

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
ВИЯВ ПРОФІЛЮ КРЕАТИВНОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ

БАЛОГ ЕНІКЕ ГЕЙЗІВНА

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 10 /27 жовтня 2021 року

Науковий керівник:

Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна

PhD, доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент

Завідувач кафедру:

Біда Олена Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2022

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота

**ВИЯВ ПРОФІЛЮ КРЕАТИВНОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

Балог Еніке Гейзівна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: Бергхауер-Олас Емьовке Ласлівна
PhD, доктор філософії з галузі соціальні та поведінкові науки, доцент

Рецензент: Чичук Антоніна Петрівна
доктор педагогічних наук, доцент

Берегове
2022

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

A KISISKOLÁS GYERMEK KREATIVITÁS-PROFILJA

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Balogh Enikő

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: Berghauer-Olasz Emőke

PhD, a pszichológiai tudományok doktora, tanszéki docens

Recenzens: Csicsuk Antonina

a pedagógiai tudományok doktora, docens

Зміст

ВСТУП	8
I. Креативність	10
1.1 Поняття креативності	10
1.1.1 Рівні креативності.....	12
1.1.2 Фактори креативності.....	14
1.2 Визнання креативності	17
1.2.1 Вимірювання та перевірка креативності.....	20
1.2.2 Співвідношення між креативністю та інтелектом.....	23
1.3 Процес креативності	27
1.3.1 Творче мислення та вирішення проблем.....	27
1.3.2 Фази творчого процесу.....	28
1.3.3 Умови творчого процесу.....	30
1.4 Творче навчання	31
1.5 Характеристика творчої особистості	35
1.6 Можливості для розвитку	37
II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКА ДОБРОНЬСЬКОМУ ЛІЦЕЇ	43
2.1 Метод дослідження	43
2.1.1 Тестування талантів.....	44
2.1.2 Вимірювання креативності.....	46
2.1.3 Вивчення творчого дозвілля.....	48
2.2 Місце проведення дослідження, представлення зразка	49
2.3 Дослідницькі гіпотези	52

2.4 Результати	53
2.4.1 Результати перевірки талантів	53
2.4.2 Результати дослідження творчості	62
2.4.3 Огляд творчого дозвілля	70
ВИСНОВОК.....	79
РЕЗЮМЕ.....	81
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА.....	83
СПИСОК ІЛЮСТРАЦІЙ	90
СПИСОК ТАБЛИЦЬ.....	92
ДОДАТОК.....	93

Tartalom

BEVEZETÉS	8
I. A KREATIVITÁS.....	10
1.1 A kreativitás fogalma.....	10
1.1.1 A kreativitás szintjei.....	12
1.1.2 A kreativitás faktorai	14
1.2 A kreativitás felismerése.....	17
1.2.1 A kreativitás mérése, vizsgálata.....	20
1.2.2 A kreativitás és az intelligencia kapcsolata	23
1.3 A kreativitás folyamata	27
1.3.1 Kreatív gondolkodás és problémamegoldás	27
1.3.2 A kreatív folyamat fázisai	28
1.3.3 A kreatív folyamat feltételei.....	30
1.4 A kreatív tanulás.....	31
1.5 A kreatív személyiség jellemzői.....	35
1.6 Fejlesztési lehetőségek	37
II. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT A NAGYDOBRONYI LÍCEUM ALSÓ TAGOZATOS TANULÓI KÖRÉBEN	43
2.1 A kutatás módszere.....	43
2.1.1 Tehetség vizsgálata.....	44
2.1.2 A kreativitás mérése	46
2.1.3 Kreatív szabadidő vizsgálata	48
2.2 A kutatás helyszíne, a minta bemutatása.....	49
2.3 A kutatás hipotézisei.....	52

2.4 Eredmények	53
2.4.1 A tehetség vizsgálatának eredményei	53
2.4.2 A kreativitás vizsgálatának eredményei	62
2.4.3 Kreatív szabadidős tevékenység vizsgálata	70
ÖSSZEFOGLALÁS.....	79
PE3IOME.....	81
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	83
ÁBRÁK JEGYZÉKE.....	90
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	92
MELLÉKLET	93

BEVEZETÉS

Gyakorló pedagógusi éveim alatt sikerült felfigyelnem a kicsiny tanítványaimban rejlő adottságokra, különös tekintettel arra, hogy mennyire különböznek egymástól, mégis mindannyian képesek elérni saját tudásszintjükön, egyéni adottságaikkal képességeik határát. Mi pedagógusok abban a kiváltságos helyzetben lehetünk, hogy első osztálytól figyelemmel kísérhetjük, és főként segíthetjük a következő generáció fejlődését, miként növekednek mind fizikális, mind értelmi szinten, s miként bontakozik ki tehetségük kinek a művészetek, kinek a reál tudományok irányába. A pedagógus munkája igen összetett, hisz nem csupán tanít, de a jövő emberét is neveli. A jövőnek pedig, jobban mondva a világnak, olyan felnőttekre van szüksége, akik képesek teljes mértékben ellátni feladataikat. Még tovább: lehetőség szerint egy boldog generáció kinevelése, akik odaadással tudják végezni munkájukat.

Oktatói-nevelői munkám alatt azonosulni tudtam azzal az állásponttal, miszerint azok a tulajdonságok, amelyeket a kreatív személyekre jellemeztetnek, többé-kevésbé minden emberben megtalálhatóak, azonban nem mindenki képes vagy épp nem elég bátor ahhoz, hogy aktivizálja vagy kipróbálja magában azokat (Landau 1976). Pedagógusi feladatunk a megszabott határok mellett is úgy oktatni tanítványainkat, hogy azok kibontakoztathassák kreativitásukat, megtalálhassák azt, amiben kiemelkedő teljesítményt érhetnek el, megtapasztalják a produktív tevékenység meglepedettségének érzését.

Dolgozatunk témája a mindig időszerű kreativitásra, azaz a leginkább fejlődésben lévő réteg, a kisiskolások kreativitás-profiljának vizsgálatára irányul. A téma kutatását az oktatás szempontjából rendkívül fontosnak tartjuk, mivel a kreativitás a legértékesebb emberi tulajdonság, fejlesztése alapvető feladatunk (Fodor, 2007). A gyermeki kreativitás és az azt célzó vizsgálat azért is bír nagy jelentőséggel, mert pedagógusként tisztában kell legyünk tanítványaink adottságaival és azzal, hogyan tudjuk azokat megfelelően fejleszteni az oktatás folyamatában.

Munkánk szakirodalmi részében a kreativitás elméleti hátterét kutatjuk, összefoglaljuk a legfontosabb tudnivalókat, kiemelve a kreativitás folyamatát, megismertetve az olvasóval is a kreatív személy jellemzőit, valamint a fejlesztési lehetőségek alternatíváit, felhívva a figyelmet a tehetséggondozás fontosságára. Kitérünk a mérési lehetőségekre, illetve érintjük az intelligencia témáját mint fontos komponensét a kreativitásnak.

Kutatásunk célja a kreativitásjellemzők megfigyelése és vizsgálata egyéb jellemzők vonatkozásában. Nem célunk azonban a tehetségesek kiválogatása, hanem az egyéni kreativitásjellemzők jelenlétének megfigyelése, illetve azon tulajdonságok feltérképezése, melyek a kreatív ember sajátja. Fontos, hogy megtudjuk, mi áll valójában a kreativitás alakulásának hátterében, esetlegesen mi gátolja vagy segíti annak fejlődését, illetve pedagógusként mit tehetünk még többet a gyermek fejlődése, készségeinek fejlesztése, alkotóképességük kibontakoztatása érdekében.

A módszerek kiválasztásakor az elsődleges szempont, hogy olyanokat alkalmazzunk, amelyek segítségével a kutatás szempontjából lényeges kérdésekre kielégítő válaszokat kapunk. Elsőként a Renzulli – Hartman féle skálát használjuk a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, amellyel átfogó képet kapunk a vizsgált tanulók egyéni profiljáról (lásd. 1. sz. melléklet). Majd a Tóth László által kidolgozott Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS) alkalmazzuk a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítása céljából, végül Torrance szabadidős tevékenység kérdőívét töltjük ki (lásd. 2. sz. melléklet), mely a tanulói személyiség kreatív oldalának megismeréséhez szükséges.

Az elméleti kutatás során tanulmányozott teóriák, a mérési módszerek megismerése során a következő feltételezésekre keressük a választ:

- Feltételezésünk szerint az alkotóképesség kibontakozását minden esetben hátráltatja a kirekesztő iskolai közeg.
- Feltételezésünk szerint az osztályközösségben tanulásaikban kiemelkedően teljesítő tanulók szignifikánsan kreatívabbak gyengén tanuló társaikkal szemben.
- Feltételezésünk szerint azok a tanulók, akik motiváltabbak a művészi tevékenységek gyakorlása terén, magasabb alkotóképességgel rendelkeznek, mint azon társaik, akik kevesebb gyakorisággal végeznek hasonló jellegű tevékenységeket.
- Feltételezésünk szerint az alsó tagozatos fiúk kreatív személyiségjellemzőik tekintetében lényegesen elmaradnak a lányoktól.

Kutatásunk helyszíne a Nagydobronyi Líceum, vizsgálatunk célcsoportját az alsó tagozat negyedik osztályos tanulói képezték. Ezen az évfolyamon már elvégezhetőek az imént említett vizsgálatok és ebben az életkorban már jól megfigyelhető a tudatosabb odafordulás a kiemelkedő képességek fejlesztése felé, ahogyan a tehetségfejlesztő programok is ebben a korban kezdenek jelentős szerepet betölteni a tanuló életében.

I. A KREATIVITÁS

A mindennapokban használatos „*kreativitás*” túlságosan átfogó, túl sok mindenre értendő fogalom. A hétköznapiakban rendszeresen használt értelemben azokra az egyénekre értendő, akik az átlagostól eltérő módon gondolkodnak, érdekesek, kellemes társaságot jelentenek, inspiráló jelenségek. Ám, ha nem alkotnak maradandó, különleges jelentőséggel bíró dolgot, úgy, Csíkszentmihályi (2008) szerint, a kreatív helyett inkább a *briliáns* jelzővel lehet őket illetni. Más értelemben azonban azokra értjük, akiknek látásmódja újszerű, eredeti. Az eltérőtől máshogy közelítik meg a jelenségeket, bölcsék és fontos következtetésekre jutnak, amit azonban megtartanak maguknak. Az ilyen embereket *egyéniileg kreatívnak* nevezhetjük. Megint más értelemben olyan egyéniségeket jelöl a fogalom, akik kultúránkat jelentős szempontból változtatták meg. Ők a szó legszorosabb értelmében vett *kreatív* személyek (Csíkszentmihályi, 2008).

A kreativitás, mint láthatjuk igen tág fogalom. Érdekes, sőt kell vele foglalkoznunk, mert szerves része életünknek, fontos szerepet játszik az élet szerteágazó területein, tulajdonképp előrehaladásunk záloga. A következőkben igyekszünk alaposabban definiálni e sokoldalú szó értelmét.

1.1 A kreativitás fogalma

A kreativitás szó eredete, a latin creare szó, amelynek jelentése nemzeni, szülni, alkotni, megteremteni (Landau, 1976:18). Ebben a meghatározásban is elég lendületes dolgot, vagy egy saját magát megteremteni képes folyamatot hivatott jelölni.

„*A kreativitás a létező legnagyobb lázadás. Ha teremteni akarsz, meg kell szabadulnod minden beléd nevelt meggyőződéstől; máskülönben kreativitásod nem lesz más, mint másolás – mindössze egy indigomásolat lesz*” olvashatjuk Osho (2016:7), *Kreativitás. Merj önmagad lenni, és hagyd kibontakozni egyéniségedet* című kötetének előszavában. Igen megragadó, eredeti megállapítás, mely tömören összefoglalja témánk fogalmát és motivációul szolgál a könyv olvasóinak.

A kreativitás szakkifejezést a pszichológiába Gordon Allport vezette be, s a személyiséget hivatott jelölni, ám jóval összetettebb módon, mint az egyes képességek, attitűdök vagy

temperamentumok. Ám az Allport-féle meghatározás még nem volt pontos (Fodor 2007). A kreativitással kapcsolatosan J. P. Guilford (1897-1988), amerikai pszichológus bevezette a konvergens és a divergens gondolkodás fogalmait. Szerinte a kreatív ember különféle problémaszituációkban képes a divergens, azaz széttartó gondolkodásra (Fodor, 2007).

A divergens gondolkodás lehetőséget ad egy probléma több úton való megközelítésére, illetve egymástól függetlennek tűnő elemek összekapcsolására (Fazekasné, 2014). A konvergens, azaz szűkítő vagy összetartó gondolkodás egy jó megoldást nyújt. Általában ezen a gondolkodáson alapul az intelligencia (Fodor, 2007).

Zhu és Zhang (2011) a kreativitást olyan képességként definiálja, mely egy új problémához kapcsolódó megoldás létrehozását indukálja. Egy másik szemlélet szerint a kreativitáshoz azt a különös eseményt sorolja, amikor az elmében valami új, eredeti, az addigiaktól eltérő jön létre. Az attitűd, mikor a kreatív egyén ellenáll a megszokottnak, nemhogy elviselt lesz az egyén számára, de keresi a zavart és a káoszt, hogy újrendezze azokat (Gyarmathy, 2011:27).

A fentebb leírtak értelmében világossá válik, hogy a kreativitás nem csupán a művészetek területére vonatkoztatható alkotói tevékenység, hanem a tudomány különböző területein érvényes gondolkodás és az újszerű gondolatok létrejöttén túl a másik ember ötleteinek elfogadását, tolerálását jelenti (Péter-Szarka, 2014).

A kreativitás tehát egyrészt pszichikus jelenség és mentális folyamat, másrészt egzakt produktumot/eredményt létrehozó alkotási folyamat, amely az emberiség javát szolgálhatja (Fodor, 2007).

A kreativitás mint személyiségbeli képesség javítja az egyén adott társadalmi közegben való beilleszkedését, fokozza a túlélési képességet változó külső körülmények között. Ezt bizonyítják mindazok a találmányok, amiket az emberiség élete során megalkotott és tökélelt, az ember életének kényelmét szolgáló és életminőségét javító termékeinek készlete. Ahogyan a kultúra és a művészet sokfélesége, folyton fejlődő és változó sokszínűsége is mutatja. Ennek tükrében mondhatjuk, hogy minden, amit az ember fejlődése során alkotott vagy teremtett, a kreativitás szüleménye. Ennek alapján megállapítható, hogy a kreativitás az emberiség egyik legértékesebb tulajdonsága, fejlesztése alapvető nevelési-oktatási feladat (Fodor, 2007).

Donald O. Hebb (1983) szerint az alkotóképesség csupán új gondolatok létrehozása, mely tulajdonságot minden ember magáénak tudhat, noha gyakran mégis híres művészek és kiemelkedő alkotók teljesítményére értendő.

Visszakanyarodva írásunkban elsőként említett tudósemlőnk, Csíkszentmihályi véleményéhez, szerinte a kreativitás különleges személyek fejében megtörténő felismerés. Ám, amennyiben e fogalom alatt valamiféle új és értékes ötletet vagy tettet értünk, akkor csupán e személy véleményével nem elégedhetünk meg, nem nyilváníthatjuk csak ennek birtokában kreatívnak. Szükséges további kritériumok keresése, melyek alátámasztják a kreativitás meglétét. Szerinte külső referencia szükséges ahhoz, hogy megállapíthassuk, hogy a gondolat valóban új és értékes. A kreativitás tehát az emberek gondolatainak és szociokulturális környezetének interakciójában rendszerszintű jelenség (Csíkszentmihályi, 2008).

1.1.1 A kreativitás szintjei

Brewster Ghiselin két szintet különít el:

- Magasabb, elsődleges szint,
- Alacsonyabb, másodlagos szint.

A kreativitás *elsődleges* szintje néhány új elem vagy kapcsolat új rendjének kialakításával megváltoztatja a jelentések univerzumát. A *másodlagos* szint a már kialakított jelentésösszefüggés továbbfejlesztése, azok alkalmazása, vagyis az elsődleges szint kibővítése. (Landau, 1976)

Leonardo da Vinci a falon lévő foltokban látott számtalan dolgot, mely inspirálta azok kibővítésére (Landau, 1976).

Míg Ghiselin a kreativitás értékét az átstrukturálásban látja, addig Irving Taylor a kommunikáció hatékonyságában keresi. Taylor ennél fogva öt egymásra épülő szintet különböztet meg:

1. Az *expresszív* szint a kisebb életkorú gyermekekre jellemző, megnyilvánul pl. rajzokban, mint szabad, spontán kifejezés, ami remek alkalmat ad az alkotói képesség művelésére. Ezen a szinten az eredetiség és a hasznosság nem játszik szerepet (Fodor, 2007). Lowenfeld (1958, 1962) szerint, ha nem vesszük komolyan a gyermek rajzait, az azon fellelhető színek, minták arányait, az gátolja őt a fejlődésben. Korlátozzuk szabadságát és spontaneitását (Landau, 1976).

Ez a szint a legfontosabb a kreativitás fejlődése szempontjából, mivel e szint tapasztalatai segítik a lehetséges fejlődést.

Burkhart és Nitschke (1962) a kreatív személyiség és a tapasztalat közötti tényezők vizsgálata során arra jutott, hogy az expresszív szinten való korai kreatív tapasztalatok tették lehetővé, hogy az egyén a művészi területen továbbfejlődjön (Landau, 1976).

2. *A produktív szint.* Ezen a szinten a szabadságot és a spontaneitást a realitás váltja fel, tárgyak, hagyományok szabályok szerint történő elkészítéséről van szó (Fodor, 2007).

Az expresszív szinten tapasztalt kielégülés megóvására végeznek vizsgálatokat és kísérleteket a művészi nevelés területein (Landau, 1976).

3. *Inventív szint.* Kevesekre érvényes. Jellemző a feltalálás, felfedezés. Nem új ötletekről van szó, de az itt kialakított flexibilitása révén új szempontok szerint vizsgálhatja a régi dolgokat. Ez az egyéni kreativitásban elérhető legmagasabb szint, egyenértékű Ghiselin másodlagos szintjével (Landau, 1976).

4. *Innovatív szint.* Művészetben, tudományban fellelhető problémakör alapelveinek megértését foglalja magába, mert megértésük útján juthatunk el a változásokhoz újítások által (Landau, 1976). Az innovatív kreativitás a tehetséges és kivételes képességekkel bíró személyek sajátja. Ezek a személyek képesek a szó legszorosabb értelmében eredeti produktumokat létrehozni egészen nemzeti vagy nemzetközi szinten (Fodor, 2007).

5. *Emergentív szint.* A legkevesebben ezt a szintet érik el. Erre példa Freud a pszichológiában, Giotto és Picasso a festészetben vagy Einstein a fizika területén. Kevesen érik el a kreativitás eme szintjét, azonban e kivételes és kiemelkedő egyének érik el a legnagyobb hatást. A kreativitásnak ezt a szintjét nevezik zseniálisnak (Landau, 1976).

A szintek felosztásával felmerül néhány kérdés:

- Vajon át kell-e haladnia az ötödik szintet elért személynek az azt megelőző minden szinten?

- Mi a közös a szintekben?

Az első kérdés tekintetében elmondható, hogy az első szint mindenképp meg kell legyen, bár e szinten szerzett tapasztalatok igen csekély jelentőséggel bírnak, mégis fontosak a kreativitás fejlődése szempontjából. A második szintről elmondható, hogy a kreativitás nem függ a tudástól, hanem az fejleszti a kreativitást, ha kreatív módon szerezzük az ismereteinket. Minél nagyobb tudásszinttel bír az egyén, annál kevesebb eszközre van szükség ahhoz, hogy eljusson a probléma megoldásához. Bizonyos mértékű tudásszintre azonban mindenképp szükség van (Calvin Taylort, 1963, idézi Landau, 1976).

Az első szinthez tartozó jegyek, melyek a szabadság és a spontaneitás, a második szinten elvesznek, majd a harmadik szinten újra előtérbe kerülnek. A kreativitáshoz minden szinten nyitottságra és őszinteségre van szükség. Ilyen nyitottságra már az első szinten is szükség van. A spontaneitás és a nyitottság minden szinten jellemző. Különbséget kell tennünk azonban spontaneitás és spontaneitás között, mint hogy van eredeti és megtanult spontaneitás. Előző a tapasztalat nélkül átélt spontaneitás, utóbbi a félelem legyőzését feltételezi, ennek előfeltétele valamiféle biztonság (Landau, 1976).

1.1.2 A kreativitás faktorai

A kreativitás azonosításához szükséges azoknak a faktoroknak az ismerete, amelyek a kreatív emberek kognitív sajátosságaira utalnak.

Guilford és Torrance feltételezése szerint a kreativitás faktorai a következő képességek:

Szenzitivitás – problémaérzékenység. A kreatív egyének olyan problémákat látnak meg, melyek mások számára evidens jelenségek.

Fluencia – folyékonyág. Ezzel a tulajdonsággal a kreatív ember képes kevés információ birtokában nagyszámú ötletet produkálni (Fodor, 2007).

Originalitás – eredetiség. Képesség a dolgok újszerű megközelítéséhez. Egyedi, másokétól eltérő válaszok egy adott problémára.

Flexibilitás – rugalmasság. Képesség a nézőpont megváltoztatására. A kreatív emberek különféle megközelítéssel, különböző ötleteket képesek létrehozni, többféle megoldást tudnak alkalmazni.

Szintetizálás. Gondolataik teljesebb gondolati körökbe való rendezésének képessége.

Elaboráció – kidolgozottság. Képesség a részletek kidolgozására, az ötletek továbbfejlesztésére. Vekerdy (2001) szerint a gyermekkori mesehallgatás nagy szerepet játszik e tulajdonság kialakulásában.

Analízis. Mivel a kreatív emberek nem fogadják el a mások által megalkotott szintéziseket, az számukra megbontható újraanalízis céljából, melyet az új megalkotása, vagyis az egészre való rendezés követ.

Redefiniálás – problémák újrafogalmazásának képessége. A szokásostól eltérő módon ismeri fel a dolgokat, aminek következtében eddig ismeretlen módon képes használni azokat (Fodor,

2007). A redefiniálás fejlesztésére Rickards (1974) kidolgozott egy módszert, a többszörös újrafogalmazás módszerét. Lényege az ötletek újra és újra értelmezése, így nő a megoldási módok száma (Mező, 2017).

Komplexitás – által a kreatív ember sok, egymással összefüggő gondolattal tud foglalkozni.

Értékelés. Az új ötletekhez való kritikus viszonyulás, majd azok értékének meghatározása (Fodor, 2007).

Ezen felül megemlítünk további tulajdonságokat is, melyekről Mező (2017) értekezésében is olvashatunk:

Vizualizáció, mely a probléma és a megoldás képzeletben való megjelenítése. A vizuális nyelv a leghatékonyabb kommunikációs eszköz, nincsenek sem nyelvi, sem nyelvtani korlátok Kárpáti (2013).

Regresszióra, azaz a „gyermeki gondolkodásra” való képesség. A szokásoktól, hagyományoktól, elvárásoktól mentes gondolkodás képessége (Mező, 2017).

Transzformáció, olyan képesség, mely segít valamilyen dolog, vagy elképzelés átalakításában. Megláttatja a dolgok új jelentését, alkalmazásának újjászervezésére indít. Más perspektívából képes szemlélni a dolgokat, vagy egyszerre több szempont figyelembe vételére képes a személy (Mesterházi, 1998).

A határok átlépése („out of the box”). Az innovációk alapjának tekinthető.

Intuíció: képes meglátni az összefüggéseket bármennyi információ birtokában is. Tepperwein (2004) szerint az intuíció váratlanul, ám kellő időben érkezik (Mező, 2017).

Kérdés. A kérdés a kreatív gondolat alapja. A kételkedés kérdést indukál, ami elvezet a válaszhoz.

Metaforikus gondolkodás. A gondolatok feltárása és azok átformálása (Black, 1993), a metaforaalkotás a gondolatok forrása. Gordon (1961) szerint a metaforikus gondolkodás a kreatív működésmód alapja.

Fantázia. Az elme azon képessége, hogy új gondolatokat hozzon. Pinczésné (2003) a drámapedagógia fontosságára hívja fel a figyelmet. A drámapedagógián keresztül egyenes út vezet a kreativitáshoz, segíti az önkifejezés fejlődését, kreatív személyiség fejlődését.

Az ellenállás segít megakadályozni az alkotó folyamat idő előtti lezárását. Ez a tulajdonság teszi képessé tulajdonosát arra, hogy célját minden akadály ellenére törekedjen elérni.

A *lehetséges kimenetek megjósolása* lehetővé teszi meglátni a várható eredményt. Kollár (2010) ezeket jövőscenárióknak nevezi.

Természetesen, mindinkább megismerjük a kreativitás faktorait, egyre több kerül felszínre. A felsorolt elemek azok, melyekkel mindenképp találkozunk (Mező, 2017).

Érdemes megemlíteni Magyar Beck (1988:74) szavait: „Az alkotó ember mindenekelőtt a korára és a kultúrájára jellemző. Még pontosabban: arra a korra és arra a kultúrára, amelyben őt, mint alkotó embert számon tartják”. Természetesen, ahogyan a kreatív ember a korára és kultúrájára jellemző, úgy kreativitása függ azok hatásaitól (Fazekasné, 2014)

Guilford (1950) szerint bármely területen fejleszthetjük a kreativitást, mert az a tanulás része. Ekkor új információkat fogadunk be, a kreativitással pedig felfedezzük az új és a régi információk közötti kapcsolatot.

1.2 A kreativitás felismerése

Az 1950-es évek pedagógiai forradalma vezetett el a kreativitás fontosságának felismeréséhez (Getzels és Jackson, 1962). Ekkor sorolták külön csoportba az okos konvergens gondolkodású és konformista viselkedésű, illetve a kreatív divergens gondolkodású non-konformista, sokszor deviáns viselkedésű embereket. Az előző csoport képviselői váltak a tanárok kedvenceivé, később belőlük lettek vezető személyiségek, az utóbbi csoport szereplőivel, a „nehéz” gyerekekkel sok baj volt az iskolában, később viszont a művészetek és a tudományok megújításánál hallhatunk róluk újból. Nekik köszönhető a haladás (Czeizel, 2011).

A kreativitás a legtöbb emberben megtalálható, csak annak mértéke változó. Czeizel (2011) kiemeli, hogy a gyermekek iskolába lépéskor nagyobb (akár 220% is) kreativitással bírnak, mint évekkel később, amire leérettségiznek. Ám ez megelőzhető lenne a kreativitás óvásával.

Csíkszentmihályi (2008) szerint a kreativitás különleges személyek fejében végbemenő mentális tevékenység. Azonban csupán saját beszámolójuk alapján nem nyilváníthatjuk őket kreatívnak, hanem szükséges bizonyos külső kritériumok megléte. Így tehát a kreativitás felismeréséhez szükséges a külső környezet is, aki kijelenti az egyén által is állított kreativitás meglétét.

Számtalan eset van, amikor a kreativitás nem ismerhető fel, amikor megvan az alkotás képessége, viszont valamilyen oknál fogva nem kerül felszínre (Csíkszentmihályi és Mtsai, 2010). Szükséges tehát, hogy valamiféle adatokat gyűjtsünk arra vonatkozóan, amiből megállapítható, hogy valaki tehetséges-e vagy sem. Akkor nyilváníthatunk tehát valakit tehetségesnek, ha megfelel bizonyos követelményeknek.

Czeizel (1997) a tehetséget egy potenciális lehetőségnek vagy ígéretnek tartja, amely által valaki adott társadalom számára hasznos teljesítményt hozhat létre úgy, hogy saját maga számára egyfajta örömet jelentsen. Czeizel három tehetségfogalmat különböztet meg: a potenciális tehetséget (giftedness), a megvalósult tehetséget (talent – talentum) és a párját ritkító tehetséget (genius – géniusz). Ez az a bizonyos potenciális tehetség, amit az iskolai tehetségazonosítás során keresünk.

Felmerül azonban a kérdés, hogyan állapítsuk meg az egyénben rejlő potenciális tehetségét jelenlétét (Dávid – Hatvani – Héjja, 2014). Sternberg (1993, 1995) az emberek által tehetségesekre alkalmazott kritériumokat egy ötszögben ábrázolta, melyek a következők:

1. Kiválóság – amikor az egyén kortársaihoz képest valamiben sokkal jobb.
2. Ritkaság – az az ember, aki kortársaihoz képest ritka valamilyen jellemző tekintetében.
3. Produktivitás – azon a területen, ahol ő kiválóságot mutat, valamit produkálnia kell.
4. Demonstrálhatóság – az egyén azon a területen, ahol ő kiválóságot mutat, demonstrálhatónak is kell lennie olyan tesztekkel, amelyek a jellemzőt megbízható módon mérik.
5. Értékesség – amikor a tehetséges egyén olyan területen teljesít kiválóan, amit a környezete nagyra értékel (Tóth, 2003).

Mező Ferenc (2008:13) definíciója szerint: „a tehetségazonosítás alapvetően egy (akár éveken át tartó) folyamat, amely folyamatot az eseti méréses, becsléses jellegű identifikációs mozzanatok tagolhatnak.” Vagyis a tehetség azonosítása egy folyamat, melynek során felkutatjuk az egyénben megbúvó tehetségigéreteket. Ám ez korán sem egyszerű feladat. Az igazi tehetség felismerése nagyon nehéz, a tehetségazonosítás kritikus pontja. E folyamatban fontos bizonyos etikai-szakmai szempontok betartása, melyekről Herskovits és Dávid I. (2012) írnak, és egyúttal idézik Révész Géza 1918-ban megfogalmazott meghatározását. E szerint a tehetségre mutató fogékonyság, sejtés, amit látunk és ami megmutatkozhat. Az itt megmutatkozó jegyeket igyekszünk pszichológiai vizsgálatok segítségével megtalálni. Azt mindenképpen hangsúlyoznunk kell, hogy nem minden ígéretes tehetségnek mutatkozó egyénből lesz tehetség. Azt is szem előtt kell tartanunk, hogy gyakori azon esetek száma, amikor a tehetséget nem tudjuk azonosítani. Erre nagy hatást gyakorolnak a környezeti hatások valamint az egyén fejlődési ritmusa is.

Mindezen információk tudatában felmerül a kérdés, akkor melyek a legfontosabb szempontok, amiket figyelembe kell venni a tehetség azonosítása során. A szakirodalomban erre sokak által megfogalmazott ajánlást találunk.

Gyarmathy (2006) Martinson szabályait emeli ki: folyamatosság, különböző források használata illetve, hogy az intellektuális összetevőket vizsgáló eljárásokon kívül alkalmazzuk a tehetség összetevőinek az elemeit is.

Herskovits Mária kiemeli, hogy tekintettel a módszerek megbízhatatlanságára, szükséges több vizsgálati módszer alkalmazása lehetőség szerint többlépcsős azonosítási folyamat használatával (Mező, 2008).

A Balogh László (2012) alapelveit követve az azonosítás során figyelniük kell az intrapszichés összetevőket, mint az általános értelmesség, specifikus képességek, kreativitás, motiváció. Óvatosnak kell lenni, amikor az kerül megállapításra, hogy valaki nem tehetséges, mert sok esetben nehéz felismerni a tehetséget, épp ezért elegendő időt kell adni az azonosításra. Fontos továbbá, hogy ne azonosítsuk a képességet a teljesítménnyel, valamint ne alkalmazzuk önmagukban a tesztek a vizsgálat folyamán. Helyezzük előtérbe a pedagógus és a gyerek együttes tevékenységét és minél több információforrást szerezzünk a gyerek teljesítményéről.

Balogh, Herskovits és Martinson által megfogalmazott szempontok azonosságot mutatnak. Herskovits ezen kívül ajánlást tesz arra vonatkozólag, hogy a vizsgált gyerekek hány százalékát tekintjük tehetségígéretnek. Ez az arány szerinte 30%.

A gyakorlatba a tehetség azonosítására Gyarmathy Éva (2006) elkülöníti a szűrést és a kiválogatást. A szűrés alatt a megcélzott csoport egészét vizsgálja, majd a kiszűrt csoportból válogatja ki a tehetségeket. Itt azonosítja azokat a tanulókat, akik speciális képzést igényelnek különleges képességeik kibontakoztatásához.

Dávid Mária (2010) két szinten végzi a tehetségazonosítást. Először egy pedagógiai tehetségsszűrést végez, ahol a pedagógusok a megcélzott csoport egészére végeznek tehetségazonosítást. Második szinten differenciált tehetségazonosítás történik, ahol az azonosító tevékenységben pszichológiai mérőeszközök is szerepelnek.

A tehetségazonosításban használatos módszereket szubjektív és objektív módszerek csoportjára osztja a szakirodalom. A szubjektív módszerek közé tartoznak a megfigyelések, tulajdonságlisták, szülők véleménye. Az objektív módszerekhez a különböző tesztek és pszichológiai mérések (Herskovits – Dávid I., 2012).

Balogh (2012) figyelmeztet arra, hogy a tesztekkel mért eredményeket befolyásolhatják nem várt tényezők, mint pl. betegség, fáradtság, motiválatlanság, ami oka lehet a gyenge eredménynek. Ugyanakkor kiemeli, hogy a jó eredmény bizonyító erejű.

Gyarmathy (2006) szerint a hatékony mérési eljárások a következők: *relevancia* (az eljárás megfelel a későbbre tervezett tehetségprogramnak); *megbízhatóság* (az eredmények megfelelnek más módszerek eredményeinek); *érvényesség* (azt méri, amire kidolgozták); *normatívák* (amiket kiemelkedő, átlagos vagy átlag alatti eredményeknek tekintünk); *plafonhatás kizárása* (elég nagy feladat legyen a vizsgált csoport számára); *tesztelfogultság kizárása* (ne legyen előnyös vagy éppen hátrányos a vizsgált csoport egyik tagjának sem).

Ha nagyobb létszámú gyerekcsoportot szeretnénk megvizsgálni, akkor a pedagógusok a szubjektív módszerekkel szűkítik a megvizsgálandó gyerekek számát. Dávid Mária és munkatársai (2006) négy csoportba sorolják ezeket a módszereket: megfigyelés, interjú, kérdőív, dokumentumelemzés. A tanulók megismerésének a fő célja, hogy a nevelői és oktatói munka során alkalmazott pedagógiai módszereket megfelelően, a tanulók igényeihez mérten tudjuk tervezni és tevékenységünket a tehetséges tanulóhoz igazodva illeszthessük a munkafolyamatba.

1.2.1 A kreativitás mérése, vizsgálata

A kreativitás fogalmának megismerésével, fejlődésével párhuzamosan felmerült a szóban forgó képesség az egyénben fennálló mértékének megismerésére és mérésére vonatkozó kérdése is. Ennek kapcsán mindenképp meg kell említenünk J. P. Guilford és E. P. Torrance nevét, akik nagy szerepet játszottak e probléma megoldásában (Fodor, 2007).

Guilford (1950), a kreativitás pszichometrikus megközelítésének képviselője a kreativitás vizsgálatára felmérési módszereket dolgozott ki és a tesztmódszert helyezte előtérbe. Az ő nevéhez fűződik az úgynevezett szokatlan felhasználások próbája, mely során a vizsgált személynek egy adott tárgy vonatkozásában minél több szokatlan felhasználási módszert kell megnevezni. A teszt széleskörű alkalmazása bizonyítékul szolgál arra, hogy jól elkülöníti a divergens gondolkodást más kognitív funkcióktól, azaz a konvergens gondolkodástól, az emlékezettől, észleléstől, következtetéstől. A teszt eredményeinek értékelése egyszerű, hisz minél több felhasználási módot talál az alany, annál kreatívabbnak tekinthető.

Később Guilford (1962; idézi Fodor, 2007) az értelem struktúrájára vonatkozó modellje alapján a divergens teljesítmény különböző aspektusainak mérésére egy egész tesztsorozatot dolgozott ki, mely verbális és nem verbális független tesztek tartalmaz egyenlő arányban, többek között címadási, mondatalkotási, dekorációs, valamint csoportosítási, felhasználási feladatokkal. A teszt felvételekor a megoldás idejét nézik, a pontozás pedig az eredetiség kritériumainak alapján és a megoldások számának függvényében történik.

Torrance (1974) igen elterjedt kreativitástesztje, amely a Torrance Tests of Creative Thinking nevet viseli, kiválóan alkalmas a divergens gondolkodás mérésére és elfogadható validitással és reliabilitással rendelkezik (Tóth – Király, 2006). Azonban a divergens gondolkodást mérő

teszteknél felvetődik a kérdés, vajon valódi élethelyzetben is megvalósul-e a vizsgált személy tesztben produkált minőégi megoldása. A tesztek magas színvonalú teljesítménye nem feltétlen előrejelzése az életben nyújtandó kreatív teljesítménynek (Csíkszentmihályi és Wolfe, 2000).

A Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) egyrészt kérdésfelvetéseket, tárgyoptimalizálási javaslatokat, szokatlan felhasználásra vonatkozó feladatokat foglal magába, másrészt három rajzkiegészítő feladatot. Ezek egyike a sokak által ismert Torrance-körök, melyben a vizsgált személynek rajzokat kell készíteni és elnevezni (Fodor, 2007).

A feladatokat a következő szempontok szerint értékelik:

- *fluencia (folyékonyosság)* – bizonyos időn belül nyújtott válaszok, ötletek.
- *flexibilitás (rugalmasság, hajlékonyság)* – hányféle kategóriába sorolhatóak a generált ötletek.
- *originalitás (eredetiség)* – az ötletek egyedisége, mennyire ritkák, szokatlanok.
- *elaboráció (kidolgozottság)* – a megoldási ötletek kidolgozottsága, komplexitása (Fodor, 2007).

A kreativitás mérésére napjainkban is alkalmazott mérőeszközök között Guilford és Torrance elképzeléseit találhatjuk meg. Ezek a tesztek viszonylag pontosan kimutatják a divergens gondolkodás fejlettségi szintjét, azonban a jövőbeli alkotóképesség eredményességének előrejelzésére kevésbé alkalmas. Longitudinális kutatások is kimutatták, hogy a kiváló teljesítményt elért gyermekek közül sokan nem produkáltak jelentős alkotásokat felnőtt korukban. Fordítva is igaz, hogy vannak, akik normális gyerekkorral a hátuk mögött kimagaslóan kreatív emberekké váltak. A kreativitás felmérésével kapcsolatban vannak még felmerülő kérdések: a teszten jó eredményt elérő egyén milyen más konkrét aktivitási területen produkálhat jó teljesítményeket, továbbá azt sem lehet előre látni, hogy a későbbiekben a teszten elért eredményeknek megfelelően fog-e teljesíteni a vizsgált személy.

A szakirodalomból is megállapítható, hogy a kreatív személyek nagyobb feszültségtoleranciával bírnak, nyitottabbak mind a külvilág felé, mind pedig belső világuk ingereire, mert jobban hasznosítják motivációs energiájukat (Kömlösi Annamária, 1975, idézi Vitányi – Sági, 2003).

A kreativitás mérésére szolgáló módszereket öt csoportba sorolhatjuk:

1. *Önjellemzés.* Ide tartoznak azok a módszerek, amellyel az egyén feltárja önmagára vonatkozó vélekedését a kreativitás kapcsolatában. Az egyén véleménynyilvánítása

kreativitásáról, amikor is hajlamosak pozitívan értékelni kreativitásukat, s túl nagy mértékű kreativitást tulajdonítani maguknak, mely nem felel meg a valóságnak. Ezen kívül hiányzik a mérce amivel megállapítható, hogy mi számít kreatívnek.

2. *Mások által történő jellemzés.* Ezek a módszerek mások jellemzését kérik az egyénről. Ám az előzőhöz hasonlóan ezek sem rendelkeznek megbízhatóak külső viszonyítási alappal.

3. *A divergens gondolkodás mérése.* Az ide tartozó eszközök a divergens gondolkodást mérik. Erre alkalmas a Torrence Tests of Creative Thinking (TTCT), mely elfogadható validitással és reliabilitással rendelkezik, emiatt igen elterjedt kreativitásteszt. A divergens gondolkodást vizsgáló tesztek apropója, hogy az azokban szereplő feltételezett problémák megoldásának színvonala nem bizonyos, hogy jelentkezik ugyanúgy élethelyzetekben. Ezért nem jelenthetjük ki annak tényét, hogy ezekben a tesztekben elért magas eredmény előrejelzi az életben nyújtott kreatív teljesítményt (Csíkszentmihályi – Wolf, 2000). Ugyanakkor a divergens gondolkodás nem feltétlenül jelentkezik egy adott szakterület valóságos világában. Torrance (1988) vizsgálatai azonban rámutatnak arra a mindenképp biztató részletre, hogy ezek a tesztek segítenek a potenciális tehetség felismerésében, így elmondhatjuk, hogy bizonyos szinten előrejelzik a kreativitást.

4. *Az életút-elemzés* a korábbi kreatív teljesítményekre utaló adatokból vagyis életrajzi adatok alapján feltételezi a jövőbeli kreatív teljesítményt.

„A [kreatív] génuszt egyedül az a kognitív és motivációs jellemzője különbözteti meg, hogy képes a véletlenszerű változások bőségének ellenállni, és csak az adott problémára koncentrálni” (Simonton, 1988:422). Akik e megközelítést preferálják, úgy gondolják, hogy a divergens módon való gondolkodás nem garantálja a jövőbeni kreatív megnyilvánulást.

5. *Személyiség-korrelátumok megállapítása.* A személyiségjellemzők vizsgálatával igyekeznek prognosztizálni a kreativitást. E szemlélet képviselői úgy gondolják, hogy bizonyos sajátos személyiségjegyek utalnak a kreativitás jelenlétére. Azonban a valóságban a személyiségjellemzők kontextustól függőek. A kreatív személy képes váltani a rögzült személyiségjellemzői között ellenben a kevésbé kreatív személlyel (Tóth – Király 2006).

A kreativitás mérésére több módszert kidolgoztak, azonban még nem lehet kijelenteni, hogy a kreativitást teljesítménytesztekkel kell mérni vagy inkább a kreatív gondolkodást vizsgáló tesztekkel (Tóth, 2003). Mindenesetre elmondható, hogy a kreativitás mérésének egyik

alternatívája a tesztkitöltés. Erre példa, Torrance tesztsjei, azok közül pl. a körök tesztje, vagy a szokatlan használat teszt.

A kreativitás mérésére használatos mérőeszköz az önkitöltős kérdőív. Ilyen pl. a Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT), melyet Davis és Rimm (1976) dolgozott ki, mely kifejezetten 3. és 4. osztályos tanulók kreativitásának mérésére alkalmas (Hatvani 2011). Magyarországon ismeretes még a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála, kiválóan alkalmas a középiskolás és annál idősebb diákok személyiségének kreatív jellemzőinek mérésére.

A kreativitás vizsgálatára szolgáló kérdőívek három területre terjednek ki:

- Személyiségjegyekre
- Kreatív gondolkodási stratégiák alkalmazására
- Kreatív alkotás, produktum jelenlétére.

Ezeket a szempontokat megtudhatjuk magától a tanulótól vagy más, őt jól ismerő személyektől és a tanulók alkotásait is elemezhetjük (Tóth – Király, 2006. Hatvani 2011).

Mára kidolgoztak olyan teszteket, melynek segítségével kiszámítható a kreativitási hányados, a CQ (Creativity Quotient). Ahogyan az IQ esetében, a CQ átlagos értéke a 100. Ebből adódóan a 80 alatti érték alacsony, a 120 feletti érték pedig magas szintet jelöl. A kivételesen magas alkotóképiséget a 140 feletti érték jelzi (Lullenstyd, 2005). A CQ azonban nem olyan felkapott mérőeszköz, legalábbis nem alkalmazzák széles körben, mint az IQ-t.

A tesztelési eljárások viszonylag megbízható információkkal szolgálnak, többször is elvégezhetőek és összevethetőek nemzetközi eredményekkel, ha az alkalmazott tesztnek van külföldi megfelelője. Hátránya a költséges vonzata és szakemberigényes mivolta, ráadásul sok esetben ezek az eljárások sem megbízhatóak (Balogh – Mező – Kormos, 2011).

1.2.2 A kreativitás és az intelligencia kapcsolata

Fontosnak tartottuk megemlíteni az intelligenciát a kreativitás témájának a körüljárása kapcsán, hiszen a Guilford modell is az intellektuson belül értelmezte a divergens gondolkodást.

Getzel és Jackson (1962) egy bizonyos intelligencia küszöbről beszél. Efelett már független a két tényező mért szintje. A küszöbig, ami a kb. 120-as IQ, a kreativitás és az intelligencia jól korrelál, főlette azonban nem. Torrance (1974) „küszöb hipotézis” elméletét olvasva megtudhatjuk, hogy egy általános mintában az alacsony kreativitás és az intelligenciapontok

között pozitív korreláció lesz, viszont már magasabb pontoknál ez nem fellelhető. Általában a kreatív emberek magasabb intelligenciával rendelkeznek (120 IQ felett). Amikor a két tényező szétválik egymástól, akkor a köztük lévő korrelációs kapcsolatot már nem lehet megtalálni. Ezért van az, hogy 120-nál magasabb IQ-val lehet, hogy alacsony a kreativitás, ugyanakkor előfordulhat, hogy nagyon magas vagy közepes (Mező, 2017).

Wallach és Kogan (1965) nem találtak említésre méltó korrelációt. Létrehoztak négy csoportot, melyeket összehasonlítottak és megvizsgáltak. Az első, az *intelligens és kreatív* emberek csoportja kiemelkedő teljesítményt produkált és az ide tartozó személyek kedvező szociális környezetet tudhattak magukénak. A *kreatív, de nem nagyon intelligens* és az *intelligens, de nem túl kreatív* csoportok és az ide sorolt személyek közel azonos szinten teljesítettek, csak a kreatívabbak nem szokványos módon, míg az intelligensebbek „szabály követő” problémamegoldást produkáltak. A két csoport résztvevői közötti különbség abban mutatkozott meg, hogy az inkább kreatív emberek nehezen viselték a minősítő értékelést. A *nem kreatív és nem intelligens* emberek a teljesítménybeli hiányosságukat szociális aktivitásukkal kompenzálták, magabiztosabbak voltak, nem bizonytalankodtak, mint a kreatív, de nem nagyon intelligensek (Wallach – Kogan, 1972).

Torrance (1975, idézi Mező, 2017) vizsgálataiból kiderül, hogy a helyzettől (játékos, tanulási helyzetek, kötött vagy kötetlen idő, stresszes és stressznélküli, stb.) is nagy mértékben függ a kreativitás és az intelligencia kapcsolata. Eredményei 0,06 és 0,21 közötti korrelációs értéket mutattak.

A kreativitás és az intelligencia kapcsolata a kreativitás mérésére szolgáló feladattól is függ (Mednick, 1962). Mednick (1962) a verbális intelligencia mérésére szolgáló távoli asszociációs tesztet vizsgálta, aminek az eredményei 0,55-ös, 0,43-as és 0,41-es korrelációt mutattak három különböző teszttel.

A két tényező összehasonlítása során érdemes figyelembe venni és elemezni a biológiai és a fiziológiai kötöttséget is. Az intelligenciát a kutatások, mint örökletesen erősen determinált tulajdonságot értelmezik, ahogyan azt a családfa és ikerkutatások is alátámasztanak. Ezzel szemben a kreativitás mintha véletlenszerűen oszlana meg, legalábbis erre következtethetünk az eddigi kutatások eredményeiből. Barkóczi, Oláh, Zétényi (1973) kimutatták, hogy az intelligenciával ellentétben a kreativitás kevésbé függ a szocioökonómiai státusztól (SES). Magnusson és Backteman (1978) különbséget tesz a két tényező stabilitását illetően. Az

intelligencia mérhetőbb, stabilabb tulajdonság. A kreativitás mérhető faktorai alacsonyabb szintű állandóságot mutatnak. Mindenesetre ezen a téren még nagy a bizonytalanság.

A kreativitás és az intelligencia közötti kapcsolat elemzése a kreativitáskutatás vitatott része. Sternberg és O'Hara (1999) illetve Kaufman és Plucker (2011) tanulmányaiban olvasható összesítések értelmében az intelligencia és a kreativitás közötti relációkat a következőképp értelmezik:

1. *A kreativitás az intelligencia része.* Ide azok a tanulmányok sorolhatók, melyekben az intelligencia, mint multidimenzionális struktúra jelenik meg, mely több, a divergens gondolkodásmódra, a kreativitásra jellemző faktort is magába foglal, mint a fluencia, flexibilitás, problémamegoldás, originalitás. Ezt a nézetet mutatja Cattell (1971) modellje a folyékony (fluid, Gf) és a kristályos (crystallized, Gc) intelligencia megkülönböztetéséről. Cattell olyan intellektuális részképességeket sorol fel, melyek kreatív képességként jellemezhetők. Ilyen például a gondolati fluencia, induktív és deduktív következtetés vagy az átstrukturálás. Carroll (1993) a fenti gondolatmenetre építve egy háromszintű hierarchikus szerkezetet alkot, ahol legfelül a az általános intelligencia (g-faktor) áll, középen nyolc faktor található (folyékony intelligencia, kristályos intelligencia, tanulás és memória, vizuális észlelés, auditív észlelés, visszakeresés (retrieval) képessége, kognitív sebesség, információfeldolgozás sebessége), a legalsó szintet pedig a speciális képességek alkotják.

2. *Az intelligencia a kreativitás része.* Vagyis többet közt az intelligencia befolyásolja és generálja a kreativitást. Ide sorolható Sternberg befektetési modell elmélete, miszerint a kreatív ember olyan, mint a jó befektető, aki olyan dolgokkal foglalkozik, amik az adott időben alulprezentáltak és csak hagyják, hogy mások kövessék a gondolataikat (Sternberg – Lubart, 1999). A következő tényezők segítik a kreativitás kialakulását: az intelligencia, a tudás, a gondolkodási stílus, a személyiség, és a környezet. Az intelligencia teremti meg a feltételt három alapképesség kialakulásához: *szintézis képessége* – új, magas minőségű ötletek megjelenése, *gyakorlati képesség* – ez segíti a kreatív ötletek kommunikálását, *analízis képessége* – saját ötlet hasznosságának megítélése és a folytatásról való döntéshozatal. Amabile (1996) komponenselemző modelljében különböző képességek összességként jelenik meg a kreativitás szakterületspecifikus jellemzőkkel magyarázva azt. Baer és Kaufman (2005) Vidámpark teóriája (Amusement Park Theory) alapján a kreativitás olyan, mint egy vidámpark kezdeti (bemeneti) követelményekkel, mint a jegy, belépő. Ez érvényes a park egész területére. Így a

kreatív teljesítmények megjelenéséhez is bizonyos bemeneti tényezőkre van szükség, melyek meghatározzák a kreativitás mértékét. Az egyik ilyen legfontosabb az intelligencia. A parkhoz hasonlóan vannak területek, mint a zene, színház, sport, tudomány, ahol a kreativitás megjelenhet.

Ahogy a vidámpark egy egészét alkot, melynek részei specializálódnak, úgy jönnek létre a kreatív területen belül speciális területek, mint a tudomány tematikus területén belül a kémia területén megjelenő kreativitás. Ezek további mikro-területekre oszthatók.

3. *Az intelligencia és a kreativitás egybeeső halmazok.* Ez azt magyarázza, hogy nem található nagyobb különbség a két tényező működése és megnyilvánulása között (Weisberg és Alba, 1981). Barron (1969) szerint a kreativitás és az intelligencia közötti különbség minimális.

4. *A kreativitás és az intelligencia különálló halmazok.* Ide tartozó korai tanulmányok két, teljesen különálló folyamatról beszélnek. Ezek nézete szerint a különbség, hogy az intelligencia az alkalmazkodásnál szükséges, a kreativitás fontossága pedig a változások létrehozásában rejlik (Getzels és Jackson, 1962; McNemar, 1964, Wallach és Kogan, 1965).

5. *Az intelligencia és a kreativitás egymást csak részlegesen átfedő halmazok,* valahol hasonlóak, máshol különböznek (Barron, 1963; Simonton, 1976). Renzulli (2002) tanulmányában olvashatjuk, hogy az iskolai tehetségesek között is vannak olyanok, akik kivételesen teljesítenek az intelligencia tesztekben is. A két tényező nem mindig fed egymást, mert vannak az iskolában és az intelligencia teszteken alulteljesítő, ám ennek ellenére kreatív egyének.

Sternberg (1985) a két tényező kapcsolatát vizsgálva ismertette az intelligencia következő megjelenési formáit: *analitikus* (vagyis elemző, az intelligencia tesztekkel mérik); *gyakorlati* (azaz praktikus, nem tudatos, cselekvésorientált tudás); *kreatív* (a produktív tudás) intelligencia. Ezek együttes, eredményes működése oka a sikernek. E három közül a kreatív intelligencia az új ötletek vagy produktumok létrehozását célozza és egyszerre szakterületspecifikus, fejleszthető és mérhető is. Később Sternberg (2014) azt is kifejtette, hogy e három intelligencia fedheti is egymást.

Találunk a szakirodalomban olyan tanulmányt, melynek nézete szerint az intelligencia nem mindig feltételezi a kreativitást, a kreativitás azonban feltételezi bizonyos szintű intelligencia meglétét (Sternberg – O'Hara, 1999).

Az intelligens viselkedésű egyének képesek az iskolai, munkahelyi és társadalmi szabályokhoz igazodni szemben a kreatív magatartású személyekkel, akik számára mindez küzdelem (Gáspár, 2003).

Összességében az intelligencia és a kreativitás megkülönböztetése mellett nagyobb érvet szólnak. Az intelligencia jobban meghatározható, mérhető tulajdonság, legfeljebb néhány független faktora van (Gardner, 1983). A kreativitás viszont nehezen mérhető és a mérések prediktív értéke alacsony (Gáspár, 2003).

1.3 A kreativitás folyamata

A gondolkodás-lélektani kutatások némely eredménye a kreativitás területeire is alkalmazható. Arnold (1964) és Guilford (1967) a kreativitást problémamegoldásnak véli, mivel az ilyen helyzetek az egyéntől kreatív gondolkodást várnak el. Ekkor az egyén a meglévő információkat és korábbi tapasztalatait felhasználja, ezeket új struktúrában egyesíti, melyek konfigurációja a probléma megoldásához vezet.

1.3.1 Kreatív gondolkodás és problémamegoldás

Graham Wallas (1926) a tudósoknál és a művészeknél közös kreatív gondolkodást említ, ahol a tudós új tényeket tár fel, a művész célja a képzeletbeli dolgok értelmezése. A folyamat négy szakaszban követhető: előkészítési fázis, lappangási fázis, felismerési fázis, igazolási fázis.

Az első, *előkészítési fázisban* a probléma felfogása és az arra vonatkozó információk összegyűjtése történik. A második, *lappangási fázis* egy várakozási idő, amelyben a megoldás tudatalatti keresése zajlik. A harmadik, *felismerési fázisban* a megoldás felismerése, a negyedikben, azaz az *igazolási fázisban* annak ellenőrzése és igazolása megy végbe (Landau, 1976).

A kreatív folyamat olyan, mint a problémamegoldási folyamat. Vagyis a meglévő információkat és korábbi tapasztalatokat kombinálva új struktúrákra viszünk át, melyek új összeállításban megoldják az adott problémát, kielégítve azzal az egyén szükségletét (Arnold, 1964 Landau, 1976).

Durkin (1937) a probléma megragadásáról beszél és annak módját három szempont alapján osztályozza:

Próba-szerencse, más megnevezésben „*vak próbálkozás*”, melynek során a cselekvés hasznossága és szükségessége nem állapítható meg, a megértés csak utólag valósul meg.

Hirtelen reorganizáció, más néven *belátás*. Megszűnik a zavar, lehetővé válik a megértés és az előrelátás gyakran izgatottság, megkönnyebbülés kíséretében.

Lépésenkénti elemzés. Ekkor a figyelem az elérendő cél követelményeire koncentrálódik. Fokozatosan alakul ki a megoldási út felismerése és az ahhoz tartozó folyamat megértése (Landau, 1976).

A probléma megragadása után annak elemzéséről is szót ejtünk. Dewey (1910) volt az első, aki fázisokra osztotta a problémamegoldási folyamatot. Ezek közül az első az *átélt nehézség* fázisa, melyet a *probléma felfogása és definíciója* követ. A harmadik fázisban a *lehetséges megoldások összegyűjtése* történik, majd a *különböző megoldások felvetésszerű megfogalmazása*, végül pedig a *feltételezett megoldások kipróbálása*.

Később Johnsos (1955) Dewey öt fázisát összevonta és így lett az előkészítés fázisa, a produkció és az értékelés fázisa. Később Merrifield (1962) ismét kibővítette a fázisokat: előkészítés, elemzés, produkció, igazolás és újrafelhasználás.

Merrifield és Johnsos fázisbeosztása hasonló a kreatív folyamat Harris (1959) és Arnold (1959) által megállapított fázisbeosztásához. Bár Arnold szerint az értékeket nem összeadni, hanem szorozni kell (Landau, 1976).

1.3.2 A kreatív folyamat fázisai

A kreatív folyamattal kapcsolatos kutatásokat a folyamat lefolyás szerint két csoportra oszthatjuk: az *organizált megközelítésre* és az *inspirált megközelítésre* vonatkozóan. Az organizált megközelítés szerint a folyamat lépésről lépésre épül fel (Arnold, 1959). Ez a lépésenkénti elemzés Durkin felosztása szerint. Az inspirált megközelítésnél a folyamat részben nem tudatos szinten zajlik, részei nem mindig követhetők. Durkin felosztásában a hirtelen reorganizációnak felel meg (Landau, 1976).

Organizált megközelítés

Arnold (1959) az organizált kreatív folyamatban megkülönbözteti a következő gondolkozási módszereket: analízis, szintézis, értékelés. Kandinsky (1955) és Lowenfeld (1962) is ezen gondolkozási módszerek tanítását javasolja a művészetképzésben a kreatív képességek fejlődéséhez.

Arnold szerint a fent említett három gondolkozási módszer megegyezik a kreatív folyamat három fázisával, melyek az *előkészítés*, *produkció* és *elhatározás*.

Az előkészítési fázisban analízis történik, hogy meghatározzuk a problémát. Látnunk kell a probléma összetevőit részleteiben és az egészszel való kapcsolataiban mielőtt továbblépünk. Ezután átléphetünk a következő fázisba, ami magába foglalja a problémamegoldás lehetőségeinek, független változóinak a számbavételét, melyeknek jellemezniük kell a problémát és a megoldást. Ez a fázis az ötletek asszociálásán alapul, ahol a szintetikus gondolkodás új kombinációkat formál és ezek alkotják a probléma megoldási lehetőségeit. Ezeket használjuk fel a harmadik fázisban. Mérlegeljük és kipróbáljuk őket. Ami az egyik megoldást a másiktól jobbra tesz, azt nevezzük a megoldás „jóslási értékének”.

Arnold ragaszkodik az ötletek asszociációjának tudatos technikájához, amit a kreativitás inspirált megközelítésében a nem tudatos fázis ellentétének tekintenek (Landau, 1976).

Inspirált megközelítés

A kreativitás inspirált megközelítéséhez a leggyakoribb, négyfázisú felosztást fogjuk ismertetni, bár egyes kutatók inkább stádiumokról, mintsem fázisokról beszélnek. Abban azonban egyetértenek, hogy ezek a fázisok illetve állapotok gyakran átfedhetik egymást.

A négy fázis a következő: előkészítési fázis, lappangási fázis, belátási fázis, igazolási fázis.

Az előkészítési fázisban történik az ismeretszerzés és függ a probléma jellegétől, a problémára vonatkozó tudástól illetve az egyén szokásaitól, aki mindenféle tapasztalatot és ismeretet felvesz azok előzetes megvizsgálása nélkül, vagyis nem mérlegeli azok fontosságát. Erre a gazdag alapra épül a kreatív folyamat. Az átlagos ember sztereotípiák szerint csoportosítja a dolgokat, ennél fogva csak az alapvető tapasztalatokat szerzi meg.

A lappangási fázis a tudatalattiban történik. Ide tartozik a probléma nem tudatos mérlegelése és a megoldás keresése. Ez az egyén számára egy igen megterhelő időszak, kisebbségi érzések léphetnek fel (Landau, 1976).

A belátási fázis az „aha” élmény, amikor a lappangási fázis anyaga egészen váratlan mozzanatként hirtelen felismeréssé alakul át.

A kreativitás nélküli egyén ehhez a fázishoz a lappangási fázis feltételeinek hiányában nem juthat el. Marad a tapasztalatok sztereotip kategorizálása.

A folyamat befejező része az igazolási fázis, ahol az új felismerés ellenőrzése és kipróbálása történik. Addig formáljuk, amíg megfelelővé nem válik a kreatív egyén és a külvilág számára. Itt kerül sor a legnehezebb feladatra, a kommunikációra, a szubjektív felismerés objektív formákká való alakítására (Landau, 1976).

1.3.3 A kreatív folyamat feltételei

A kreatív folyamat egyik feltétele a külvilággal szembeni *fogékonyság*, mely *egyidőben aktív és passzív*. Önként, mégis rákényszerített formában valósul meg feminin és maszkulin vonásokkal egyaránt. A feminin fogékonyság az előkészítési fázisban hat, ahol az információ aktív felfogása történik. A második és harmadik fázisban a passzív feldolgozás, az utolsó fázisban pedig az aktív maszkulin igazolás történik (Landau, 1976).

A folyamat feltétele még a *kérdésfelvetés*, mely feltárja a problémát, bővíti a tudást és problémamegoldáshoz vezet. Wertheimer (1959) szerint egy jó kérdés út egy nagy felfedezéshez.

A problémában való elmélyülés és csodálkozás egyidőben. A kreatív folyamat feltétele a megoldani kívánt problémában való elmélyülés.

Szenvedély egy tárgy iránt, ugyanakkor távolmaradás tőle. A formaadással kialakul a tárgy iránti szeretet és törődés, mellyel egyidejűleg fokozódik a tőle való elkülönülés.

Objektív odaadás. Ez a feltétel az én összemosódása a tárggyal.

Birtoklás és megszállottság. Ha sokáig van az alkotó birtokában az alkotott tárgy annak minden lehetőségével, akkor az a megszállottjává válik (Landau, 1976).

Összefoglalva a kreatív személy először nyitottan összegyűjti az információkat a problémáról anélkül, hogy kategorizálná azt, majd a második, feszültségekkel teli fázison át ér a belátási fázisba, ahol az „aha”-élmény erős érzelmeinek elviselését követően elérkezik a negyedik fázisba, ahol meg kell ítélnie, hogy valóban új, a problémára felelő felismerése született, ami gazdagítja a kultúrát vagy saját tapasztalati világát.

1.4 A kreatív tanulás

A kreativitás témájának tanulmányozása kapcsán nem mehetünk el anélkül, hogy szót ne ejtenénk az arra való nevelés fontosságáról illetve a kreatív tanulásról. A tanulónak meg kell tanulnia nyitottnak lenni, előítélet nélkül tájékozódni, mérlegelni a különböző lehetséges megközelítési módokat, amik a különböző megtapasztalásaiból származnak. Ez azt jelenti, hogy az adott problémát egy, már tanult problémával, azaz megtapasztalásával hozza kapcsolatba.

A kreativitás taníthatósága kapcsán eltérő véleményeket találunk. Guilford (1967) úgy véli, hogy az intellektuális tényezők fejlesztése hozzásegíthet a kreativitás kialakulásához. Maltzman és mások (1958, 1959) meggyőződése szerint a megerősítés originalitásra nevel, így az egyén kreatívvá válhat. Mások azt vélik, hogy a kreativitás olyan képesség, amely az egyénben spontán fejlődik (Smith, 1964).

Margaret Lowenfeld (1954) megállapította, hogy kreativitás által kialakítható a külvilággal való jó kapcsolat. Ezért is fontos a kreativitásra való nevelés.

A kreatív nevelő feladata, hogy felismerje és fejlessze a tanuló egyedi jellegzetességét. A fő probléma pedig abban áll, hogyan kapcsolja össze az általánost a tanuló egyéni mivoltával.

A nevelő már azzal sokat tett feladat megoldásáért, hogy megteremti azokat a feltételeket, amelyek a kreativitás fejlesztését szolgálják (Torrance, 1962, 1962a, 1964: Minnesota Studies-ként ismertek).

Arra a megállapításra alapozva, hogy a tanár és a tanítvány kreativitása között magas korreláció áll fenn, Torrance (1962) tanfolyamokat szervezett a tanárok kreatív gondolkodásának fejlesztése céljából. A tanfolyamot megelőzően mind a tanárokon, mind a tanulókon tesztvizsgálatokat végeztek, melyek eredményei szignifikáns változásokat mutattak a tanárok és a tanulók gondolkodásában.

Torrance (1962, 1964) fel kívánta tárni a kreatív oktatásnál fellépő problémákat. A legnagyobb nehézség a figyelem, vagyis a tanulók kezdeményező készségének fejlesztése és a tanulók kontrollálása. További probléma, ha a tanuló megzavarja a tanárt nem várt válaszaival, amik kellemetlen helyzetbe hozzák az oktatót, ha nem tud válaszolni azokra. Nehézséget okoz az is, ha időhiány miatt a tanár megmondja a megoldást, megfosztva a tanulót annak lehetőségétől, hogy különböző megközelítési módokkal saját maga jöjjön rá a megoldásra.

Nehézséget jelent továbbá, hogy a követelményeknek megfelelően a tanár a tanulót konformitásra kell hogy nevelje.

Mit tehet a tanár a fent említett problémák ellen? Dicsérje a saját kezdeményezésű tanulást és gondolkozást, segítse elő a probléma különböző megközelítését. Nevelje a tanulót az önálló gondolkozásra, az új gondolatok elfogadására, a problémameglátásra, a problémamegoldások kidolgozására és a konstruktív kritikára (vö. Torrance, 1964, 1964b).

Torrance (1964) arra irányulón, hogy meg tudja állapítani a kreatív gyermek szükségleteit, iskolás gyermekek által kitalált történeteket elemzett. Ennek eredményeként megfogalmazta a kreatív tanulás feltételeit, melyek a következők:

Saját kezdeményezés – ennek értelmében a tanár a tanulóra kell, hogy bízva a kezdeményezést, így a tanuló egyedül gondolkodik. Ez azért jó, mert a gyakorlás elősegíti a kreatív gondolkozást. Fontos, hogy a gondolkozás a tanuló érdeklődésének megfelelően történjen.

Önálló tanulás – fontos, hogy az iskolai tananyagon kívül is kapjanak ösztönzéseket az írásra és az olvasásra, mert így a tanulók szívesebben tanulnak.

A „valamire éretlen” fogalom revíziója – attól, hogy a tanuló kora nem felel meg a feladatnak, amit meg akar csinálni, még nem kell visszatartani. Ha csalódás követi is a saját maga által kitűzött célt, az még jobban fogja ösztönözni, hogy tovább keressen (Torrance, 1964, Bruner, 1960).

Öntudatosság – segítséget kell nyújtani a tanulónak ahhoz, hogy önbizalma legyen. Sok tanulót az tart vissza, hogy nem akar kitűnni a többiek közül. A tanítónak fejleszteni kell a tanuló azon képességeit, amivel eltérővé válhat a többiektől.

A kreativitás további feltétele a reagáló külvilág is. Torrance a kreativitást fejlesztő környezet kapcsán a responsive kifejezést használja a sokak által használt permissive fogalommal szemben. Mivel nem elég csupán engedékenynek lenni, de arról is beszélünk, hogy mit lehet tenni a biztosított szabadsággal.

A kreatív tanulás útján meg kell küzdenünk annak gátló tényezőivel. A korai években például ilyen a fantázia túl korai visszaszorítása, ami gátolja a kreatív tanulást.

Lowenfeld (1962) álláspontja szerint a gyermek kreatív cselekvését nem kellene tiltani, korlátozni vagy kritikával illetni. A korai években fontos szerepet játszik a környezet, mert ez a legnagyobb kreativitásra bátorító erő. Torrance hat gátló tényezőt említ meg:

- 1). *A sikerirányultságú* gyermek csak a sikert hozó dolgokat meri megtenni.
 - 2). *A kortársakhoz való igazodás* azt jelenti, hogy nem szabad eltérni a konformizmustól. Ez meggátolja a gyereket a külvilág felfedezésében, félelmet generál a csoporttól való eltéréstől.
 - 3). *A kérdezés és a világ felfedezésének tilalma*. Ha azt tanítjuk a tanulóknak, hogy ne szakítsák félbe a tanítást kérdéseikkel és otthon is csendben legyenek, akkor meggátoljuk a gyermek kreativitásának fejlődését.
 - 4). *A nemi szerepek hangsúlyozása*. Torrance megfigyelése is azt támasztja alá, hogy a fiúk tartanak attól, hogy nőiesnek tűnnek, a lányok pedig nem akarnak férfiasnak tűnő feladatokat megoldani.
 - 5). *A divergencia azonosítása az „abnormalitással”*. A Minnesota-vizsgálatok azt mutatják, hogy a gyermekek már korán megértik a divergens magatartás következményeit és igyekeznek elhárítani a támadásokat ahelyett, hogy kreativitásukat fejlesztenék.
- Itt jegyezzük meg a tanácsadók, pszichológusok fontosságát, akiknek Torrance is nagy jelentőséget tulajdonít, mert támaszként vannak jelen a kreatív magatartás miatt támadásokat ért gyermek életében. Ők meghallgathatják, tanácsolhatják, utat mutathatnak a kreatív gyermeknek, hogy megértsék a divergenciát és az tovább dolgozhasson bennük ahelyett, hogy le akarnák küzdeni. Emellett a szülőket is tanácsolhatják, hogy támogassák divergens gondolkodású gyermeküket.
- 6). *A „munka – játék” dichotómia*. Azok az előítéletek, miszerint a munkát kedvetlenül végezzük, a játékot pedig élvezzük, ahogyan a tanár is a komoly tanulót részesíti előnyben a játékosan dolgozó gyerekekkel szemben, ezt eredményezi, hogy a kreativitás a tanulóban szégyenérzetet kelt.

A fenti kreativitást gátló tényezőket a konformizmusra lehet vonatkoztatni. Hilgard (1959) szerint, ha maradunk a konformizmusnál, akkor egy feltalálók nélküli társadalmat nevelünk.

Kidolgoztak egy nevelési stratégiát a főiskolák számára, amely a „produktív nonkonformisták” kinevelését célozza, amely lényegében abban nyilvánul meg, hogy az egyéniség biztonságos összhangba kerül a csoportnormákkal (Pepinsky, 1959, 1960). Ebben az összefüggésben egyrészt nyitott rendszerről van szó, amely lehetőséget ad az eredetiségre, kísérletezésre, kezdeményezésre, feltalálásra. Másrészt egy zárt rendszerről beszél, ami az ismeretek bővítését, a tények rögzítését és a problémákra való válaszok megtalálását jelenti,

amelyek már megvannak. Az előzőt kreativitástesztekkel, az utóbbit intelligenciát mérő tesztekkel kell mérni (Anderson, 1959c).

A társadalom a nem konformista módon gondolkodó személyeket kívülállóknak tekinti. Toynbee (1964) úgy véli, hogy a demokrácia feladata felszínre hozni a potenciális kreativitást. Ezt a megállapítást Margaret Mead (1959) antropológiai vizsgálatai is megerősítették, aki négy kultúrát vizsgált azzal a céllal, hogy megállapítsa, milyen feltételek mellett fejlesztik ki kreativitásukat az egyének. Némely kultúrában jelen van ugyan valamilyen művészi tevékenység, de nem elfogadott semmiféle újítás, a kreativitás így nem fejlődött ki. Abban a kultúrában, ahol a kreativitásnak nincs kifejezési formája ugyan, de a bátorítás jelen van a külvilág felfedezésére és a kérdésfelvetésre, az a törzs ma az új módszerek és formák állandó keresésének köszönhetően a legkreatívabb.

Összefoglalva, ahol a gyermekeket nyitottan és szabadon nevelik, hogy felfogják a külvilág történéseit és ezekkel kapcsolatos kérdésfelvetéseik vannak, ahol fejlődhet a divergens gondolkodás, azok a kultúrák alakítanak ki kreatívabb személyiségeket (Landau, 1976).

1.5 A kreatív személyiség jellemzői

Guilford említette elsőként a kreatív ember személyiségjegyeit. Jegyeket illetve adottságokat különböztet meg. A jegyek eléggé tartós vonások, amelyek megkülönböztetik egymástól az egyéneket. Az adottság lehetővé teszi az egyént arra, hogy valamit megtanuljon (1950, 1957). Természetesen ez függ az örökléstől, a környezeti hatásoktól és e kettő interakciójától. Szerinte vannak olyan jegyek, melyeket nem lehet befolyásolni vagy mérni. Ilyenek pl. az érdeklődés vagy a beállítódás, a temperamentum sajátosságai.

A kreatív személyiséget a könnyedség, a mozgékonyság, a kidolgozottság, az originalitás, a problémák iránti érzékenység és a problémák újrafogalmazásának adottsága, illetve e jegyek együttese jellemzi (Landau, 1976).

A kreativitás a személyiségjegyekben, a gondolkozási stratégiákban, a kreatív teljesítményre való törekvésben fogalmazódik meg. A kreatív személyiséget különféle tulajdonságokkal jellemezhetjük, úgy mint a *kitartás, akarat; nyitottság az új élmények, tapasztalatok iránt*, ami az élet különféle területeire érvényes; *tevékenységre irányuló belső motiváció*, aminek hiányában nem lehetséges a végső kivitelezés; *változatos érdeklődés és elfoglaltság*, mely az összefüggések meglátásán alapul; *episztémikus nonkomformitás* vagyis önálló döntéshozatal, saját vélemény formálása; a *bizonytalannal szembeni tolerancia*, amit többszöri próbálkozás kísér a végső produktum megszületéséig; *kíváncsiság*, melyet egy motiváció vezérel változatos megismerési területek felé; *kockázatvállalás*, az alkotási folyamat újszerűségének felvállalása; *emocionális érzékenység, énerő, önbizalom*, ami szükséges a kitartáshoz, mások értékeinek felismeréséhez, egyéni értékek elismeréséhez; *perspektivikus célok elérésének vállalása*, hisz bizonyos folyamatok évekbe telhetnek; *humorérzék*, ami szükséges a sikertelenség elfogadásához; illetve a *komplexitás iránti vonzódás*, amely feltételezi több szempont egyidejű figyelembevételét és a rugalmasságot, ami ebből adódik (Miklósi, 2010).

A kreatív gyermek azonosítása

A kreatív gyermek jellegzetes személyiségvonásai közé sorolhatjuk a magas szabadságigényt, függetlenségre való törekvést, kritikus gondolkodást, bátorságot, kezdeményezőkézséget, önállóságot. Gondolkodásának fő vonása a divergens gondolkodásmód. Állandó készenlét

jellemzi, azonnal képes reagálni, nagy érdeklődést mutat az új ismeretek iránt, melyeket könnyen képes befogadni (Tóth, 2004).

Hegy (2000) a kreatív gyermeket az átlagnál önérvényesítőbbnek, agresszívabbnak, erélyesebbnek, kevésbé gátlásosnak, szélsőségesebbnek, kevésbé hagyománytisztelőbbnek tartja. Ugyanakkor motiváltabbnak, kitartóbbnak, kevésbé elégedettnek, sokoldalúnak, jól informálnak, érzések és érzelmek iránt nyitottabbnak tartja, valamint olyan személynek, akinek nagy az önfegyelme és széles az érdeklődési köre.

Amennyiben egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden ember kreatív, akkor teljes mértékben azonosulunk Landau (1976) véleményével, miszerint azok a tulajdonságok, amelyeket a kreatív személyekre jellemeztetnek, többé-kevésbé minden emberben megtalálhatóak, azonban nem mindenki képes vagy épp nem elég bátor ahhoz, hogy aktivizálja vagy kipróbálja magában azokat. Ennek oka az előítélettől, a kudartól vagy a társadalom elutasításától való félelem. A konformizmus, hogy a tömeggel azonosuljunk és a többség akaratának eleget tegyünk, tulajdonképpen megöli a bennünk megbúvó kreativitást. Noha a konformista gyermek is szimpatizál az érdekes célokkal, az azokhoz vezető út már kevésbé izgalmas a számára a lehetséges kudarc miatt, hiszen ő kockázatmentes sikert kíván elérni (Miklósi, 2010).

1.6 Fejlesztési lehetőségek

A gyermek személyiségfejlődésében legfontosabb helyet a család, majd a bölcsőde, óvoda, később pedig az iskola foglalja el. Ebben a fejlődésben egyik vagy másik előtérbe kerülhet, gyakran fedik egymást, olykor viszont ellentétes irányba hatnak.

A társadalmi környezet a gyereket feladatok, elvárások elé állítja, amelyek teljesítése formálja kapcsolatait és a környezethez való viszonyát, az interperszonális kapcsolatok által pedig a legjellemző belső tulajdonságok is kibontakoznak.

E fejlődés legkritikusabb pontja a csecsemő- és kisgyermekkor és a jó anya-gyermek kapcsolat, amely megalapozza a gyermek egész életre szóló biztonságérzetét. Később az iskolába való beilleszkedésen és az alkalmazkodáson van a hangsúly. A családnak és az iskolának közösen kell segíteni ezt a folyamatot. Ezt követi a társadalomba való beilleszkedés, ahol meg kell ismerje a társadalmi értékrendszert és el kell sajátítsa a normákat, amely által kialakul a gyermek öntudata és énképe (Kürti, 1982).

Az iskolának és a pedagógusnak is nagy felelőssége van a gyermek fejlődésének folyamatában. *„Az alkotó magatartás nevelésének egyik legfontosabb feladata a kölcsönös megértés kialakítása. Meg kell értenünk, hogy milyenek gyermekeink, és nekik tudniuk kell, milyenné válhatnak a segítségünkkel.”* (Kürti, 1982).

Kutatók és gyakorló szakemberek keresik azokat a pszichológiai, pedagógiai eszközrendszereket, amelyekkel hatékonyan megvalósíthatók a tehetségfejlesztő programok. A tehetségesek fejlődését leghatékonyabban segítő módszereket, eszközöket a tudomány mai állása szerint négy nagy csoportba sorolhatjuk (Balogh, 2019). Dolgozatunkban fontosnak tartottuk ezen módszerek ismertetését, mert a tehetségfejlesztés a kreatív személyiség alakulásának fontos eleme.

Gazdagítás, dúsítás

A tehetséggondozás legrégebbi és legfőbb eszköze a gazdagítás, más néven dúsítás, melynek célja a kötelező tananyagon túllépő ismeretterjesztés és képességfejlesztés (Balogh, 2019). A gyakorlatban való használat által sok fajtája lett ismert, melyeket Passow (1958) rendszerezett és *négy fajtáját* különített el egymástól, melyek segítik a sikeres, differenciált gyakorlati alkalmazást (Páskuné, 2000).

Az egyik a „*tartalmi gazdagítás*” néven szerepel. Eszerint figyelembe kell venni a tanulók érdeklődését és szükségleteit és a tananyagot ennek függvényében a tanulóra affektívan alakítjuk.

A „*feldolgozási képességek gazdagítása*” fejleszti a kreatív és kritikus gondolkodást, mely segítséget nyújt az információ feldolgozásában, s annak hatékony eszközszerének kialakításában.

A következő a „*mélységben történő gazdagítás*”, amikor is a tehetséges tanulónak több lehetősége van alkalmazni tudását és képességeit.

A „*tempóban történő gazdagítás*” alatt a tehetséges gyerek átlagosnál gyorsabb munkatempóját értjük. Ez azért előnyös, mert a tehetségesek több információt képesek feldolgozni, mint átlagos társaik ugyanannyi idő alatt. Így újszerű dolgok is beilleszthetők a tanulási folyamatba. Ez már tulajdonképpen a gyorsítás jellemzőit is magában hordozza (Balogh, 2019).

Az itt felsorakoztatott fajták közül mindegyik fontos a fejlesztésben, bár a gazdagítás alkalmazásának fő kérdése, hogy mennyiségi vagy minőségi szempontok dominálnak-e. A válasz: a minőségi gazdagítás jelentősebb szerepet tölt be a tehetségesek fejlődésében. Ennek értelmében Kaplan (1979) a következő elveket fogalmazta meg, melyek folyamatos alkalmazásával lesz eredményes a fejlesztő munka:

Bővítjük a hagyományos tanulási tapasztalatokat.

Rutinszerű feladatmegoldás a produktív gondolkodás helyett.

Műveletvégzés leegyszerűsítése helyett komplex gondolkodás.

Fogalmak kialakítása tények, adatok betanulása helyett.

A tanultak alkalmazása gyakorlati feladatmegoldás során, az ismeretek egyszerű visszaadása helyett.

Belső összefüggésekre koncentráló tanulás részismeretek elsajátítása helyett.

A tanulók szükségleteire épülő tanulás a merev oktatás helyett.

A problémafeltárás és -keresés tanulása rutinkérdések megválaszolása helyett.

A kritikai gondolkodás fejlesztése.

A jövőbeni lehetőségeken való gondolkodás.

Ezen elvek alkalmazásával a tehetséggondozás szempontjából fontos, a mostanitol rugalmasabb, korszerűbb tanítási-tanulási folyamat érhető el, ahol a képességek fejlesztése és az ismeretek gyakorlati alkalmazása áll a középpontban (Balogh, 2019).

A gazdagítás elsősorban a megszerzett ismeretek magasabb szintű feldolgozására és a gyakorlatban való alkalmazására való előkészítést jelenti, melyet a Kaplan-féle elvek is megfogalmazznak. A módszer egy része, mint a problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kérdés, használatos a tanórákon a tanuló általános fejlesztésében, de ezek hasznosíthatók a tehetséggondozáshoz is (Balogh, 2016).

Gazdagítás problémamegoldó technikákkal

A problémák önálló megoldása a legfontosabb, amit a diáknak el kell sajátítani. A tehetségigérek fejlesztése során is előkelő helyet foglalnak el a problémamegoldó technikák (Getzels és Csíkszentmihályi, 1975). Ez a fajta megközelítés egy szisztematikus folyamat és magában foglalja a probléma pontos és világos megfogalmazását; a tárgyhoz kapcsolódó tényezők felismerését; az információ összegyűjtését; a lehetséges megoldások megvizsgálását; a próbamegoldások kiválasztását; a javasolt megoldások kipróbálását, ellenőrzését és az eredmények értékelését.

A problémamegoldás használata a tehetséggondozás terén fejlesztheti a tanulási motivációt oly módon, hogy a tanulókat a probléma önálló megoldására készíti, vagy az érdeklődésüknek megfelelő problémákat vet fel (Balogh, 2019).

Kritikus gondolkodás fejlesztése.

A kritikai gondolkodási készségek fejlesztését legjobban az általános iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában lehet megvalósítani. Habár a logikához kapcsolódó aspektusait elvont formában is lehet tanítani (Balogh, 2019; Balogh, 2004; Tóth, 2007).

Ennis (1985), valamint Norris és Ennis (1989) a kritikai gondolkodási készségek struktúráját három nagy kategóriába sorolta. Az első kategóriában, mely a *meghatároz és tisztáz* nevet kapta, a központi kérdés és problémák azonosítás történik, majd a konklúziókat az okokat határolja be, amit a megfelelő kérdések, majd a feltételezések azonosítása követ. A másodikban, az *információ megítélése* kategóriában a források és megfigyelések megállapítása, annak relevanciájának megállapítása és a következetesség felismerése történik. A harmadik kategóriában kikövetkezteti-megoldja a problémákat és levonja az ésszerű következtetéseket,

vagyis megtörténik az induktív konklúziók megítélése és meghozatala, majd a deduktív validitás levezetése és megítélése valamint a valószínű következmények előrevetítése (Balogh, 2019).

Kérdezési technikák fejlesztése, mint a gazdagítás része

A szóbeli kérdezési technikákat felhasználhatjuk, hogy bevezessük vagy összegezzük a tananyagot, tisztázzuk azok eredményeit. Használhatjuk a hiányosságok felfedezésére, fejleszthetjük a tanulók éleslátását, elősegíthetjük a tanulók megértését. Megtaníthatjuk saját elképzeléseiket használni a dolgok memorizálása helyett.

A szóbeli kérdezéssel tesztelhető a tanuló felkészültsége is, mert az azonnali válaszadás visszajelzésül szolgál arról, hogyan tanul, hogyan fejlődik (Balogh, 2012).

Gyorsítás

A tehetségfejlesztés másik fontos eszköze a gyorsítás, amely a tehetséggondozási módszerek azon gyűjteményét jelenti, melyekkel a gyorsabb haladás biztosítható azon tanulók számára, akik fejlődésük okán ezt igénylik (Tóth, 2003; Gyarmathy, 2007).

A gyorsításnak sokféle formáját Feger (1997) összegezte, melyek a következők :

- Korábbi iskolakezdés – megelőzi az alapos iskolaérettségi vizsgálat.
- Osztályátlépés – a gyorsabb fejlődésű tehetséges tanulókat jellemzi a nagyobb teljesítmény.
- D-típusú osztályok – a tananyag tantárgyi követelménye rövidebb idő alatt teljesíthető a tehetséges gyerekekkel.
- Tanulmányi idő lerövidítése – rövidebb idő alatt teljesíthető az egész iskolai idő.
- Egyetemi tanulmányok idő előtti elvégzése – egyik módja a tanulmányi idő lerövidítése miatt hamarabb felvételt nyer a főiskolára, másik pedig a középiskolai és egyetemi tanulmányok párhuzamos folytatása.

A gyorsításnak a hivatalos korlátok miatt a hazai gyakorlatban még nem alkalmazható minden formája. Magyarországon általánosságban a léptetés alkalmazott (Gyarmathy, 2007).

Kutatások igazolják a gyorsítás pozitív voltát a tanulmányi előrehaladás terén, azonban nem árt óvatosan bánni a fejlesztés eme eszközével. Csak akkor alkalmazhatjuk, ha a gyermek mind fizikálisan, mind emocionálisan és szociálisan is érett ahhoz, hogy nála idősebbekkel legyen (Gyarmathy, 2007).

A gyorsítás alkalmazására bizonyos irányelvek figyelembe vétele szükséges. A gyorsításra alkalmas diákoknak meg kell felelniük bizonyos tulajdonságoknak és a *kiválasztás* során meg kell felelniük bizonyos feltételeknek. A társaiktól eltérő módon képesnek kell lenniük az elvont szimbólumrendszerek jobb kezelésére, legalább 130-as vagy annál magasabb intelligencia hányadossal kell rendelkezniük, minden tekintetben érettnek kell lenniük a gyorsításra és erről pszichológiai jellemzést kell készíteni, szükséges az erős tanulási motiváció megléte, ezen kívül nem lehetnek szorongók és alulteljesítők (Balogh, 2019).

A tehetségpedagógia két alaptípust különít el: egyik szerint a tehetséges tanuló gyorsabb ütemben halad végig az egyes oktatási szinteken hamarabb befejezve így a tanulást, a másik szerint az oktatási szinteket ugyanakkor fejezi be, mint társai, viszont gyorsabban elsajátítja a tananyagot, így a fennmaradó időben tovább mélyíti ismereteit. Ez utóbbi hasonló a gazdagítás módszerével (Tóth, 2003, Gordon, 2004).

Gordon (2004) ugyanakkor felhívja a figyelmet a gyorsítás komoly problémája, miszerint a tehetséges tanulók magasabb osztályba való lépéskor átlagos tanulótársak közé kerülnek. A probléma megoldása lenne, ha tőle idősebb tehetségesekkel tanulhatna.

Differenciált fejlesztés

A differenciálás alapvető eszköze a tehetséggondozásnak. Heacox (2006) szerint a jó differenciálás annak vizsgálata, hogy eléggé változatos tanítási módszereket alkalmazunk a régiek elvetése nélkül és megfelelő motiváltsággal, eléggé rugalmasan kezeljük a folyamatot, aminek eredményeként minél több diákunk válhat sikeressé.

A differenciálás a tartalom, a folyamat és a produktum területeinek valamelyike vagy mindegyike. E tanítási folyamat alatt a pedagógus biztosítja a differenciált tanulási lehetőségeket, megszervezi a tanulócsoportokat, rugalmasan használja az időt és együttműködik a gyerekekkel (Heacox, 2006).

A differenciálásnak különféle irányzatai ismertek. Az egyik fő célja a tanulók fejlesztése, a másik, a tanulóhoz való viszonyulást helyezi előtérbe, egyesek szerint lehetőséget ad a sajátos óraszervezésre (Hortobágyi, 1995).

A tehetséggondozás elképzelhetetlen differenciálás nélkül. A differenciálás és az egyéni sajátosságokhoz mérten szervezett egységes oktatás együttese közös terminológiával,

tulajdonképpen nem más, mint az adaptív oktatás alkalmazása (M. Nádasi, 2001). Így az integráció és a differenciált fejlesztés együttesen érvényesülhet (Balogh, 2004).

Napjainkban az oktatási eredmények egyformaságát igyekszünk elérni, ahelyett, hogy lehetőségeket biztosítanánk a tanulók képességeinek kibontakoztatására, pedig a legokosabbak visszatartása nem segíti a lassabbak fejlődését (Silverman, 1994, idézi Balogh – Mező – Kormos, 2011).

A fejlesztő munkában fontos a képesség és teljesítmény szerinti csoportosítás, mert akkor a tehetséges tanuló fejlődési szintje vagy igénye és a nyújtott képzés közötti párosítás megfelelő, illetve teljesítményük is jobb olyan tanulói csoportban, ahol a tagok fejlettségi szintje megegyező vagy kicsit magasabb. Továbbá azok a tanulók, akik eltérő képességekkel rendelkeznek, eltérően reagálnak az oktatási módszerekre. Nem utolsó sorban a csoportosítás egyfajta kitűnési lehetőséget biztosít a tanuló számára. A differenciált fejlesztés valamennyi tanuló számára hatékony lehet előrehaladásuk, kiteljesedésük szempontjából (Balogh – Mező – Kormos, 2011).

Az iskolai tanórán lehetőségünk van a tehetségek felismerésére és fejlesztésére is. Ez azonban nem elég a hatékony tehetséggondozáshoz, szükségesek bizonyos tanórán kívüli szervezeti formákra, mint például a speciális osztályok, projektoktatás, fakultációk, szakkörök, önképzőkörök, hétvégi programok, nyári programok, stb. Az órai differenciálás középpontja a tanulási stratégiák fejlesztése kell, hogy legyen. A tanórán kívüli foglalkozások az egyéni érdeklődést célozzák változatos munkaszervezési formákkal minőségi gazdagítást biztosítva az iskola falain kívül (Balogh, 2011; Balogh, 2012).

II. EMPIRIKUS VIZSGÁLAT A NAGYDOBRONYI LÍCEUM ALSÓ TAGOZATOS TANULÓI KÖRÉBEN

A kreativitás vizsgálatára használatos mérőeszközök viszonylag pontosan kimutatják a divergens gondolkodás fejlettségi szintjét, azonban nem igazán alkalmazható a jövőbeli alkotóképesség eredményességének megállapítására. A szakemberek szerint célszerű lenne egy egységes szempontrendszer kialakítása a szűrésben is, melyhez a kutatások során nyert friss tapasztalatokat használhatják fel.

A jó képességű tanulók kiválogatása nagy kihívás a tanító számára. Gyakran gondoljuk, hogy a tehetség a jó tanulók, példás magatartású gyerekek között keresendő, ám ha így gondolkodunk, akkor elmarad a várt eredmény. Ezért is szükséges olyan megfelelő validitási és reliabilitási mutatókkal bíró tesztmódszereket használni a kreatív, tehetséges tanulók felkutatására, melyek a szakirodalomban is megtalálhatók, ahelyett hogy saját „józan eszünkre” hagyatkoznánk. Külön kell választanunk a szűrést és a kiválogatást. Gyarmathy (2006) megfogalmazása szerint a szűrés egy bizonyos csoport vizsgálata, amelyből majd a kiválogatás történik. Vizsgálatunk során különböző mérési eljárásokkal végezzük a szűrést. Olyan módszereket választottunk, amelyek a pedagógiai szűrés szintjén rendelkezésünkre áll. Tanulmányunk a szakirodalom áttekintése mellett egy kérdőíves felmérést is tartalmaz a tanulók mérési eljárásainak gyakorlati alkalmazása és a tanulóiban rejlő kreatív személyiség feltérképezése céljából. Adatgyűjtési módszerként a megfigyelés mellett a pedagógusokkal való konzultálást, valamint a Renzulli-Hartman által kidolgozott kiemelkedő tanulók viselkedésjellemezőit becsülő skálát alkalmazzuk. A tanulók kreativitásának vizsgálatára a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát vesszük alapul valamint egy kérdőívet, amely a tanulók önindíttatású szabadidős tevékenységét hivatott feltérképezni. A vizsgálat lehetőséget nyújt számunkra a kisiskolások kreatív oldalának feltérképezésére és kreativitás-profiljának megismerésére.

2.1 A kutatás módszere

Pedagógusként olyan vizsgálati módszereket kerestünk, amelyek viszonylag egyszerűen mérhetjük fel a tanulók alapvető oldalait, ám megbízható eredményeket kapunk. Ezért választottuk Dr. Tóth László (2005) módszertani gyűjteményét, melynek címe Pszichológiai

vizsgálati módszerek a tanuló megismeréséhez. A mű fő célja, hogy olyan pszichológiai eljárásokat kínáljon az olvasónak, melyeket a pedagógusok biztonsággal használhatnak tanulók megismeréséhez. Az itt megjelentetett vizsgálati eljárások elsősorban 10-18 évesek vizsgálatára alkalmasak és öt csoportba sorolja. Az elsőben olyan vizsgálati módszereket találunk, amelyek a tanulók személyi sajátosságait hivatottak feltárni. A második rész a tanulási helyzetekkel kapcsolatos pszichológiai vizsgáló eljárásokat taglalja, míg a harmadik az osztályközösség megismerésének néhány módszerét tárja elénk. A negyedik részben olyan eljárásokkal ismerkedhetünk meg, amelyek segítenek feltárni a tanuló családi hátterét, az ötödikben pedig néhány pályairányulás feltárására alkalmas módszert ismertet. A gyűjteményben megtalálható vizsgálati eljárások segítenek, hogy gyorsabban és megbízhatóan megismerhessük tanulóinkat (Tóth, 2005).

Saját vizsgálatunkban egyrészt kvantitatív módon, önkitöltős kérdőívek (tesztek) segítségével vizsgálhatjuk tanulóink kreativitását és önindíttatású szabadidős tevékenységét, másrészt pedagóguskollégák megfigyelésén alapuló tehetséges oldalukat is megismerhetjük. Ezek együttesével állapítható meg a kisiskolás kreativitás-profilja.

2.1.1 Tehetség vizsgálata

Az első eljárás a megfigyelésen alapszik, ám a tehetséggondozással foglalkozó szakemberek nagy jelentőséget tulajdonítanak ezen vizsgálati eljárás eredményeinek a tehetséggondozás területén (Dávid – Hatvani – Héjja, 2014).

A tanulási erősségek mérésére a Tóth László (2005) által javasolt *Renzulli-Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésének becslésére* elnevezésű vizsgálati módszert véltük a legmegfelelőbbnek (1. számú melléklet), amely a tehetséges tanulók kiválasztását és azonosítását hivatott elősegíteni bizonyos tulajdonságok és viselkedési kategóriák alapján.

A skála nem azonos Renzulli háromkörös modelljével, amelynek három összetevője van: átlagon felüli intellektuális képesség, feladat iránti elkötelezettség, valamint kreativitás. Renzulli egy-egy körrel ábrázolja a három összetevőt, melyek metszete adja a tehetséget, ezért is nevezi „háromkörös” modellnek. Renzulli és Hartman változtattak az elnevezéseken, továbbá a meglévőkhöz egy új területet illesztettek. A négy terület az új megfogalmazásban: a *tanulási*

jellemzők csoportja, a *motivációs jellemzők* csoportja, a *kreativitás*, illetve a skála negyedik eleme, ami a *vezetői-társas jellemzők* csoportja lett.

A skálát minden egyes tanuló esetében külön-külön kell kitölteni.

A kitöltéskor *X* jelet teszünk arra a helyre, amely a következő skálaértéknek megfelel:

1. helyre: ha soha vagy nagyon ritkán láttuk ezt a jellemzőt,
2. helyre: ha időnként megjelent ez a jellemző,
3. helyre: ha meglehetősen gyakran megjelent a jellemző,
4. helyre: ha a jellemző szinte mindig jelen volt.

A teszt elvégzését követően annyiszor vesszük az 1-2-3-4 számokat az adott oszlopból, vagyis ahová az *X* jel került, ahány *X*-et kapott a tanuló. Az értékek összege bekerül az Összesen mezőbe, amit az átlag kiszámításához annyival osztunk el, ahány állítás szerepel az adott területen. Ezt követően készíthetünk egyéni profilt a tanulóról. Tapasztalatok szerint a skála alapján magas pontszámot elért tanulók tehetségesnek minősülnek (Tóth, 2005).

A teszt előnye, hogy a fő területek egymástól függetlenül is alkalmazhatóak. Ha például a tehetségprogram a kreatív tanulókat kívánja beválogatni, abban az esetben a skálából a kreatív jellemzők becslését javasolja, melyeket más eljárásokkal szükséges kiegészíteni, melyek szintén ezt a célt szolgálják (Balogh, 2006). Jelen vizsgálatunkban a tehetséget vizsgáló skála eredményeit a kreativitást becsülő és a szabadidős tevékenységet vizsgáló kérdőív eredményeivel is össze kívánjuk vetni.

A skála eredményeinek kiértékeléséhez kiválóan alkalmas a Sarka (é.n.) által ismertett pontszámok.

A Renzulli-Hartman skála szórására a következő értékhatárokat állapította meg

Minimum pont	Maximun pont	Átlagpont	Átlag alatti pont	Átlagzóna pontjai	Magas pontszám	Kiugró pontszám
Tanulási jellemzők						
7	28	17,5	14 alatt	15-20	21-25	26 fölött
Motivációs jellemzők						
9	36	22,5	19 alatt	20-25	26-32	33 fölött
Kreativitás jellemzők						
9	36	22,5	19 alatt	20-25	26-32	33 fölött

Vezetési-társas jellemzők						
10	40	25	21 alatt	22-28	29-35	36 fölött

(Forrás: Sarka, é.n. 69)

Azokat a tanulókat vélik tehetségesnek, akik az egyes területeken magas pontszámot érnek el. Egyes területeken kiugró eredményt produkáló tanulókat tehetségesnek tartják. Akik legalább három területen magas vagy kiugró eredményt értek el, egy területen pedig átlag pontszámot, azokat jó képességű, tehetséges tanulóknak tartják (Sarka, é.n.).

2.1.2 A kreativitás mérése

A kreativitás méréséhez a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS) választottuk (2. számú melléklet). A skála a Torrance-féle tesztsomaggal szemben nem a divergens gondolkodást méri, inkább a kreatív gondolkodást a személyiség felől kívánja megközelíteni. A TKBS tehát a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítására szolgál. Noha a skálát a középiskolás és idősebb diákok számára készítették, fiatalabbaknál is alkalmazható.

Ez az önjellemző típusú kérdőív 12 kategóriában összesen 72 állítást tartalmaz. A kategóriákban fellelhető állítások a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik. A tanulók feladata annak megítélése, mennyire jellemző rájuk az adott állítás. A kategóriák a következők:

- Nonkonformitás (NON)

A normakövetés a társadalomban elfogadott és jutalmazott viselkedés, míg a megszokottól eltérő magatartás, viselkedés épp ellenkezőleg. A konform viselkedés által az egyén a környezete elismert tagja lehet.

- Komplexitás preferencia (KOM)

A kreatív egyén törekszik a megszokottól eltérő ingerek befogadására, érdeklődik a problémák iránt és nem elégszik meg az egyszerű játékokkal, problémákkal.

- Kockázatvállalás (KOC)

Az újdonság felvállalása a kudarc lehetőségének kockázata. A kreatív folyamatban az egyén képes felvállalni a megghiúsulás lehetőségét.

- Önálló gondolkodás (GON)

A külső támpontok követése olykor hátráltató erő az újszerű megoldások megtalálásában, ezért, ha a személy új utakon jár, le kell mondania a segítségről.

- Türelmetlenség (TÜR)

A belső motiváció egyik megnyilvánulási formája a türelmetlenség, ami a kreatív ember egyik jellemző tulajdonsága.

- Önérvényesítés (ÖNÉ)

A kreatív egyénnek át kell törni az őt körülvevő társadalmi gátat. Ennek érdekében fel kell vállalnia saját, eltérő álláspontját.

- Dominancia (DOM)

A kreatív személy számára a környezet konform nyomása hátráltató hatású újszerű ötleteinek elfogadtatása érdekében. A dominancia kifejezés itt nem a mások feletti dominanciára utal, hanem a kreativitásnak a kreatív produktum társadalom általi elfogadására.

- Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)

Az új dolgok iránti vágy a kreativitás egyik legmeghatározóbb ismérve, a kreatív ötletek egyik leglényegesebb pontja.

- Energikusság (ENE)

Ez egy pozitív viselkedésminta, amely motiválja a mintakövető viselkedést. A kreatív egyén plusz motivációt igényel az újszerű megoldások előkészítésére, kitalálására, akadályok leküzdésére.

- Eredetiség, ötletesség (ERE)

A kreatív egyén egy adott helyzetben újszerűen és hatékonyabban talál megoldást a problémákra mások által nem ismert módon. Az eredetiség a kreatív ember legrégebben azonosított ismertetőjegye.

- Kitartás (KIT)

Ezzel a képességgel a kreatív egyén a probléma közelében marad.

- Játékosság, humor (JÁT)

Ez a hozzáállás teszi lehetővé a helyzetek új szemszögből történő újragondolását (Tóth – Király, 2006).

Az állítások után az A, B, C, D, E betűk valamelyikének bekarikázásával jelzik, hogy mennyire értenek egyet azzal (A - maximális egyetértést jelöl; B – az állítással való egyetértést jelöli; C – ezt választja, ha többé-kevésbé ért egyet az állítással; D – azt jelöli, ha inkább egyetért

az állítással; E – amikor egyáltalán nem ért vele egyet). A kérdőív pontjai vegyesen tartalmaznak pozitív és negatív állításokat, melynek módszertani okai vannak. A kódolási kulcs mutatja a megfogalmazás irányát. Minél nagyobb az összesített pontszám, annál kreatívabb személynek minősül az alany (Tóth, 2005).

A Tóth-féle skála felépítésében hasonlít Davis és Rimm (1976) mérőeszközüéhez, a GIFT-hez, azonban bizonyos értelemben fejlettebb, kibővíti a válaszokat, az egyszerű igen-nem helyett, szélesebb választási lehetőséget kínál. A kérdőív csoportosan is kitölthető és összesen 72 állítást foglal magában, melyeket a tanulóknak saját magukra vonatkoztatva kell a megadott lehetőségek alapján megítélni (Tóth – Király, 2006).

A TKBS hosszú évek alatt kidolgozott kreativitást mérő eszköz, mely során megállapították, hogy a 72 item egymással nem keveredik és létrejön 12 alskála is. Az évek során több változata készült és valamennyit több mint ezer diák töltött ki és a kapott eredmények alapján változtattak az itemeken. Tóth–Király (2006) egy tanulmányban a Tóth-féle skála negyedik változatával végzett vizsgálat eredményeit taglalják, ahol a kérdőívet 1732 fő töltötte ki, 1463 fő középiskolás, egy kisebb minta, mindössze 120 fő a Debreceni Egyetem alsóbb évfolyamain. A kérdőívet kitöltők életkora 12-63 év között volt.

Ezzel a kutatással egy olyan kreativitást becselő skálát kívántak kidolgozni, ami megbízható és a pedagógiai gyakorlatban is könnyűszerrel alkalmazható. Kiindulási alap a tanulók megismeréséhez és fejlesztéséhez. Vizsgálataik során arra hívták fel a figyelmet, hogy a Torrance-tesztek csupán a divergens gondolkodást mérik, a kreatív produktum létrejöttéhez azonban más személyiségvonásokra is szükség van, amelyek hozzásegítik az egyént a kreatív ötletek kidolgozásához és megvalósításához. Ez a Graham Wallas által leírt problémamegoldási modellel mutat hasonlóságot. Attól függően, hogy az egyén a folyamat mely szakaszában van, más tulajdonságokra van szüksége (Tóth – Király, 2006). A vizsgált személyiségjegyek együttjárnak, ugyanakkor kizárhatják egymást pontatlanságot okozva. A TKBS kiválóan alkalmas a kreatív tanulók felismerésére (Tóth – Király, 2006).

2.1.3 Kreatív szabadidő vizsgálata

A Torrance (1962) által kidolgozott önkitöltős kérdőívvel a tanulók iskolán kívüli kreatív jellegű tevékenységeit tanulmányozhatjuk. A kapott adatokkal pedig megismerhetjük a tanuló

személyiségének kreatív oldalát. A kérdőívben kreatív tevékenységet olvashatunk. A tanulók feladata egyszerű, mindössze a pontok sorszámát kell bekarikázniuk, ha az adott tevékenységet maguktól csinálták.

A kapott adatokkal összehasonlítást végezhetünk a tanulók pontszámainak tekintetében, és egybevetethetjük ezt az iskolai megfigyeléseinkkel. Megállapíthatjuk, melyek azok a tevékenységek, amelyeket előszeretettel végeznek. Alkalmas a tehetségfejlesztő és kontroll osztályok összevetésére és annak megállapítására, hogy mennyiben térnek el egymástól a két csoport tanulói szabadidős tevékenységük tartalmát tekintve. Felhasználhatjuk annak megállapítására, mennyire hatnak a direkt kreativitásfejlesztési programok közvetve a tanulókra. Nagyon fontos felhívni a tanulók figyelmét, hogy csak azon dolgokat jelöljék be, amelyeket maguktól, nem pedig mások általi megbízásból csináltak (Tóth, 2055).

2.2 A kutatás helyszíne, a minta bemutatása

Kutatásunk helyszínéül a Nagydobronyi Líceumot választottuk. Nagydobrony Kárpátalja legnagyobb magyarlakta községe. A községben az első iskolát 1855-ben alapította a református egyház, 1905-től működik az állami elemi iskola, 1946-ban pedig megnyílt az általános iskola, mely 1953-ban középiskolává alakult. Az 50-70-es években még négy épületben székelt, 1976-77-ben pedig felépült a jelenlegi 960 férőhelyes iskola.

A magyar osztályok mellett igény szerint párhuzamosan orosz osztály is működött 1991-ig, később a szülők kérésére a 2006-2007-es tanévben elindítottak egy ukrán tannyelvű osztályt hat tanulóval. 2011-ben az intézményben még 870 tanuló volt beiskolázva, ami már kevesebb, mint a 2010-es létszám, ami azóta is csökkenő tendenciát mutat. A 2021-2022-es tanévben összesen 718 fiatal folytat tanulmányokat az intézményben, akik közül 333 alsó tagozatos. Ebben a tanévben az 58 végzős 50%-a választja a továbbtanulás lehetőségét felsőoktatási intézményekben.

Az intézményben számos szakkör működik. A tanulók érdeklődésének megfelelően, mozgáskultúrájuk fejlesztésére tánc szakkör működik, néptáncot és különféle modern táncokat is tanulhatnak egyaránt. Működik továbbá úgynevezett népművészeti szakkör, mely a népművészeti értékekkel hivatott megismertetni a tanulókat. Az énekkari foglalkozásokra az egyébként is jó énekhanggal rendelkező gyerekek énektudását igyekeznek fejleszteni. Ők

rendszeresen részt vesznek iskolai rendezvények ünnepi műsoraiban. Működik továbbá a gyerekek igénye szerint színjátszó szakkör, valamint matematika, biológia, rajz és különféle képzőművészeti szakkörök. A sport iránt érdeklődők testi adottságaikat a sportszakkörök keretein belül tudják fejleszteni, de működik ukrán nyelvi szakkör, illetve magyar irodalmi szakkör a magyar nyelv ápolására és az irodalmi értékek mélyebb tanulmányozására. Az alsó tagozatban ezenkívül a szülők igénye szerint napközis csoportok működnek.

Az intézmény kiemelt hangsúlyt fektet a gyerekek különféle területeken való fejlesztésére. A kiemelkedő tanulók különböző tanulmányi versenyeken vehetnek részt, melynek felkészítési feladatait a tanárok magukra vállalják. Ezen kívül lehetőség van a különböző tehetségekkel bíró gyerekek képességeinek bemutatására is, melyre az iskolán kívül a tehetségpontok által szervezett alkalmakon van lehetőség.

Az iskola tanulói rendszeresen részt vesznek a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által rendezett tanulmányi versenyeken minden tantárgyból, ahol rendszeresen dobogós helyezéseket érnek el. Ezen kívül járási szintű és összukrajnai versenyeken is szerepelnek szintén minden tantárgyból, ahonnan többször továbbjutottak megyei szintű versenyekre is.

A tehetségpontok a tehetségálózatok információs pontjai, melyek egyik feladata az tudásmegosztás. Jelenleg Kárpátalján két tehetségsegítő tanácsot a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség által 2011-ben létrehozott „GENIUS” Jótékonyági Alapítvány kezdeményezett. Az egyik, a Kárpátaljai Felsőoktatási Tehetséggondozó Tanács a felsőoktatásban tanuló tehetséges fiatalok támogatását segíti, a másikkal, a Kárpátaljai Tehetségsegítő Tanácsnak az általános és a középiskolai tanulók tehetségsegítése a feladata. Az alapítvány egy akkreditált tehetségpont, mely 2011 őszén összesen hét tehetségpontban kezdte meg működését 7-17 éves tanulók fejlesztésével: Ungvár, Nagydobrony, Bányó, Beregszász, Tiszaújlak, Mezővári, Aknaszlatina, majd Munkács és Kőrösmező helyszínekkel bővült (Orosz–Várad, 2012). A tehetségpontokba tanári ajánlás útján és önkéntes jelentkezéssel is be lehet kerülni. E tehetségpontok hatékonyságát a tanulmányi versenyeken elért kiemelkedő eredmények igazolják.

Felmérésünket a Nagydobronyi Líceum 4. osztályos tanulói körében végeztük. Azért erre az évfolyamra esett a választásunk, mivel a szakirodalom tanulmányozása során kiválasztott vizsgálati eljárások a 10. életévüket betöltött tanulókkal végezhető el. Ebben az életkorban már

jól megfigyelhető a tudatosabb odafordulás a kiemelkedő képességek fejlesztése felé, ahogyan a tehetségfejlesztő programok is ebben a korban válnak hangsúlyosabbá.

A 4. évfolyamon három párhuzamos osztály működik, minden osztályban 20-25 tanulóval. A negyedik évfolyam befejezése után a tanulóknak a 2021-es évtől lehetőségük van a községben működő Nagydobronyi Református Líceumban folytatni a tanulmányaikat, de az ittmaradó diákok is magas szintű tanulási folyamat részesei lehetnek és színvonalas oktatói programban vehetnek részt, melyet egy jól képzett oktató gárda segít. Az iskola diákjai a líceum falai közül kikerülve magas szinten teljesítenek tanulmányi versenyeken és a felsőoktatásban is megállják a helyüket.

A kérdőívek lekérdezése előtt az osztályfőnökökkel közösen valamennyi vizsgálatban érintett gyermek hozzátartozóját elektronikus úton értesítettünk kutatásunk céljáról, jellegéről, felhasználandó vizsgálati eljárásokról. Biztosítottuk őket a kapott eredmények anonimitásáról és azok kizárólagosan a kutatás céljára való felhasználásáról. A tanulókkal 2021. november 18-án küldtük el a hozzájárulási nyilatkozatokat, amivel a gyerekek hozzátartozói jelezheték beleegyezésüket vagy elutasítási szándékukat (3. számú melléklet).

A hozzájárulások ellenőrzése után, 2021. decemberében kerítettünk sort a tanárokkal való konzultációra és a Renzulli – Hartman skála kitöltésére. A személyes beszélgetés bensőségesnek, barátságosnak bizonyult. Az oktató számára is érdekes volt észrevenni azon jellemvonásokat, melyeket eddig nem figyelt meg tudatosan, így ezáltal mégjobban megismerhette tanulóit.

Az iskola vezetésével és az osztályfőnökökkel egyeztetve a tanulók lekérdezésének első alkalmára a januári karanténidőszakot követően 2022. február 23-án került volna sor, amit a kialakult háborús helyzet sajnálatos módon megghiúsított. Mindenképp szeretnénk volna a kérdőívet jelenléti formában lebonyolítani, de a helyzet változatlan volta és az iskola jelenléti oktatásra irányuló kérvényére érkezett elutasító válasz miatt úgy döntöttünk, hogy online formában végezzük el a kérdőív lekérdezését Google űrlap használatával.

A kérdőív szétküldése április végén történt és két hetes határidőt állapítottunk meg annak kitöltésére. A diákok számára így sokkal több időt vett igénybe a kitöltés, átlagosan 50-60 percet, mivel egyedül kellett elolvasniuk és értelmezniük a kérdéseket és állításokat. Az osztályfőnökökkel egyeztetve felajánlás történt a kérdőív kitöltésének segítségére egy Google Meet-en keresztül történő beszélgetés formájában. Ezt azonban a tanulók nem vették igénybe.

Az online lekérdezés hátránya rögtön megmutatkozott annak lezárásakor. A részvétel, noha az űrlapot tartózkodási helytől függetlenül kitölthették a tanulók, a vártnál alulmaradt. A megkérdezett tanulók osztály és nemek szerinti megoszlását a következő táblázat szemlélteti:

1. táblázat: Vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása (saját szerkesztés)

Neme	4-a	4-b	Összesen
Fiú	6	5	11
Lány	7	5	12
Összesen	13	10	N = 23

Tisztában vagyunk annak tényével, hogy mintánk mennyiségi szempontból minimális, így a kapott eredmények statisztikailag korlátozottak, azonban az összefüggések vizsgálatára mégis alkalmas.

2.3 A kutatás hipotézisei

Kutatásunk fő célja olyan vizsgálati módszerek feltárása, amelyekkel feltérképezhetjük a kisiskolás tanulók kreatív oldalát. Vizsgálatunk során tanári megfigyeléseket és a tanulók saját válaszait kívánjuk megvizsgálni és összevetni, valamint az eredmények alapján megismerni a tanuló kreativitás-profilját, minthogy Csíkszentmihályi (2008) szerint is szükséges bizonyos külső tényező az egyén véleménye mellett ahhoz, hogy megállapítsuk valakiről, hogy kreatív.

Az szakirodalmi ismeretek és a vizsgálandó változók összefüggésében felállítottuk a következő hipotéziseket és a továbbiakban ezeket kívánjuk bizonyítani, vagy adott esetben cáfolni:

1. Hipotézis: Feltételezésünk szerint az alkotóképesség kibontakozását minden esetben hátráltatja a kirekesztő iskolai közeg.
2. Hipotézis: Feltételezésünk szerint az osztályközösségben tanulmányaikban kiemelkedően teljesítő tanulók szignifikánsan kreatívabbak gyengén tanuló társaikkal szemben.

3. Hipotézis: Feltételezésünk szerint azok a tanulók, akik motiváltabbak a művészi tevékenységek gyakorlása terén, magasabb alkotóképességgel rendelkeznek, mint azon társaik, akik kevesebb gyakorisággal végeznek hasonló jellegű tevékenységeket.
4. Hipotézis: Feltételezésünk szerint az alsó tagozatos fiúk kreatív személyiségjellemzőik tekintetében lényegesen elmaradnak a lányoktól.

2.4 Eredmények

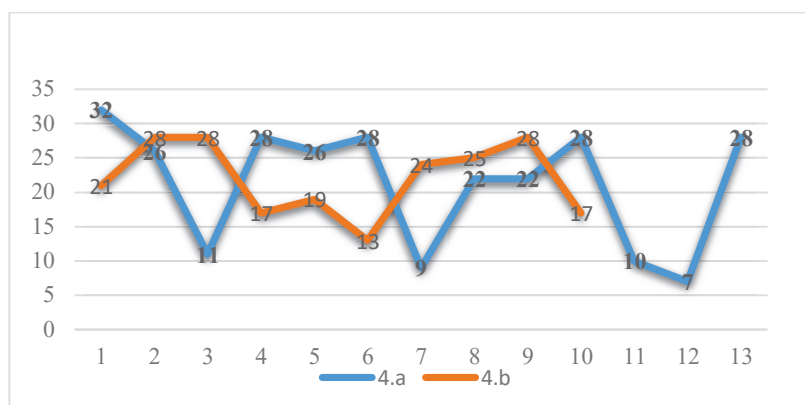
Vizsgálatunk során arra támaszkodtuk, hogy minden gyerek kreatív, de nem mindenkinél jön előtérbe a kreativitás, ugyanakkor, mindenképp szükséges bizonyos külső véleményezés ahhoz, hogy megállapítsuk a kreativitás jelenlétét (Csíkszentmihályi, 2008). A tanulók eltérő képességekkel rendelkeznek. Pedagógusi feladatunk az ehhez való alkalmazkodás. A nevelői-oktatói munkában szükséges figyelembe vennünk a tanuló azon sajátosságait, melyek az ő tehetségére utalnak, és azokhoz igazítani a folyamatot. Vizsgálatunk pedig a tanuló tulajdonságainak, képességeinek a megismerésével segítheti e folyamat minőségi szinten való tartását.

2.4.1 A tehetség vizsgálatának eredményei

A Renzulli – Hartmann skála kitöltéséhez a tanuló alapos ismerete szükséges, ezért felkértem a vizsgált tanulócsoportok pedagógusait, hogy a skála kitöltésével segítsenek az osztályok tehetségprofiljának megalkotásában. A kapott adatokról csoportonként készült összesítő táblázatok a mellékletekben szerepeltetve lesznek (1. számú melléklet Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére, 4.a, 4.b).

A skála tanulási jellemzői az átlagon felüli intellektuális képességeknek felelnek meg, magukba foglalva az általános és speciális képességeket (Sarka, é.n.). A következő ábra a megkérdezett tanulók tanulási jellemzőit szemlélteti:

1. ábra: A megkérdezett tanulók tanulási jellemzői pontokban (n=23) (saját szerkesztés)



Az ábra adataiból látható, hogy a 4.a osztály tanulóinak tanulási jellemzői nagy szórást mutatnak, míg a 4.b osztály tanulói e jellemzők tekintetében valamivel egységesebb képet tárnak elénk.

Ahhoz, hogy alátámasszuk ezen állításunkat, az osztályok alapvető tendenciájának megállapítása érdekében átlag, medián, módusz és szórás számításokat végeztünk. A kapott értékeket a 2. táblázaton ismertetjük:

2. táblázat: Tanulási jellemzők pontjainak középértékei osztályok szerinti felbontásban (n=23) (saját szerkesztés)

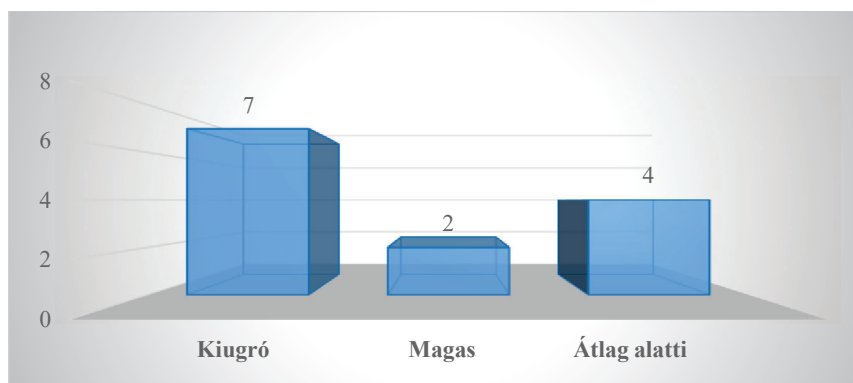
	4.a osztály	4.b osztály
Átlag	21,3	22
Medián	26	22,5
Módusz	28	28
Szórás	8,45	5,12

A kapott statisztikai értékek igazolják a 4.a osztály tanulói jellemzőinek nagy szórását, mely érték 8,45, ahogyan a 4.b osztállyal szembeni állításunkat is helytálló, miszerint némileg egységesebb osztálykép mutatkozik e tekintetben.

A 4.a osztály pedagógusa szerint a csoport tanulóinak több, mint fele (7) kimagasló eredményt produkál tanulmányi jellemzőik tekintetében, másik fele magas (2) és átlag alatti (4)

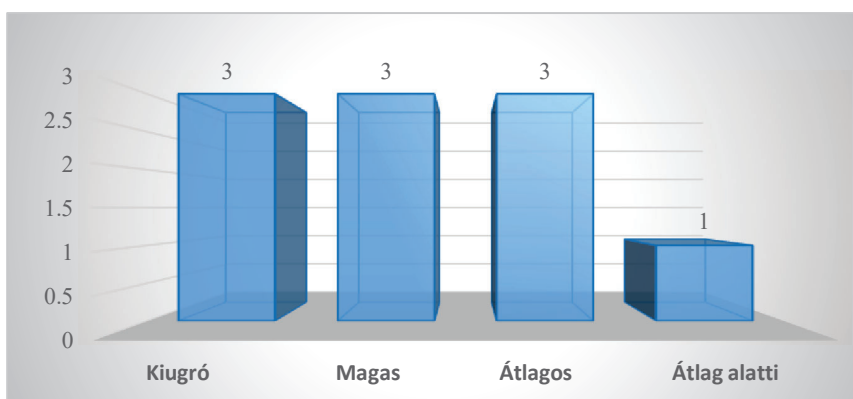
eredményeket hoznak. A 2. ábra a 4.a osztály tanulási jellemzők szerinti eloszlását mutatja, melynek elkészítéséhez a Renzulli – Hartman skála eredményei alapján Sarka (é.n.) által használt kategóriák ponthatárait vettük alapul:

2. ábra: A 4.a osztály tanulási jellemzői (saját szerkesztés)



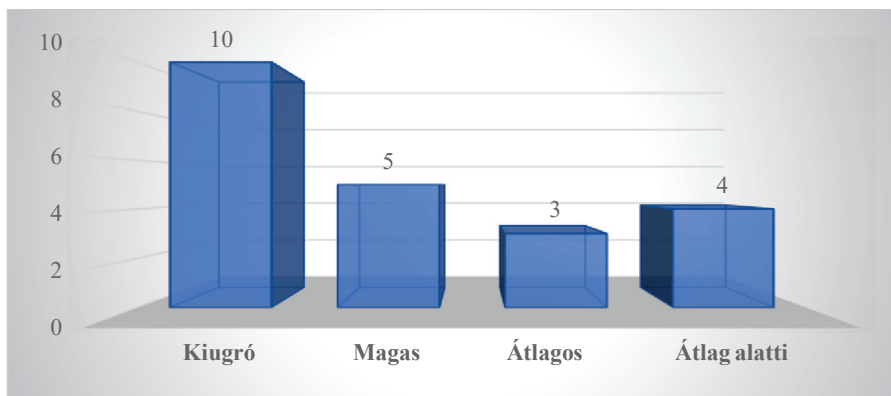
A Renzulli – Hartman skála pontjai szerint a 4.b osztály tanulói tanulmányi jellemzők tekintetében nagy szórást mutattak. Az osztályban egyenlő megoszlásban vannak kiugró (3), magas (3) és átlagos (3) tanulmányi jellemzőkkel rendelkező tanulók, átlag alatti jellemzőkkel csupán egy tanuló rendelkezik (3. ábra).

3. ábra: A 4.b osztály tanulási jellemzői (saját szerkesztés)



Összesítve az osztályokban megkérdezett tanulók tanulási jellemzői pontértékét, láthatjuk, hogy a pedagógusi vélemény szerint a diákok nagyobb része (15 fő) kimagasló vagy magas tanulási jellemzővel rendelkezik (4. ábra).

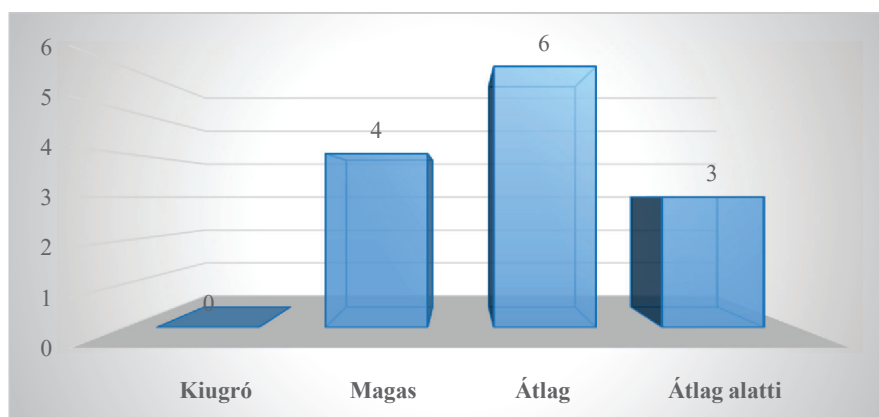
4. ábra: Tanulási jellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23) (saját szerkesztés)



Az alkotó személy személyiségjegyei között szükséges bizonyos tevékenységekre irányuló belső motiváció megléte, ami hozzásegíti az egyént a kreatív ötletek kivitelezéséhez (Miklósi, 2010). E motívum is a kreatív ember egyik ismertetőjegye.

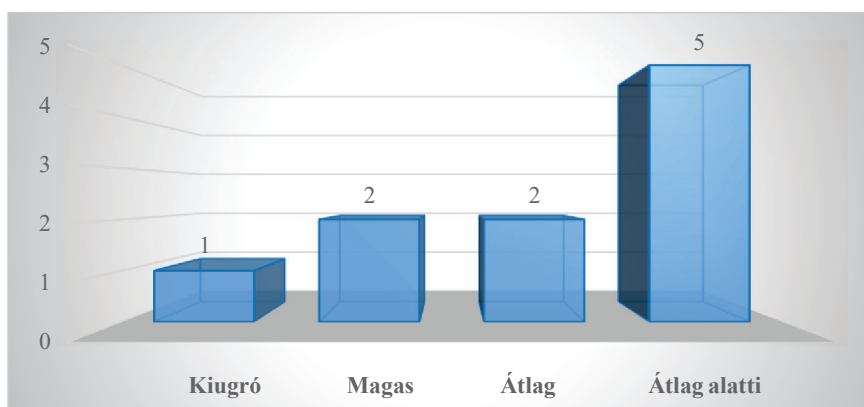
A 4.a osztály motivációs jellemzői 6 tanuló esetében átlagos szinten mutatkozik, 3 tanulónál átlag alatt, magas szintet 4 tanuló ért el. A tanulók motivációs eredményei a Renzulli – Hartman skála alapján a következő ábrán látható:

5. ábra: A 4.a osztály motivációs jellemzői (saját szerkesztés)



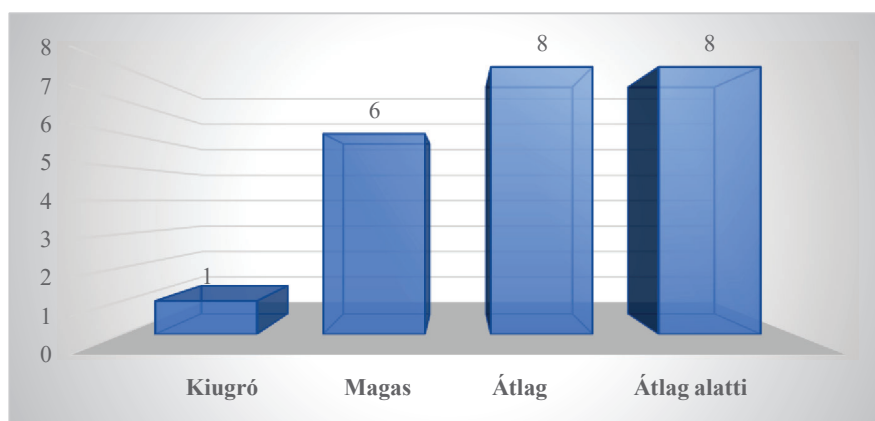
A 4.b osztály 3 tanulója ért el kiugró vagy magas eredményt, 2 tanuló átlagzónába került, 5 tanuló viszont az átlag alattiba esik, ami a megkérdezett csoport fele.

6. ábra: A 4.b osztály motivációs jellemzői (saját szerkesztés)



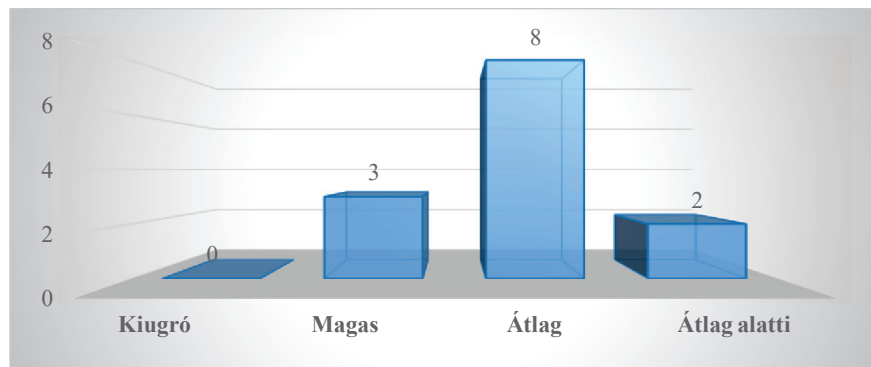
Össességében a megkérdezett tanulók egyharmada (7 fő) rendelkezik magas vagy kiugró motivációs jellemzőkkel, a többiek egyenlő arányban átlagos vagy átlag alattival.

7. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23) (saját szerkesztés)

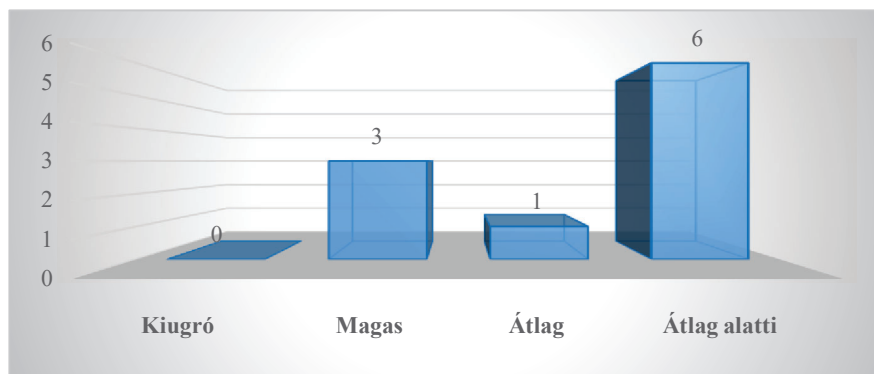


A tanulók kreativitásjellemzőiket vizsgálva a 4.a osztályban senki sem ért el kiugró pontszámot. A legtöbb tanuló (8) átlagzónában, 2 fő átlag alatt, 3 viszont magas szinten van. Ezzel szemben a 4.b osztályban a legtöbben (6 fő) átlag alatti pontszámot, mindössze 1 tanuló átlagos, további 3 viszont magas eredményt hozott. Ezek szerint a 4.a csoportban kitöltők átlagosan motiváltabbak a 4.b osztályt tanulótól.

8. ábra: A 4.a osztály kreativitásjellemzői (saját szerkesztés)

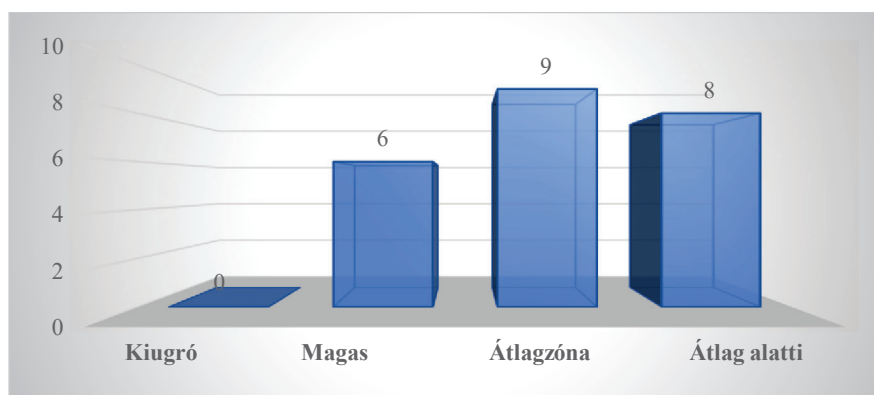


9. ábra: A 4.b osztály kreativitásjellemzői (saját szerkesztés)



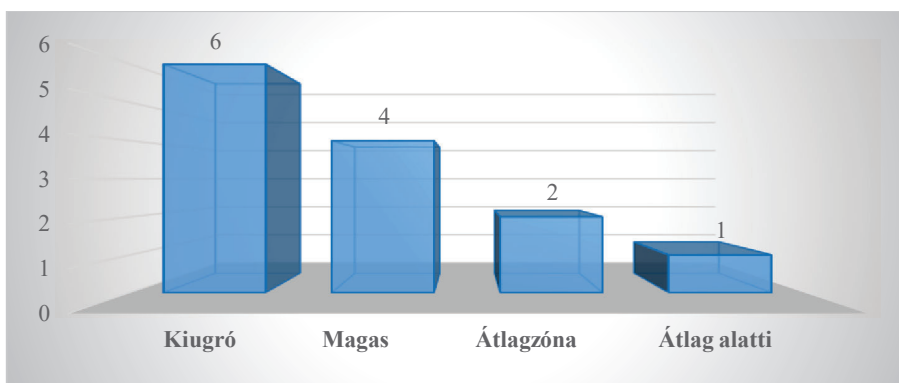
A negyedik évfolyam kitöltői összességében átlagos kreativitás szintet értek el, sokan (8 fő) átlag alatti, de 6 fő magas zónában van.

10. ábra: A kreativitásjellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23) (saját szerkesztés)



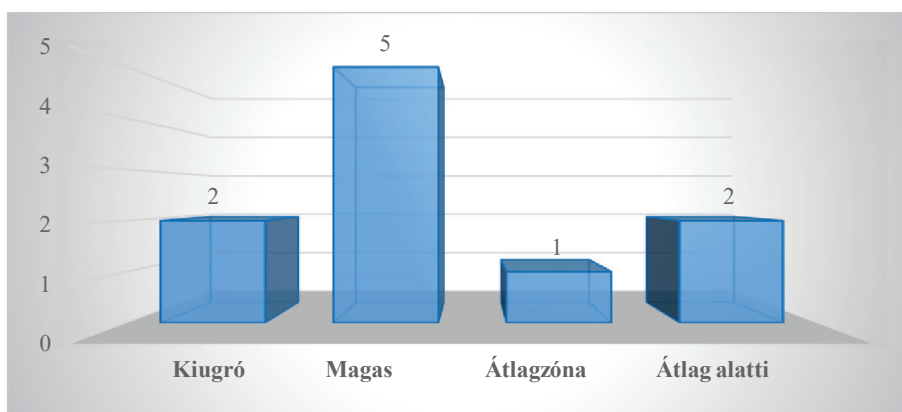
A 4.a osztály kimagasló pontszámot ért el vezetési-társas tulajdonságok terén (6 fő kiugró, 4 fő magas) és csupán egy tanuló került átlag alatti zónába. Láthatjuk, hogy az osztályban kitöltő tanulók magas szociális képességekkel rendelkeznek.

11. ábra: A 4.a osztály vezetési-társas jellemzői (saját szerkesztés)



A 4.b osztályban kitöltő tanulók közül 7 fő magas vagy kiugró pontszámot produkált, 1 fő átlagzónában van, további 2 tanuló az átlag alatti szinten foglal helyet. Valamivel előkelőbb helyen van a vezetői-társas kapcsolatok terén a 4.a osztály, mint a 4.b-ben tanulók.

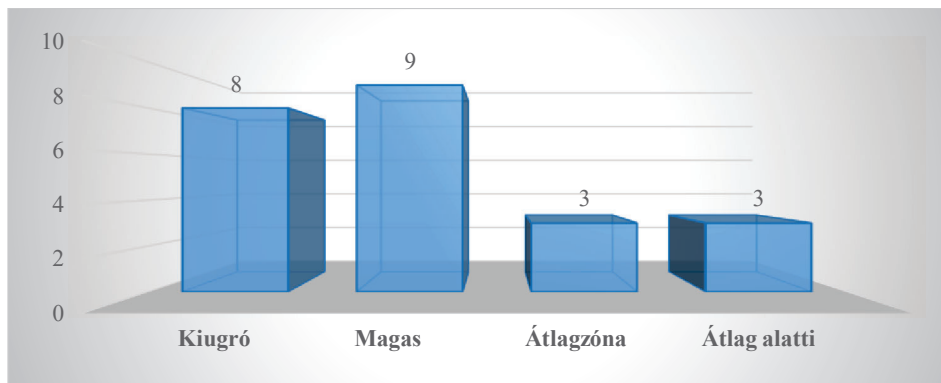
12. ábra: A 4.b osztály vezetési-társas jellemzői (saját szerkesztés)



Mindent összevetve a vezetői-társas képességek meghatározó helyet foglalnak el a negyedik évfolyamosok körében.

13. ábra: Vezetői-társas jellemzők pontértékei kategóriák szerint

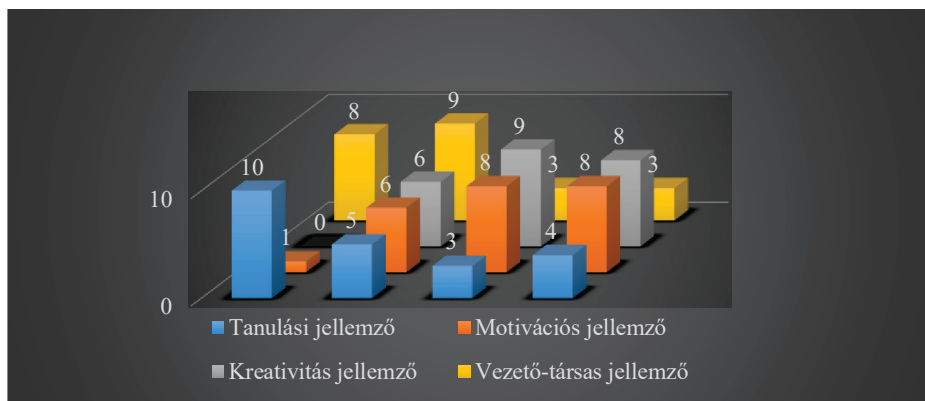
(n=23) (saját szerkesztés)



A négy motívum összehasonlításakor láthatjuk az összes vizsgált tanuló kategóriák szerinti jellemzőit, amely a tehetség jelenlétének megállapítására szolgál csoportszinten. A tanulási és vezetési-társas jellemzők magasan jelen vannak az évfolyamon, a motivációs és kreativitás jellemzők azonban alulmaradnak ebben a kontextusban.

14. ábra: Összesített táblázat a tehetség jellemzőinek pontértékei szerint

(n=23) (saját szerkesztés)

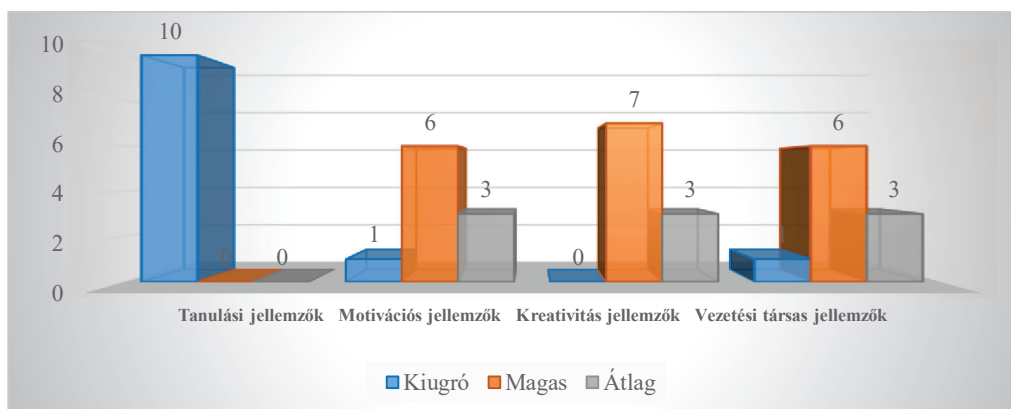


Önmagukban ezek az adatok nem használhatók fel a tehetség jelenlétének vagy hiányának megállapítására. Érdeemes tehát további vizsgálatot folytatni.

Külön megvizsgáljuk a kimagasló tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók motivációs, kreativitás és vezetői-társas képességeinek együttes jelenlétét.

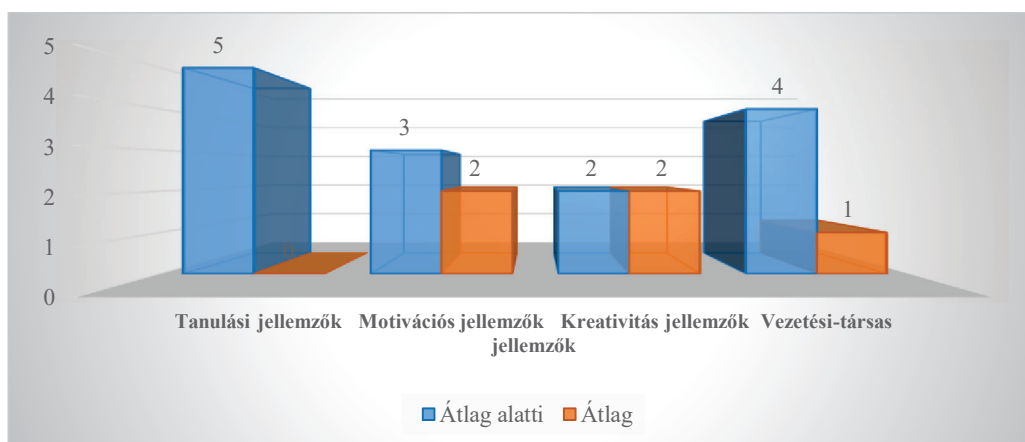
A 10 fő kiugró tanulási képességű tanulónál a további három területen többnyire magas, néhol kiugró pontszámokat tudunk kimutatni, minden területen 7 főnél, néhány esetben átlagzónában helyezkedik el a tanuló.

15. ábra: Kimagasló tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók kreativitási, motivációs és vezetői-társas jellemzői (saját szerkesztés)



Ahhoz, hogy kielégítő választ találjunk a magasabb és alacsonyabb szintű tanulási képességek és a kreatív tulajdonságok meglétének kapcsolata között, megvizsgáljuk az átlag alatti tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulókat is. Az 5 ilyen alanyunk mindegyike a további három területen is átlag alatti, némely esetben átlagos pontszámot ért el.

16. ábra: Átlag alatti tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók kreativitási, motivációs és vezetői-társas jellemzői (saját szerkesztés)



Felmértük a tanulók iskolai teljesítményére irányuló tanári véleményt annak megállapítása végett, hogy a kiugró, valamint átlag alatti pontszámot elérő tanulók hogyan teljesítenek a tanórákon. A tanár megkérdezésére a tanulók tanulmányi eredményéről, arra a következtetésre jutottunk, hogy a kiugró eredményt elért 10 főnél az iskolai teljesítés is kimagasló, ellenben az 5 fő átlag alatti tanulási képességekkel bíró tanulónál, ahol a tanár 2 esetben átlag alatti, 3 esetben közepes értékeléssel illette a tanulókat.

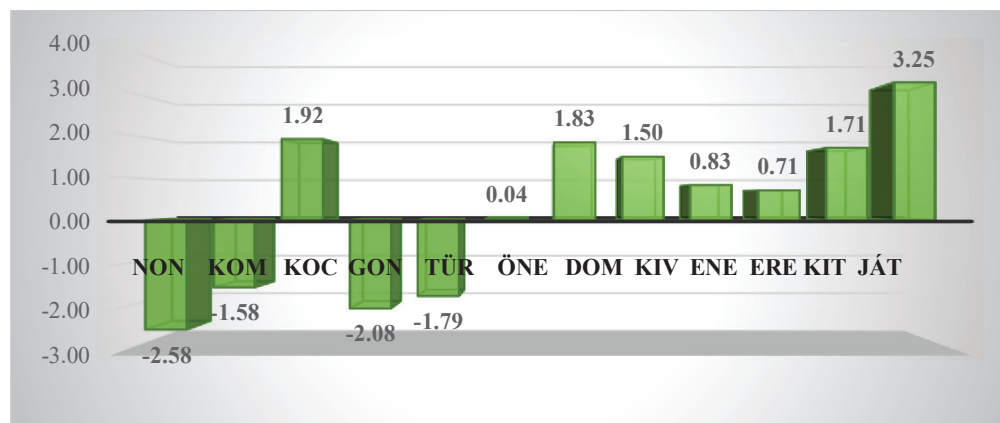
Ezzel együtt kijelenthetjük, hogy feltételezésünk, miszerint az osztályközösségben tanulmányaikban kiemelkedően teljesítő tanulók szignifikánsan kreatívabbak gyengén tanuló társaikkal szemben, beigazolódni látszik.

2.4.2 A kreativitás vizsgálatának eredményei

A kreativitás vizsgálatához a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálát találtuk a legalkalmasabbnak. A TKBS sajátossága, hogy nem a divergens gondolkodást méri, hanem a különböző személyiségjegyeket hivatott vizsgálni. Ez egy 72 állítást tartalmazó önjellemző kérdőív. A tanulók feladata annak megítélése, hogy mennyire értenek egyet az állításokkal, melyet a megfelelő betűjel jelölésével jeleznek: A – ha teljesen egyetértenek az állítással, B – ha egyetértenek, C – ha félig-meddig értenek egyet, D – ha egyáltalán nem értenek egyet az állítással. Az állítások 12 kategóriába sorolhatók, melyek a személyiség kreatív jellemzőit képviselik (Tóth, 2005). A kategóriák a következők: nonkonformitás (NON); komplexitás preferencia (KOM), itt a bonyolult problémahelyzetek kerülnek előtérbe; kockázatvállalás (KOC), szokatlan, izgalmas helyzetek kerülnek előtérbe; önálló gondolkodás (GON), kedveli az önálló felfedezésen alapuló tanulást, szellemi kihívásokat; türelmetlenség (TÜR); önérvényesítés (ÖNÉ); kiáll a saját érdekében minden körülmények között; dominancia (DOM), az interperszonális kapcsolatokban kezdeményező, vezető szerepet tölt be; kíváncsiság (KÍV); energikusság (ENE); eredetiség (ERE), újszerű gondolkodásmód; kitartás (KIT), feladat iránti elkötelezettség, kitartó munkavégzés a jellemző; játékosság, humor (JÁT).

Az önkítöltős kérdőív eredményeiből láthatjuk (17. ábra), hogy tanulóink a játékosság (3,25) kategóriában értek el magas értéket, szemben a negatív értéket nyert nonkonformitás (-2,58), komplexitás preferencia (-1,58), önálló gondolkodás (-2,08) és türelmetlenség (-1,79) szinteket.

17. ábra: A megkérdezett tanulók kreatív személyiségjellemzőik skálák szerint (saját szerkesztés)



Kapott eredményeinket a Tóth (2005) által közölt becslőskála adataival kívánjuk összevetni egy több mint ezer fős (fiúk n=364, lányok n=732) reprezentatív minta eredményeinek birtokában. Megkérdezett tanulóink kreativitásjellemzőit a 3. táblázatban mutatjuk átlag és szórás pontértékek alapján.

3. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői skálák szerint (n=23) (saját szerkesztés)

Skála	Összesített adatok (N=23)		Tóth (2005) féle adatok			
	Átlag	Szórás	Fiúk N=364		Lányok N=732	
			Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nonkonformitás (NON)	-2,58	3,09	0,96	3,95	-0,46	3,66
Komplexitás preferencia(KOM)	-1,58	4,45	1,29	3,84	1,29	3,79
Kockázatvállalás (KOC)	1,92	3,91	3,29	3,89	3,01	3,85
Gondolkodásbeli önállóság (GON)	-2,08	2,96	0,64	3,18	0,89	3,18
Türelem (TÜR)	-1,79	4,42	-1,07	4,34	-1,60	3,91
Önérvényesítés (ÖNÉ)	0,04	3,56	2,12	3,93	2,22	3,67
Dominancia (DOM)	1,83	4,24	2,31	4,37	1,71	4,45

Kíváncsiság (KÍV)	1,50	4,89	1,50	3,76	1,85	3,65
Energikusság (ENE)	0,83	3,04	1,06	4,05	0,42	3,59
Eredetiség (ERE)	0,71	3,32	2,19	3,26	1,46	3,58
Kitartás (KIT)	1,71	3,17	2,59	3,99	2,22	3,93
Játékosság (JÁT)	3,25	3,69	4,49	3,69	4,11	3,47

Megkérdezett tanulóink kreativitásjellemzői közül a Játékosság (JÁT) kapott azonos szórásértéket (az általunk vizsgált és a Tóth-féle táblázatban szereplő fiúk mért adatai, lányok összehasonlításában viszont 0,22-os a szórásérték eltérése). A kreativitásjellemzők Kockázatvállalás (KOC) skálája hasonló szórásértéket (0,02-os szórásérték eltérést mutatott a fiúk adataihoz hasonlítva, 0,06-os szórásértéket a lányoknál) mutat az összehasonlító táblázat adataihoz képest. Az Önérvényesítés (ÖNÉ) az általunk vizsgált tanulók és az összehasonlító táblázatban szereplő adatokkal összevetve a lányok esetében 0,11-os eltérést, a Dominancia (DOM) táblázatunk és a reprezentatív értékű táblázat fiúknál mért adatok között 0,13-os eltérés mutatkozik.

Mivel Tóth (2005) az adatokat nemek szerinti megoszlásban közölte, így mi is ily módon kívánjuk prezentálni a következő táblázatunkban (4. táblázat), annak megállapítása céljából, hogy mutatnak-e hasonlóságot vizsgált tanulóink az összehasonlításra használatos minta adataival.

4. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői nemek szerinti felbontásban (n=23) (saját szerkesztés)

Skála	Tóth (2005) féle adatok		Kapott eredményeink		Tóth (2005) féle adatok		Kapott eredményeink	
	Fiúk N=364		Fiúk N=11		Lányok N=732		Lányok N=12	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
NON	0,96	3,95	-2,73	2,86	-0,46	3,66	-2,42	3,40
KOM	1,29	3,84	0,55	2,71	1,29	3,79	-4,00	4,51
KOC	3,29	3,89	4,73	2,96	3,01	3,85	-0,83	2,73
GON	0,64	3,18	-2,27	2,83	0,89	3,18	-1,92	3,17
TÜR	-1,07	4,34	-2,36	4,01	-1,60	3,91	-0,83	4,56

ÖNÉ	2,12	3,93	0,27	3,49	2,22	3,67	0,08	3,66
DOM	2,31	4,37	2,18	4,84	1,71	4,45	1,58	3,77
KÍV	1,50	3,76	1,73	3,60	1,85	3,65	1,33	5,99
ENE	1,06	4,05	1,27	3,47	0,42	3,59	0,50	2,66
ERE	<i>2,19</i>	<i>3,26</i>	<i>1,09</i>	<i>3,58</i>	<i>1,46</i>	<i>3,58</i>	<i>0,58</i>	<i>3,09</i>
KIT	<i>2,59</i>	<i>3,99</i>	1,91	2,47	2,22	3,93	<i>1,67</i>	<i>3,77</i>
JÁT	4,49	3,69	3,91	3,15	4,11	3,47	2,50	4,11

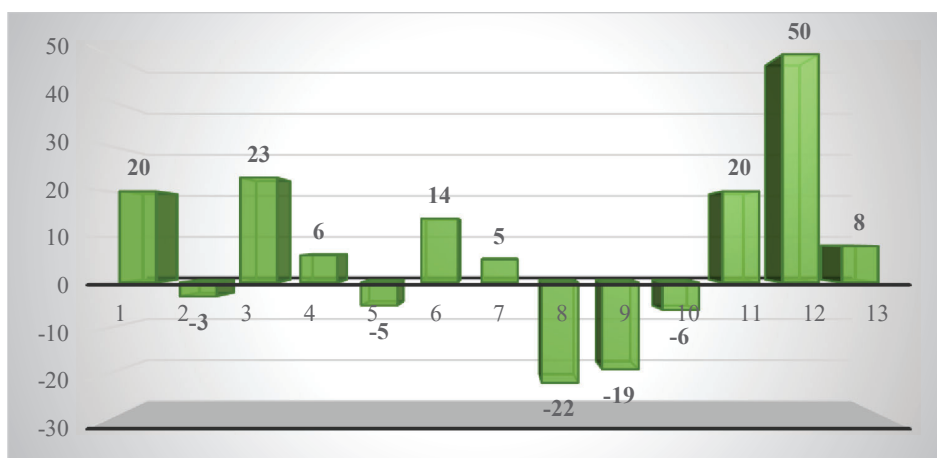
Le kell mondani a külső támpontok által nyújtott segítségről, mely hátráltatja a kreatív gondolatok, újszerű megoldások születését (Tóth – Király, 2006). A Gondolkodásbeli önállóság (GON) kapott értékeiből látható, hogy az általunk megkérdezett lányok a reprezentatív minta lányok és fiúk adataihoz közelít, mindössze 0,01-os szórásértékbeli eltérés látható.

A kreatív gondolatok megszületése nem elég ahhoz, hogy kreatív teljesítményt produkáljon az egyén. Az öt körülvevő gát áttöréséhez fel kell vállalnia és képviselnie kell a saját, de a megszokottól eltérő ötleteit. Az általunk megkérdezett lányok és a reprezentatív minta lány tanulók közötti eltérés mindössze 0,01-os szórásértéket mutat az Önérvényesítés (ÖNÉ) kategóriában.

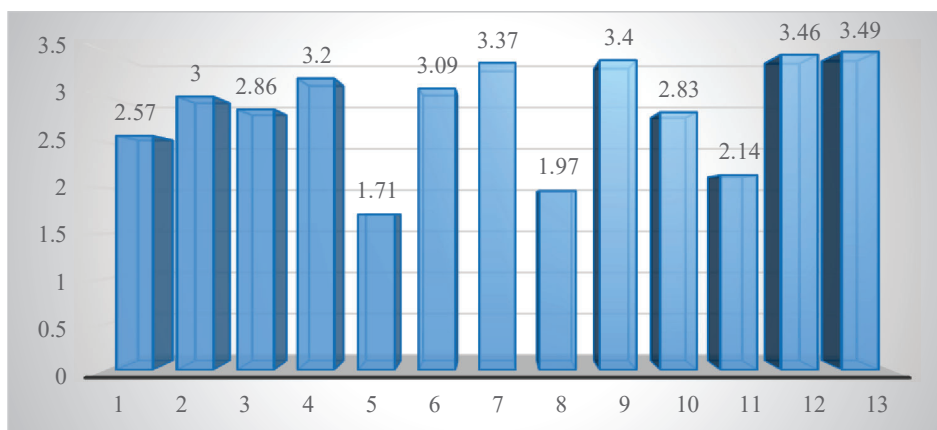
Az Eredetiség (ERE) a kreativitás legrégebben azonosított és legfelismerhetőbb ismertetőjele (Tóth – Király, 2006). Egy adott kontextusban, problémahelyzetben új megoldást talál, amit relatíve hatékonyabban képes megoldani. Az általunk megkérdezett fiú tanulók azonos szórásponterteket mutatnak a Tóth által mért lányok által hozott eredményekkel.

A kreativitás meghatározó ismérve a Kíváncsiság (KÍV) és a kreatív ötletek egyik lényeges kiindulópontja. Az emberre alapvetően jellemző kutatási motívum megnyilvánulása. Az általunk megkérdezett fiúk és az összehasonlító adatokban fellelhető lányoknál mért szórásponterek közötti különbség 0,05-os eltérést mutat.

18. ábra: A 4.a osztály tanulójának mért kreativitásszintje (n=13) (saját szerkesztés)



19. ábra: A 4.a osztály tanulójának Renzulli – Hartman skálával mért tehetség szintje (n=13) (saját szerkesztés)

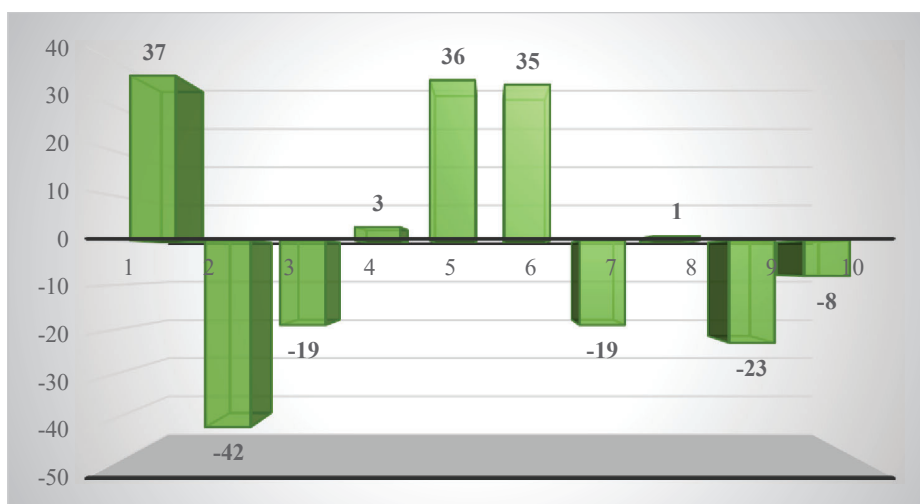


A Renzulli – Hartman kreativitás skála szerinti pedagógusi vélemény a fejlett szépérzéssel rendelkező és a problémahelyzetekre új ötleteket produkáló, felmerülő kérdésekre meglepő válaszokat adó tanulókat tartja kreatívknak. A tanári meglátás szerint a kreativitásjellemzők tekintetében két tanuló az átlag alatti zónába került, 8 fő átlagzónában helyezkedik el és mindössze 3 fő a magas zónában. Kiugró kreativitásjellemzőkkel a Renzulli – Hartman skála eredménye alapján egy tanuló sem rendelkezik (8. ábra). Amennyiben a Renzulli – Hartman skála mind a négy kategóriájának eredményeinek átlagát vizsgáljuk, minthogy a négy kategória metszete mutatja az egyén tehetségét, úgy kitűnik, hogy 7 tanulónál mutatkozik magas

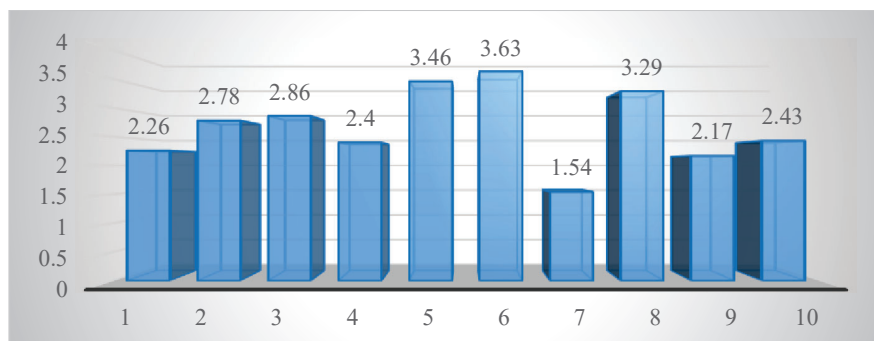
pontszám, további négy tanulónál átlagosnak mondható, 2 és 3 közé esik, két tanulónál alacsonyabb pontszámot látunk, 1 és 2 között.

Amennyiben összevetjük a tanulók által kitöltött kérdőívet és a pedagógusi véleményt, akkor hasonlóságot abban látunk, hogy kiugró pontszámot egyiknél sem tapasztalunk. A legtöbb tanuló átlagos szinten helyezkedik el, a Renzulli – Hartman skála szerint 3 tanuló magas zónában, a tanulói önértékelés szerint egy gyerek ért el magasabb pontszámot (50), ami nem jelent kimagasló eredményt, ha arra tekintünk, hogy a Tóth-féle teszt maximálisan elérhető pontszáma 144 pont, amennyiben minden egyes skálán maximális 12 pont érhető el. Így az 50-es pontszámot átlagos kreativitásmutatónak mondhatjuk (osztályszinten mégis ez a legmagasabb pontszám), amely megegyezik a pedagógusi véleménnyel. Szintén egyezés mutatható egy, önértékeléssel és tanári véleménnyel átlag alatti pontszámot elért tanulónál, azonban három tanulónál is számottevő különbség látható a két értékelés között, ahol a tanulói önjellemzés alacsony pontszámot mutat. Összességében is az imént említett tendencia mutatható ki: a pedagógusi megítélés kreatívabbnak látja a tanulót. Figyelembe kell vennünk azonban annak tényét, hogy a jelenlegi helyzet miatt kialakult megváltozott körülmények más eredményt produkálhatnak egy átlagosnak mondható iskolai időszakban és megint mást egy tehetségfejlesztő program elmúltával, ahol a hangsúly a tehetség fejlesztésén van és ezáltal a tanulói önértékelés is jelentős mértékben növekszik.

20. ábra: A 4.b osztály tanulójának kreativitásszintje (n=10) (saját szerkesztés)

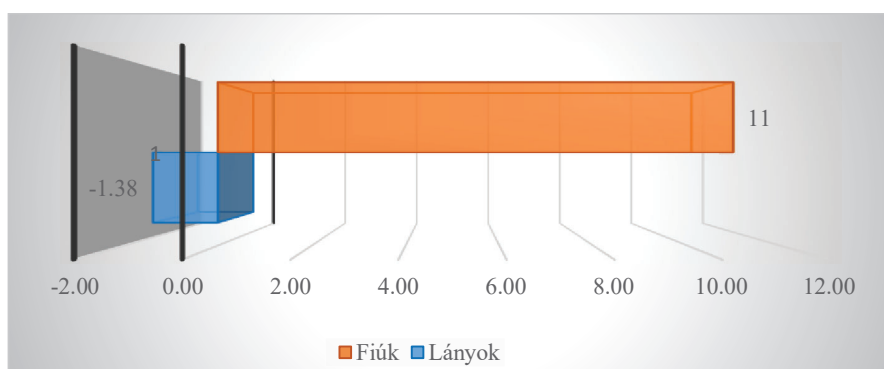


21. ábra: A 4.b osztály tanulóinak Renzulli – Hartman skálával mért tehetség szintje (n=10) (saját szerkesztés)

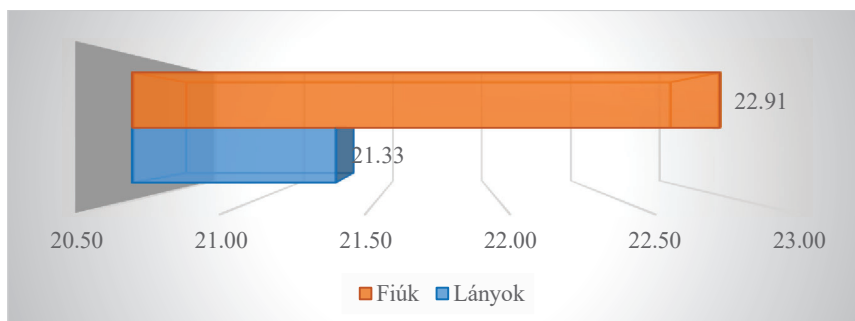


A 4.b osztályban kérdőívet kitöltők nagy része kreativitás jellemzőik tekintetében a pedagógusi értékelés alapján az átlag alatti zónába esett (6 fő, lásd 10.ábra). További 3 tanuló magas, 1 tanuló az átlagzónába került. A TKBS pontjait figyelembe véve 5 tanuló pozitív, további 5 tanuló negatív pontszámot produkált. A tanulók Renzulli – Hartman skála kategóriáinak eredményének átlaga alapján, ahol az elérhető maximális pontszám 4, a minimum pontszám pedig nulla, akkor láthatjuk, hogy a három (TKBS szerint) legmagasabb pontszámot elért tanulónál a tanári értékelés magas (2 fő) és átlagos (1 fő) eredményt hozott, minden negatív pontszámú tanulónál a tanári értékelésnél is kisebb pontszám mutatkozik. Egy tanuló esetében az önértékelésnél mindössze 1 pont, ám a tanár jellemzése alapján magas számokat láthatunk. Összességében a pedagógusi véleményezés osztályszinten hasonló a tanulói önjellemzés eredményével, bár a tanulók egyéni vizsgálata azt mutatja, hogy a pedagógus több kreativitás-jellemzőt vél felfedezni a kisiskolásokban.

22. ábra: A TKBS eredménye nemek szerinti felbontásban (saját szerkesztés)

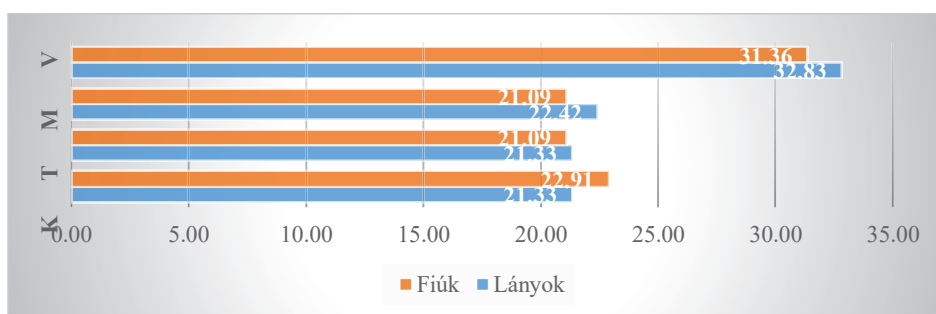


23. ábra: A Renzulli – Hartman skála eredménye nemek szerinti felbontásban (saját szerkesztés)



A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála használatával vizsgált tanulóink mért kreativitás szintje nemek szerinti felbontásban világosan kimutatja, hogy átlagosan a fiúk több kreativitás-jellemzővel bírnak a lányokkal szemben. Azonban megfigyelve a Renzulli – Hartman skála eredményét, látható, hogy nincs számottevő eltérés a nemek közötti kreativitásszint tekintetében. Ezen adatok birtokában megállapíthatjuk, hogy azon feltételezésünk, miszerint a fiúk kreatív jellemzők tekintetében lényegesen elmaradnak a lányoktól, megdőlni látszik, mivel a TKBS épp arra mutat rá, hogy a fiúk átlagosan lényegesen több ilyen képességgel rendelkeznek, mint ellenkező nemű társaik. Azonban, mivel a Renzulli – Hartman skála kreativitásjellemzők átlaga csekély eltérést (22,91 és 21,33) mutat a fiúk és lányok között a fiúk javára, szórásértékük pedig egymáshoz közelít (4,78 és 5,43), így kizárólag a TKBS eredményére külső referencia megerősítése nélkül nem támaszkodhatunk, és nem jelenthetjük ki teljes bizonyossággal feltevésünk helytállóságát főként, ha a Tóth-féle adatok szórása közötti különbségét is figyelembe vesszük (20,32 és 23,3).

24. ábra: Renzulli – Hartman skála négy területe nemek szerint felbontásban (saját szerkesztés)



Mivel a tehetség jelenlétét a skála négy dimenziójának együttese mutatja a legjobban, ezért megvizsgáljuk mind a négy kategóriát, van-e számottevő különbség a két nem képviselőinek csoportja között.

A diagramon tisztán látható, hogy mind a négy dimenzióban hasonló átlagpontot értek el a csoportok. Így feltevésünk további kutatások tárgyát képezheti.

2.4.3 Kreatív szabadidős tevékenység vizsgálata

A tanulók szabadidős elfoglaltságának a felmérésére Torrance (1962) 81 kérdésből álló Kreatív szabadidő tevékenység kérdőívét használtuk. A leírás szerint be kellett jelölniük azon állításokat, amiket szabadidejükben csináltak, de azokat, amelyekkel mások megbízták, nem. Első lépésként összeszámoltuk a válaszadás gyakoriságát, hogy rangsorolhassuk a tevékenységeket. A leggyakrabban választott tevékenység a falevél és kövek gyűjtése, nagyító használata volt illetve a szülővel való közös hang megtalálása és ötlet saját pénzük célirányos elköltésére. Amit egyáltalán nem választottak: a színