a vytvárať prepojenia medzi rôznymi témami.

Problémový realizmus

Záleží tiež na tom, aké druhy cvičení sa na rozvoj kreativity používajú. Zistenia ukazujú, že úroveň inovácií vytvorených počas akčného výskumu po odbornej príprave je posilnená problémami z reálneho sveta. Preto by pedagógovia mali zvážiť zavedenie stratégií kreatívneho myslenia (ako sú tie, ktoré sú opísané v tejto dizertačnej práci; napríklad heuristika; brainstorming, SCAMPER, cvičenia stimulujúce odlišné myslenie) do každodennej práce učiteľov ich integráciou so vzorovými vyučovacími technikami a aktivitami, ktoré môžu byť modelmi ich profesionálnej tvorivosti.

Skupinová práca ako kreatívne sprostredkovanie

Pokiaľ ide o druh aktivity školenia a tvorivého výkonu, vyššie uvedené údaje majú ďalší význam. Podľa zistení niektorí účastníci dosiahli lepšie skóre v koeficientnom a divergentnom myslení pri práci v skupine a niektorí pri individuálnej práci. Takéto zistenia majú niekoľko bezprostredných dôsledkov vrátane vhodnosti rôznych foriem odbornej prípravy vzhľadom na kvality študenta a kritickej úlohy tvorivej mediácie pri vytváraní myšlienok, ktoré sú relevantné pre akademickú obec i odborníkov z praxe. Je nevyhnutné kombinovať tréningové metódy tak, aby proces vyhovoval potrebám každého jednotlivca. Niektorí účastníci školenia môžu generovať množstvo nápadov s ľahkosťou, zatiaľ čo iní potrebujú skupinovú dynamiku, aby sa mohli posunúť vpred spolu s nápadmi ostatných.

Učitelia ako tí, ktorí sa učia

Tieto zistenia majú ďalšie, významné dôsledky. Málo dôkazov pre prvú hypotézu naznačuje, že schopnosť kreatívne myslieť a prichádzať s novými riešeniami nezávisí len od odbornej prípravy v týchto zručnostiach, ale aj od spôsobu, akým sa tieto zručnosti účastníci školenia učia. Výsledky naznačujú, že stratégia poskytovania vedomostí zameraná na zážitkové učenie, v rámci ktorej zapojení učitelia preberajú úlohu študentov predtým, ako prevezmú zodpovednosť výskumných pracovníkov, je nevyhnutná na zvýšenie ich účinnosti a ich vedenie k intenzívnejšej praxi. Z

rozhovorov vyplynulo, že obsah odbornej prípravy, vrátane úrovne nových vedomostí a ich aplikácie v reálnom svete, ovplyvňuje motiváciu a pripravenosť učiteľov profesionálne rásť.

Zmiešané učenie

Významným príspevkom bol aj zmiešaný režim prípravy a účastníci ho, podľa všetkého, prijali dobre. Najmä pri takejto rozsiahlej výučbe ocenili úsporu času. Ďalšími najbežnejšími spomínanými stimulátormi boli v rámci školenia príjemné a bezstarostné prostredie vytvorené cvičeniami na prelomenie komunikačných ľadov, spoločná skupina na precvičovanie vedomostí a prostredie vzájomnej podpory. Na škále CAAS sa v podstate nepozoroval žiadny významný rozdiel medzi zmiešanými a na mieste organizovanými školeniami, preto sa odporúča aplikovať ho v procese KPR.

Profesionálna kreativita TEFL

Navrhované nástroje použité v súčasnej štúdii poskytujú rozhodujúci rámec pre hodnotenie profesionálnej kreativity. Jedna z priekopníckych definícií profesionálnej kreativity v oblasti TEFL, zavedená škála CAAS, má rôzne dôsledky diskutované v ďalšej časti štúdie. Každý pedagóg pracujúci s učiteľmi bude schopný rozpoznať ich kreatívny potenciál, vytvoriť tvorivé tímy, sledovať ich kreativitu a navrhnúť cestu, ktorou sa budú uberať s cieľom nadobudnutia kompetencií v oblasti tvorivosti a inovatívnosti.

Individuálne naratívy

Výsledky môžu byť veľmi dôležité pre univerzity a iné vzdelávacie inštitúcie pri plánovaní koncepcií a smerov zameraných na kreativitu a odbornú prípravu. Podľa výsledkov získaných v tejto štúdii dospelí aktívni učelia ako účastníci školenia dobre reagujú na odbornú prípravu, ktorá sa realizuje v zmiešanom režime v rámci akčného výskumu a zameriava sa na riešenie miestnych problémov v reálnom živote. Umožniť učiteľom navrhovať vlastné naratívy a profesionálnu transformáciu je pri poskytovaní takýchto vzdelávacích kurzov organizáciám veľmi dôležité. Osobná doména profesijného rozvoja, ktorá bola po školení ovplyvnená najviac dokazuje, že každý učiteľ má individuálny príbeh a okruh problémov, na ktoré potrebuje kreatívne a inovatívne reagovať. Odstránenie bariér, poskytovanie stimulov a zavedenie určitých obmedzení vo forme vzdelávacích modulov, konceptov alebo tvorivých procesov (napríklad Wallasove štyri fázy v reflexívnom denníku) by mali byť kľúčom k efektívnemu tvorivému profesionálnemu rozvoju učiteľov EFL.

Nakoniec je potrebné pripomenúť, že súčasný kvalitatívny výskum je otvorený a jeho účelom bolo implementovať definovanú škálu CAAS ako profesijnú kreativitu v oblasti TEFL pre odborný rozvoj. Pozorovaná súhra medzi divergenciou, tvorivou mediáciou, prednáškovou heuristikou, úrovňou inovácie, komunitou zdieľanej praxe, realizmom problémov a praktickým rozmerom vzdelávania sú základom pre ďalší výskum a rozvoj tvorivých a inovačných kompetencií medzi učiteľmi.

Summary

The theoretical and empirical part of the work is a profound reflection on the creativity of teachers, which is an essential element of professional work in the era of dynamic and unexpected transformations as critical as knowledge, skills, and experience. The effects of the current work lead to the formulation of numerous conclusions. The collected data allowed us to assess creative teachings and build individual teachers' narratives around teaching creatively and teaching for creativity.

Overall, the empirical findings of the current dissertation show improved post-training professional creativity. This has significant implications and suggests that university units and educational centres aiming at inspiring teachers to think and act creatively at work should think about offering them training in creativity. Including reflective diaries and TAP recordings in the research proved that creative ideas emerge as a result of many divergent actions prior to the occurrence of an illumination stage (the moment of finding an appropriate solution to the classroom problem).

The findings of this study not only confirm that training has the potential to improve creative performance, but they also show that the type of training given and the nature of the work have an impact on the level of creativity in the results. During the stages of the training teachers were highly encouraged to use critical thinking and problem-solving skills. During the lecture-based stage the researcher provided teachers with some theoretical implications of the given module and showed them the compressed process of “connecting the dots” while designing lesson activities (three examples) so that they feel more confident in their individual part of the CPD course. Although the sample is not representative, the empirical data specifically imply that action research mode of learning and experiential training could have led to increase of teachers' creative-innovative competence. Thus, engaging them in rational, real-life problems and creative elements allowed them to observe multiple perspectives and make connections across different topics.

It also matters what kinds of exercises are employed to develop creativity. The findings demonstrate that the level of innovation generated during post-training action research is enhanced by real-world issues. Hence, educators ought to consider introducing creative thinking strategies (like those described in this dissertation; for example, Heuristics; brainstorming, SCAMPER, exercises stimulating divergent thinking) into daily work of the teachers by integrating them with the sample teaching techniques and activities that can be the models of their professional creativity. High level of the designed innovations prove that such an integration can serve as an inspiration, “food for thought”, a foundation to accommodate and customise one's individual teaching needs and a starting point of “connecting the dots” on the way to find another desirable application of the particular ideas.

Regarding the sort of training activity and creative performance, the data mentioned above have further relevance. According to the findings, some of the participants scored better in coefficient and divergent thinking while working in a group and some, while working individually. Such findings have several immediate implications, including the suitability of various forms of training in light of the qualities of the learner and the critical role of creative mediation in the generation of ideas, which are relevant to both academia and practitioners. It is essential to combine training methods so that the process meets the needs of each individual. Some trainees can easily generate many ideas while others need group dynamic so that they can jump forward to other's ideas.

These discoveries have additional, significant ramifications. The little evidence for the first hypothesis suggests that the ability to think creatively and come up with novel solutions is not only dependent on training in these skills, but also on the manner in which these skills are taught to

trainees. These results suggest that a delivery strategy focused on experiential learning, wherein in-service teachers take on the role of learners before assuming the responsibilities of researchers, is essential to enhancing their efficacy and driving them to practice more. The interviews revealed that the training content, including its level of novelty and its application in the real world, affects teachers' motivation and readiness to grow professionally.

Moreover, blended mode contributed significantly to the positive outcomes of the training and seemed to have been well-received by the participants. Particularly during such extensive instruction, they valued the time savings. The next most common training stimulators mentioned were the enjoyable and carefree setting created by icebreaker exercises, the shared practice group, and the supportive environment. Essentially, there was no significant difference observed in the CAAS scale between the blended and on-site training sessions, so it is advisable to apply it in the process of CPD.

The suggested tools utilized in the current study provide a crucial framework for the evaluation of professional creativity. One of the pioneering definitions of professional creativity in the TEFL field, the established CAAS scale has various implications that are further discussed in the study. Every educator working with teachers will be able to recognize their creative potential, form creative teams, keep track of their creativity, and design a path for them to follow in order to become competent in being creative and innovative.

The results may be highly relevant to universities and other educational institutions while planning creativity training policies and studies. According to the results obtained in this study, adult in-service teacher trainees respond well to the training that is delivered in a blended mode, action research and aims at solving locally based real-life problems. Allowing teachers to design their own narratives and professional transformation is highly relevant while providing such training courses to organizations. Personal domain of the professional development which was mostly affected after the training proves that every teacher has an individual story and problem they need to respond creatively and innovatively. Removing barriers, providing stimulations and introducing certain constraints in a form of training modules, concepts or creative processes (for example Wallas' four stages in a reflective diary) should be the key for effective creative professional development of EFL teachers.

The developed tools support the assessment of the EFL teachers' creativity. They can also be used in creating creative school teams in teacher development and preparation of in-training teachers. However, more than merely attracting teachers with high creative abilities is required to make a school innovative. It is also essential to care for the development of the innovative potential of employed teachers and use it appropriately.

The study concluded that there is a slight interplay between teacher's level of professional creativity, the coefficient of divergent thinking and the level of introduced innovations, so it is crucial to managing them skilfully. Therefore, the developed methodology for assessing the creativity of English language teachers is an important activity that will support the development of additional tools for examining creativity in foreign language teaching. By using the proposed tools, each person educating teachers and supporting their professional development will be able to effectively identify the creative potential of teachers, build creative teams, monitor teachers' creativity level, and thus create an appropriate path for them to develop creative-innovative competence.

The developed methodology will undoubtedly increase awareness and knowledge in monitoring the creativity of English language teachers. Such activities will contribute to an increase

in the level of innovativeness of educational institutions and thus will affect their further development.

Professional creativity is, for sure, worth cultivating. Essential elements of the training were responsiveness to teachable local moments and the creation of teachers' narratives. However, it is only possible with the previously planned knowledge sharing, thematic constraints imposed on teachers, and the preparation of a structured affinity space. The narrations of the surveyed teachers brought valuable insight into their creative process, dilemmas, problems, and innovative considerations. Although creativity is difficult to implement, well-coordinated activities and an integrated approach to training design allowed teachers to balance standardized and clichéd structures with improvisational spontaneity and thus positively impacted the final score on the CAAS questionnaire.

Finally, it should be remembered that the current qualitative research is open-ended and its purpose was to implement the defined CAAS Scale as professional creativity in the field of TEFL for professional development. The observed interplay between divergent thinking, creative mediation, lecture-introduced heuristics, the level of innovation, community of shared practice, problem realism and the practical dimension of the training are the basis for further research and development of creative and innovative competences among teachers.

References

- AMABILE, T. M. 1983. The social psychology of creativity: A componential conceptualization. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 45, no 2, pp. 357-376.
- AMABILE, T. M. 2011. *The Social Psychology of Creativity* (Springer Series in Social Psychology) (Softcover reprint of the original 1st ed. 1983 ed.). Springer.
- AMABILE, T. M. 2013. Componential theory of creativity. *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R., ET AL (EDS.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.
- ARIFANI, Y. – MOHD, K. F. – SURYANTI, S. – WARDHONO, A. 2019. The Influence of Blended In-service Teacher Professional Training on EFL Teacher Creativity and Teaching Effectiveness. In *3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 25. 126-136. 10.17576/3L-2019-2503-10.
- ARGHODE, V. – BRIEGER, T. – MCLEAN, G. N. 2017. Adult Learning Theories: Implications for Online Instruction. In *European Journal of Training and Development*, vol. 41, no 2. [10.1108/EJTD-02-2017-0014](https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014).
- BAER, M. – OLDHAM, G. R. – JACOBSON, G. C. – HOLLINGSHEAD, A. B. 2008. The personality composition of teams and creativity: The moderating role of team creative confidence. *Journal of Creative Behavior*, 42, 255–282.
- BATESON, P. 2013. *Play, Playfulness, Creativity and Innovation* (1st ed.). Cambridge University Press.
- BEATTY, K. 2010. *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning (Applied Linguistics in Action)* (2nd ed.). Routledge.
- BEGHETTO, R. A. 2006. Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447– 457.
- BELL, D. 1985. *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba prognozowania społecznego*, Warszawa.
- BERGMANN, J. – SAMS, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- BEYER, L. 2002. The Politics of Standardization: teacher education in the USA, *Journal of Education for Teaching*, 28, pp. 239-245.
- BIELSKA, J. 2011. The experimental method in action research. In: D. Gabryś-Barker (red.), "Action research in teacher development: an overview of research methodology" (s. 85-119). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- BILHA, B. – HOLSBLAT, R. 2017. Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork, *Cogent Education*, 4:1, 1374234, DOI: 10.1080/2331186X.2017.1374234 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1374234>
- BODEN, M. A. 1990/2004. *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*, 2nd ed. London: Routledge.

- BURNS, A. 2000. Facilitating collaborative action research: Some insights from the AMEP. *Prospect*, vol. 15(3), pp. 23-34.
- BURNS, A. 2010. *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York, US: Routledge.
- BURNS, A. 2014. Professional learning in Australian ELICOS: An action research orientation. *English Australia Journal*, vol. 29(2), pp. 3-20.
- BURNS, A. 2016. *Action research and creativity in the classroom*. Cambridge English, Research Notes, Issue 64.
- CLARKE, D. HOLLINGSWORTH, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, vol 18, no 8, pp. 947-967.
- COHEN, L. – LAWRENCE, M. – MORRISON, K. 2018. *Research methods in education*, 8th edition. Routledge.
- CONLE C. 2000. Narrative inquiry: research tool and medium for professional development, *European Journal of Teacher Education*, 23(1), pp. 49–63.
- CONWAY, A. R. A., COWAN, N., & BUNTING, M. F. 2001. The cocktail party phenomenon revisited: The importance of working memory capacity. In *Psychonomic Bulletin and Review*, 97, 332-361. doi:10.3758/BF03196169.
- CROUCH, H. C. – MAZUR, E. 2001. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. *American Journal of Physics*. 69, 970–7.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*: Vol. 24, No. 1, pp. 93-94.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2013. *Flow: The Psychology of Happiness*. Random House.
- CUBAN, L. 2001. *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DAVIES, T. 2013. Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. In *Journal of Educational Change*, vol. 14, no 1, pp. 51-71.
- DAY, C. 1999. *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DE BONO, E. 2008. *Kurs myślenia*, Łódź: BBC Active Inteligencja.
- DEWHURST, I. – GRAY, D. S. 2011. *A Teacher's Repertoire - Developing Creative Pedagogies*.
- DIKICI, A. 2014. Relationships between Thinking Styles and Behaviours Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. In *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, vol 14, pp. 179-201.
- DOBROŁOWICZ, W. 1995. *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa: WSBS.
- DOBROŁOWICZ, W. 2002. W stronę treningu inteligencji intuicyjnej. W: W. Dobrołowicz, W. Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

- EKIERT-OLDROYD, D. 2003. Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje. *Pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości* In: Szmidt, K. J. (red.). 2003. 135-155.
- ELLIS, R. 2015. Creativity and language learning. In *Creativity in Language Teaching: Perspectives From Research and Practice*, Richards, Jack C. and Jones H. Rodney. New York, NY: Routledge.
- GNITECKI, J. 1993. *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze.
- GOUGH, H. G. 1979. A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1398-1405.
- GLORIANA GONZÁLEZ, G. DEAL, J. T. 2019. Using a creativity framework to promote teacher learning in lesson study. In *Thinking Skills and Creativity*, vol. 32, pp. 114-128, ISSN 1871-1871, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.05.002>.
- GUILFORD, J. P. 1967. Creativity: Yesterday, today and tomorrow. In *The Journal of Creative Behavior*, vol. 1, no. 1, pp. 3–14
- GURBA E. 2005. On the specific character of adult thought: Controversies over post-formal operations. In *Polish Psychological Bulletin*, vol. 36, no. 3, pp. 175–185.
- GURLEY, L. E. 2018. Educators' Preparation to Teach, Perceived Teaching Presence, and Perceived Teaching Presence Behaviours in Blended and Online Learning Environments. In *Online Learning*, vol. 22, no 2. [10.24059/olj.v22i2.1255](https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255)
- GUSKEY, T. R. 1984. The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245–259 <https://doi.org/10.2307/1162442>.
- GUTH, S. – HELM, F. 2010. *Telecollaboration 2.0: Language, Literacy and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- HADAR, L. – BRODY, D. 2018. Individual growth and institutional advancement: the in-house model for teacher educators' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 75, pp. 105-115.
- HAMPEL, R. – HAUCK, M. 2004. Towards an Effective Use of Audioconferencing in Distance Language Courses. *Language Learning and Technology*, 8 (1).
- HAVERBACK, R. H. 2020. Middle Level Teachers Quarantine, Teach, and Increase Self-Efficacy Beliefs: Using Theory to Build Practice During COVID-19. *Middle Grades Review*, 6(2).
- HAYES, D. 2013. *Planning, Teaching and Class Management in Primary Schools*. Routledge, ISBN 9781134006748.
- HOBAN, G.F. 2002. *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- HODGES, G. C. 2005. Creativity in education. In: *English in Education*.
- HOLSTEIN, J. A. – GUBRIUM, J. F. 1994. Phenomenology, ethnomethodology, and interpretive practice. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 262–272). Thousand Oaks, CA: Sage.

HYMES, D. 1971. On Communicative Competence. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

IM, E. – CHEE, W. 2006. An Online Forum As a Qualitative Research Method: Practical Issues. *Nursing Research*. 2006;55(4):267–273.

JANASZ W. 2011. Innowacje w strategii gospodarczej Unii Europejskiej. Innowacje w zrównoważonym rozwoju organizacji, Difin, Warszawa, pp. 32–36.

JASTRZĘBSKA, E. 2005. Zintegrowane kształcenie twórczego nauczyciela języków obcych”, w: Zawodniak, J. i Trychoń-Cieślak, K. (red.). 2005. 101-113.

JASTRZĘBSKA, E. 2009. O edukacji twórczej nauczycieli raz jeszcze”. [w:] Pawlak, M., Mystkowska Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań- Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. 189-197.

JEFFREY, B. – CRAFT, A. 2004. Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750> .

JEN, E. – MATHIJSEN, S. – HOOGEVEEN, L. 2022. Supporting professional development for educators during the pandemic: Lessons from an international blended learning diploma program. In *Prospects*, vol. 51, no 4. [10.1007/s11125-021-09591-5](https://doi.org/10.1007/s11125-021-09591-5).

JONES, R. 2013. Creativity and language. In *Creativity in Language Teaching: Perspectives From Research and Practice*, Richards, Jack C. and Jones H. Rodney. New York, NY: Routledge.

KACPRZAK, L. 2006. *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

KARWOWSKI, M. 2009. Klimat dla kreatywności: koncepcje, metody, badania.

KARWOWSKI, M. 2014. Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. In *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol 8, no 1, pp, 62–70. <https://doi.org/10.1037/a0034898>.

KAUFMAN, J. C., – BEGHETTO, R. A. 2009. Beyond big and little: The four c model of creativity. In *Review of General Psychology*, vol. 13, no 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>.

KEINANEN, M. – URSIN, J. – NISSINEN, K. 2018. How to measure students’ innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning.

KELLY, M. – GRENFELL, M. 2006. Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia. Warszawa: CODN.

KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In *Journal of In-service Education*, 31:2, 235-250, <https://doi.org/10.1080/13674580500200277> .

KIRTON, M. 1976. Adaptors and innovators: A description and measure, *Journal of Applied Psychology*, 61, 622-629.

KNOWLES, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.

KOESTLER, A. 1964. *The act of creation*. Macmillan.

KOPCIUCH, L. 2015. Kryzysy, kreatywność i wartości. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

KOŽUH, A. 2013. Metody aktywizujące w pracy z uczniem. Split: Izdavač.

KOŽUH, A. 2017. Active pupils at school. Koper: University of Primorska Press.

KOŽUH, A. 2021. KREATYWNOŚĆ W PRACY NAUCZYCIELA I JEGO UCZNIÓW, Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana, ISBN 978-83-65548-77-1.

ŁAGUNA M. 2008. Szkolenia. Gdańsk: GWP.

ŁOBOCKI, M. 2011. Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków, s. 35.

LUBART, T. – GUIGNARD, J.H. 2004. The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In Sternberg Creativity: From potential to realization. Washington, DC: American Psychological Association.

MA, K. – CHUTTIYAMI, M. – ZHANG, Y. 2021. Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>

MACK, R. W. 1987. Are methods of enhancing creativity being taught in teacher education programs as perceived by teacher educators and student teachers? *The Journal of Creative Behaviour*, 21(1), 22-33.

MĄDROWSKA, W. 2002. Dobry nauczyciel widzi świat oczami dziecka : znaczenie kreatywności w pracy z dzieckiem. "Doradca Dyrektora Przedszkola" [nr] 24, s. 58-59.

MAHER, K. – KING, J. 2020. Observing Anxiety in the Foreign Language Classroom: Student Silence and Nonverbal Cues. In *JOURNAL FOR THE PSYCHOLOGY OF LANGUAGE LEARNING: Vol. 2 No. 1*.

MAKOELLE, T. – PLESSIS, P. 2015. Action Research: A Tool for Stimulating Innovation among Teacher.

MALEY, A. – KISS, T. 2018. Creativity and English Language Teaching: From Inspiration to.. London: Palgrave Macmillan U.K.

MALEY, A., – PEACHEY, N. 2015. Creativity in the English Language Classroom. London: British Council.

MATHISEN, G.G. – KOLBJORN, B.S. 2009. Creative self-efficacy: An intervention study.

MIRSKI, A. 2011. Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, Kraków: Wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MOHAMMADIFAR, F. – TABATABAEE-YAZDI, M. 2021. The Power of Continuing Professional Development on EFL Teachers' Creativity. In *International Journal of Educational Studies, Academia Publishing Group*, vol. 4, no 1, pp. 1-9.

MUMFORD, M. D., & NORRIS, D. G. 1999. Heuristics. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopaedia of Creativity*, Vol. 1, pp. 807-813. San Diego: Academic Press.

MIEDIJENSKY, S. – SASSON, I. 2020. Participatory action research as a way to innovate mathematics and science teaching, teachers' professional development perceptions and performances. In *Educational Action Research*. 10.1080/09650792.2020.1802320.

MILERSKI, B. – KARWOWSKI, M. 2016. Racjonalności kształcenia. Teorie i badania. Kraków: Impuls.

MIRSKI, A. 2011. Skala Postaw Twórczych i Odtwórczych (SPTO). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.

Mishra, P. – Koehler, M. J. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

MYCZKO, K. 2009. Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa. In Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., Pietrzykowska, A. (eds.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, pp. 157-165.

NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (NACCCE). 1999. All Our Futures: Creativity, Culture and Education. London: DFEE.

NĘCKA, E. 1987. Proces twórczy i jego ograniczenia, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

NĘCKA, E. 1999. Twórcze rozwiązywanie problemów, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

NĘCKA, E. 2002/2012. Psychologia twórczości. Gdańsk: GWP

NĘCKA, E. – ORZECOWSKI, J. – SŁABOSZ, A. – SZYMURA, B. 2005/2012. Trening twórczości. Gdańsk: GWP.

NEWMANN, E – WEHLAGE, G., – LAMBORN, S. 1992. The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, New York: Teachers College Press, pp. 11–39.

NIEMIERKO, B. 2002. Ocenianie szkolne bez tajemnic. WSiP S.A., Warszawa.

OECD. 2013. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2016. Enabling the Next Production Revolution: the Future of Manufacturing and Services – Interim Report, Meeting of the OECD Council at Ministerial Level, Paris, 1–2 czerwca 2016.

OECD. 2018. The Future of Education and Skills Education 2030, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

OECD. 2019. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OKOŃ, W. 1979. Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe, Książka i Wiedza, Warszawa.

OKOŃ, W. 1987. Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- OKOŃ, W. 2007. Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- OLEJNIK, M. 2001. Średnia dorosłość. Wiek średni, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, (eds.), *Psychologia rozwoju człowieka*, vol 2, Warszawa, PWN.
- SAMUEL-IDZIKOWSKA, O. 2017. Kreatywność jako kompetencja zawodowa. In Bieńkowska J., (ed.), *Kreatywność w praktyce biznesowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 45-59, doi: 10.18778/8088-614-8.05.
- ÖZKAL, N. 2014. Relationships between teachers creativity fostering behaviors and their self-efficacy beliefs. In *Educational Research and Reviews*. 9. 724-733. 10.5897/ERR2014.1816.
- O'KEEFE, A. – MCCARTHY, M. – CARTER, R. 2007. From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- PADWAD, A. – DIXIT, K. K. 2011. Continuing Professional Development — An Annotated Bibliography. New Delhi: British Council.
- PAJARES, F. 2002. Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retrieved January, 5, 2015 from <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>
- PAJARES, F. 2005. SELF-EFFICACY DURING CHILDHOOD AND ADOLESCENCE Implications for Teachers and Parents. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 339–367 Copyright © 2005 by Information Age Publishing.
- PARIS, S. G. – AYRES, L. R. 1997. Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem. Warszawa: WSiP.
- PFEIFFER, W. 2001. Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki, Poznań.
- PILCH, T. – BAUMAN, T. 2001. Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa, pp. 50, 116.
- PISHGHADAM, R. – BAGHAEI, P. – SHAYESTEH, S.H. 2012. Construction and validation of an English language teacher creativity scale (ELT-CS). *Journal of American Science*, 8, pp. 497-508.
- POPEK, S. 1988. Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne. In *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, eds. Popek, S., Warszawa, pp. 9-39.
- POPEK, S. 2009. Psychologia twórczości. Nowe horyzonty. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- POPEK, S. 2015. W kręgu aktywności twórczej. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- PUNYASHLOKE, M. – KOEHLER, J. M. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A New Framework For Teacher Knowledge. *Teachers College Record*.
- PRŮCHA, J. 2006. Pedutologia. In Bogusław Śliwowski (red.), *Pedagogika*, vol. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, pp. 293-316.
- RAČKI, Ž. 2017. Creativity as Educational Objectives: From a Meta-theoretical Heuristic to Domain-specific Creative Behaviours, vol. 4, no 2, pp. 218-237. <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0012>
- RHODES, M. 1961. An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42, pp. 305-310.

- RHODES, C. – BENEICKE, S. 2003. Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. In *Journal of In-service Education*, vol 29, pp. 123-140.
- RICHARDS, J. 2013. Creativity in Language teaching. In *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol 1, no 3, pp. 9-43.
- RICHARDS, R. 2014. A Creative Alchemy. In: Moran, S., Cropley, D., Kaufman, J.C. (eds) *The Ethics of Creativity*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137333544_7
- RICHARDS, R. 2018. Everyday creativity and the healthy mind: dynamic new paths for self and society. London: Palgrave Macmillan.
- RICHARDSON, C. – HENRIKSEN, D. – MISHRA, P. 2017. The courage to be creative. An interview with Dr. Yong Zhao, „TechTrends”.
- RICHARDSON, C. – MISHRA, P. 2018. Learning environments that support student creativity: developing the scale. *Thinking Skills and Creativity*, (27), pp. 45-54.
- ROBINSON, K. – ARONIKA, L. 2009. *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, London: Penguin.
- ROBINSON, K. 2010. *Oblicza Umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków: Wydawnictwo Element.
- ROBINSON, J. R. 2010. Webster's Dictionary Definition of Creativity. In *Online Journal for Workforce Education and Development*, vol 3, no 2.
- RUNCO, M. A. – ACAR, S. 2012. Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal* 24(1), pp. 66–75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929> .
- SALEEM, M. – TEZAK, K. – MERCER, S. – XERRI, D. 2016. Creativity in ELT Research. In *ELT Research*, no 31.
- SCHLEICHER, A. 2018, *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris.
- SCHOENEBECK, H. 2009. *Antypedagogika w dialogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts, USA: Basic Books, Inc.
- SENGE, P. 2002. The Fifth Discipline; The Art and Practice of The Learning Organization. In *Performance Improvement*, vol 30, no 37. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170300510>
- SINGH, S.K. 2008. Role of Leadership in Knowledge Management A Study. In *Journal of Knowledge Management*, 12, 3-15.
- SOBAŃSKA-JĘDRYCH J. 2013. Warunki rozwijania kreatywności w nauce języków obcych, IN: *Języki obce w szkole*, nr 4, Warszawa, pp. 53-58.
- SOBAŃSKA I. – KALINOWSKI J. – WENCEL A. 2018. Innowacja w zarządzaniu Uniwersytetem Łódzkim – Kompleksowy System Informacyjny (KSI) – innowacja w zarządzaniu Uniwersytetem Łódzkim – koncepcja, wdrożenie, perspektywy. In I. Sobańska, R. Ignatowski (eds.) *Wyzwania dla praktyki i nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, pp. 139–178.

- SOSAN, K. – SIAMAK, S. 2016. Psychometric properties of teacher self-efficacy scale. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 217, 618–621. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.069.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. 2001. Konferencja Psychologów Life-Span: między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju. In *Przegląd Psychologiczny*, no 44, pp. 93-104.
- SZMIDT, K.J. 2005. *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SZMIDT, K.J. 2005. Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości; przegląd stanowisk polskich [w:] K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SZMIDT, K.J. 2007. *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SZMIDT, K.J. 2010. *ABC kreatywności*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- SZMIDT, K.J. 2013 *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SZMIDT, K.J. 2013. *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- SZMIDT, K.J. 2015. Czym jest kreatywność i dlaczego dotyczy ludzi, nie rzeczy? Próba odpowiedzi na pytanie pierwsze [w:] I. Pufal-Struzik, Z. Okraj (eds.) *Kreatywność: pytania i odpowiedzi*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, p. 15–27
- SZMIDT, K. J. 2015. Za dużo twórczości? Pułapki twórczości codziennej i amatorskiej w kulturze nadmiaru, kiczu i braku smaku. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 18, 2 (70), p. 79–95.
- SAMPSON, G. 2016. Two ideas of creativity. In *Evidence. Experiment and argument in linguistics and philosophy of language*. Martin Hilton. Bern: Peter Lang.
- SAMUEL-IDZIKOWSKA, O. 2017. Kreatywność jako kompetencja zawodowa, w: *Kreatywność w praktyce biznesowej*, red. J. Bieńkowska, Łódź, pp. 45-59.
- SAWYER, R. K. 2001. *Creating conversations: Improvisation in everyday discourse*. Cresskill, NJ: Hampton Press. Richards, C. Jack and Theodore S. Rodgers (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. In *Cambridge Language Teaching Library*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- SCHUNK, D. H. – PAJARES, F. 2002. The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (p. 15–31). Academic Press.
- SZEMPRUCH J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.
- SZEMPRUCH, J. 2021. Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie. In *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata*. Diagnozy i projekcje rozwiązań, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce.
- THANAWAN, S. – PUNCHALEE, W. 2012. Effects of Using Facebook as a Medium for Discussions of English Grammar and Writing of Low-intermediate EFL students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (2).
- TURNER, J. S. – HELMS, D. B. 1999. *Rozwój człowieka*. Dane wydawnicze: WSiP.

TUSTING, K. – PAPEN, U. 2008 Creativity in Everyday Literary Practices. The Contribution of an Ethnographic approach. Literacy and Numeracy studies.

UNESCO. 2017. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives.

UR, P. 1991. A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLAS, G. 1926. The art of thought. New York: Harcourt, Brace and Company.

WARSCHAUER, M. 1996. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. CALICO, 13 (2).

WEINER, G. 2002. Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: a recent initiative in North Sweden, paper presented at the Annual Conference, In-service and Professional Development Association, Birmingham.

WENGER, E. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

WIECHNIK, R. 1996. Wyznaczniki efektywności działań ludzkich, w: Popek, S. (red.). 1996, pp. 130.

WIECHNIK, R. 1996. Intelktualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 9788322708064.

WYSOCKA, M. 1998. Samoocena nauczycieli języków obcych. Warszawa: Energeia.

WYSOCKA, M. 2003. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

WYSOCKA, M. 2008. Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów”, w: Pawlak Mirosław (eds.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, pp. 13-19.

WYSOCKA, M. 2011. Diaries, observations and FL teachers’ creativity. In D. Gabryś-Barker (eds.) *Action research in teacher development: an overview of research methodology*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 143-157.

XERRI, D. 2013. The value of creativity: Language teachers as creative practitioners. Teaching English, 3, pp.23-25.

ZAMEL, V. 1983. The Composing Processes of Advanced ESL students: six case studies. TESOL Quarterly, 17 (2).

ZAWADZKA, E. 2004. Nauczyciel języków obcych w dobie przemian. Kraków: Impuls.

ZDYBEL D. 2015. Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się. In J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (eds.) *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży*. Teoria i badania, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, pp. 54-70.

ZHAO, Y. 2012. World Class Learners: Educating Creative and Entrepreneurial Students, Thousand Oaks: Corwin.

Appendix A The Creative Attitude and Activity Scale (CAAS)

The Creative Attitude and Activity Scale (CAAS)

Intended for teachers of English as a foreign language

Author: Marzena Foltyn

Instructions for Filling In the Questionnaire for the Pilot Survey “Measuring Creative Attitude and Activity from an EFL Teacher’s Perspective”:

This scale examines the creative attitude of an EFL teacher in general, so it is aimed at checking whether you are currently approaching your work in a creative way, trying to ensure the following four conditions in line with *The Fourfold Concept of Creativity in an EFL Education: purposefulness and obligatoriness; multistagedness; interconnectivity and collaboration; transformativeness*. Answer the questions STRONGLY AGREE, AGREE, DISAGREE or STRONGLY DISAGREE. If you are sure about the answer, underline STRONGLY AGREE or STRONGLY DISAGREE, if you are less sure underline AGREE, or DISAGREE, but try to answer each question. Don't hesitate too long, usually the first thought is the best.

1. I have a clear goal in mind about the lesson.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
2. I know what is the purpose of each activity I employ.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
3. I believe everyone can be taught creativity.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
4. I believe my profession is an act of creativity.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
5. I believe creativity in EFL education results in valuable and concrete outcomes.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
6. I know the creative assumptions of the EFL curriculum.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
7. I approach EFL education as intra- and inter-cultural competence.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
8. I make use of new technologies.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
9. I possess a solid subject knowledge base.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
10. I am self-confident in what I do.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
11. I am a risk-taker.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
12. I like trying something new.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
13. I put emphasis on using language to establish or maintain relationships.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
14. I put emphasis on using language in creative ways to solve problems.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
15. I put emphasis on using language in situated meanings.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
16. I put emphasis on using language to be able to portray ourselves.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
17. I encourage collaboration with other institutions (intra- and/or inter-nationally).	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
18. I encourage mentoring novice teachers.	AGREE STRONGLY AGREE

	DISAGREE STRONGLY DISAGREE
19. I look for constant development depending on my colleagues or other experts (e.g. meetings, seminars, workshops, postgraduate studies, courses).	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
20. I make use of EFL teachers' forums.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
21. I make use of teachers' networking.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
22. I encourage in-school team teaching.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
23. I encourage shared lesson planning.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
24. I encourage peer observation.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
25. I make connections between the lesson content and students' lives.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
26. I adapt lesson content to the learners' needs.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
27. I make lessons unique experiences.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
28. I scaffold the lesson content.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
29. I am reflective.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
30. I take reflective notes to monitor my work (at any stage: <i>before, while, after</i>).	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
31. I have a strong sense of self-efficacy.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE
32. I put emphasis on my students' self-efficacy.	AGREE STRONGLY AGREE DISAGREE STRONGLY DISAGREE

Appendix B EIEQ (Educational Innovation Evaluation Questionnaire) Tool

Name of the Innovation		Date of Implementation	
Individual Innovation ☐ Team Innovation ☐		Class(es): Number of Students:	
Curriculum Innovation ☐ Organizational Innovation ☐ Methodological Innovation ☐ Structural Innovation ☐ Systemic Innovation ☐		Problem and Need:	
Indicator	Indicator's Characteristics	Classification	Points
Degree of novelty in terms of the given school	Level of the novelty of the introduced innovation in the field of English language education.	An innovative solution that has not been used in the facility so far.	15
		A significant transformation of the solution already functioning in the facility.	10
		A small change, a micro-solution in the form of adapting and supplementing the current state of working methods.	5
Degree of universality and repeatability	Level of the innovation's reproducibility, thanks to which the benefits of the introduced innovation can be noted in other contexts	Repetitive (diffusion), which, due to the ease of use and usefulness, penetrate into various fields.	15
		Partially repetitive (partly diffusive), the dissemination of which is conditioned by the occurrence of a favourable configuration.	10
		Unique (non-diffusion), degree of creativity impossible to copy.	5
Degree of innovation coverage	Level of the coverage of the introduced innovations in education	The First Users – innovators.	1
		Early Adopters – at least one person.	5
		Early Majority– A larger group of followers that operates under the supervision of people with great authority.	10
		Late Majority – assimilates innovations by being obligatory.	15

Appendix C SWES (Sample Work Evaluation Sheet) Tool – Instrument to measure teachers' coefficient of divergent thinking

Indicator	Indicator's characteristics	Measurement method	Points allocation – scale
Fluency of thinking	Ease of creating solutions to the problem	The number of solutions produced in a given time	1 solution = 1 point
Flexibility of thinking	Diversity of solutions	The number of categories into which a solution to a problem can be included	1 category = 1 point
Originality	Statistical rarity of the responses obtained	The level of originality of the solution to the problem(s)	0-1
Elaboration	Detailing the solution	The level of elaboration of the solution	0-1

Appendix D Types of Training Exercises

Researcher-Led		
Activity	Type of Training	Goal
Ice-Breaker	Improvisational Task, Role-Play	To establish a common purpose, to help participants feel comfortable and relaxed.
Warm-Up Exercises	Teachers are given basic instructions on answering an open-ended question with the aim to measure their coefficient of divergent thinking.	To prepare mentally for the next stages of creativity-training and to measure teacher's coefficient of divergent thinking while working individually and generating ideas to fictitious problems.
Lecture	Syllabus-based theory training modules with sample exercises to facilitate given concepts are provided to the participants.	To familiarise teachers with the basic assumptions of professional creativity in TEFL domain with the use of CAAS theory, heuristics and sample lesson activities.
Group Work	Brainstorming sessions conducted with participants – basic instructions and constraints provided by the researcher	To verify the comprehension of lecture-based content and to measure teacher's coefficient of divergent thinking while working in group and generating ideas to fictitious problems.
Teacher-Led		
Activity	Type of Training	Goal
Action Research	Experiential self- learning in a locally situated schooling context of each participant..	To track one's progress from problem-finding to verification stage with the use of reflective diaries based on Wallas' Four Stages and to apply their professional creativity to produce solution in a form of pedagogical innovation.

Appendix E list of Micro-Innovations

Teacher	topic	Grade	Number of Students
Module 1			
1.	One joke a day keeps boredom away	3 rd Grade of Secondary School	23
2.	A reward system – teaching a class a self-designed boardgame	1 st Grade of Secondary School	18
3.	What is cool about your country?	7 th Grade of Primary school	21
4.	Nursery Rhymes – Increasing Acting and Reading Time	2 nd Grade of Primary School	19
5.	Exit Tickets – Michelin Star	1 st Grade Secondary School	18
6.	Welcome to Puppets and Drama in English Lesson	1 st Grade of Primary School	1x16, 1x18
Module 2			
7.	A road to empowerment: a spoken word warm-up	3 rd Grade of Secondary School	24
8.	Speaking or Dixing? A cycle of inquiry dialogue	2 nd Grade of Secondary School	1 x23, 1x26
9.	Rotational working while revising material before the test	4 th Grade of Primary School	18, 1x22
10.	Dropping the IKEA Effect = A coursebook +1	4 th Grade of Primary School	1x 20, 1x17, 1x19
11.	Sensory Language and fun factor: A Scavenger Hunt	1 st Grade Secondary School	23
12.	Rotational Stations and Irregular Verbs	5 th Grade of Primary School	1x 20, 1x21
13.	Adding an improvisational lead-in	1 st Grade of Secondary School	16
Module 3			
14.	TIK: February FaceNews	1 st Grade of Secondary School	19
15.	Strength in numbers – acting out TV Series	3 rd Grade of Secondary School	1 x 21, 1x 18
16.	Fun fact search: group work routines	8 th Grade of Primary School	1x 18, 1x16
17.	Creating class's Gmail Account: shared homework database	8 th Grade of Primary School	18
18.	Co-teaching with the use of Interactive Mat	2 nd Grade of Secondary School	1x16, 1x18
Module 4			
19.	Trivia Day	2 nd Grade of Secondary School	1 x 19, 1x 17
20.	Digital Storytelling – detective stories	1 st Grade Secondary School	19
21.	We are going on a... virtual trip!	3 rd Grade Primary School	1 x 18, 1x21
22.	Parent-teacher shared practice: Blog Entry Writing	5 th Grade Primary School	19
23.	Visiting on-site and online places of social events	1 st grade of Secondary School	17
24.	CLIL: Project-based teaching	3 rd Grade Primary School	16

Prehľad publikačnej činnosti doktoranda

Vedecké práce v zahraničných časopisoch registrovaných v databázach WOS alebo SCOPUS

FOLTYN, M. 2022. Hashtags for EFL teachers' transformation: an insight into Instagram-mediated reflective practice. *Reflective Practice*, 23(6), 690–704.

<https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2120463>

FOLTYN, M. – POŁOK, K. 2022. An Exploratory Study into EFL Teachers' Implementation of New Technologies and Distance Teaching During the Covid-19 Pandemic.

<https://doi.org/10.24093/awej/covid2.10>

Vedecké práce v zahraničnom časopisoch

FOLTYN, M. 2019. The Effect of CLIL Provision on Development of Receptive Skills Among Lower Secondary School Students and Their Use of Metacognitive Strategies. In *European Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 4, Issue 2.

Vedecká práca v zahraničnom recenzovanom zborníku

FOLTYN, M. 2020. Immigration of Ukrainian Students into an EFL Classroom in Poland: A Case Study. In *Język. Tożsamość. Wychowanie III*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. ISBN 978-83-66249-67-7

Publikované príspevky na zahraničných vedeckých konferenciách

FOLTYN, M. 2020. Developing a method for integrating the four-dimensional model of creative linguistic methodology and new technologies: implications for the sustainable development of language education in the 21st century. In *Poszerzamy Horyzonty TOM XXI cz. I*. Kraków, Mateusz Weiland Network Solutions. ISBN: 978-83-63216-37-5

Účast' na vedeckých konferenciách

Názov konferencie: Światowy Kongres Języków Obcych

Názov príspevku: Is Connectivism the New Black of Language Education?

Termín konania: 27-29.06. 2022

Miesto konania: Warszawa, Poland

Organizátor: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. 2022. Światowy Kongres Języków Obcych

Názov konferencie: Język trzeciego tysiąclecia XII: Język na pograniczach komunikacji.

Language of the Third Millenium XII: From Language Communication and Beyond

Názov príspevku: "Why did the chicken cross the road?" – Can we teach the unteachable? The process of humanizing machines by teaching them humour and Its role in reframing creative English language pedagogy

Termín konania: 25.03.2022

Miesto konania: Kraków, Poland

Organizátor: Tertium

Názov konferencie: Interdisciplinarity – The Key to Development

Názov príspevku: English Language Methodology and The Fourfold Concept of Creativity

Termín konania: 24.-27.09.2020

Miesto konania: Lublin, Poland

Organizátor: Fundacja na rzecz promocji nauki Tygiel

Názov konferencie: Poszerzamy Horyzonty

Názov príspevku: Developing a method for integrating the four-dimensional model of creative linguistic methodology and new technologies: implications for the sustainable development of language education in the 21st century

Termín konania: 11.09.2020

Miesto konania: Kraków, Poland

Organizátor: Konferencje Naukowe

Prehľad projektov doktoranda

2021-2023 Erasmus+ KA226 e-Courses for English Teachers

Absolvovanie zahraničných pobytov

Názov: Staff Mobility for Training

Názov príspevku: Continuous Teacher Training and English Didactics

Termín konania: 18.10-29.10.2021

Miesto konania: Reální 5, 701 03 Ostrava

Organizátor: Ostravská Univerzita, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky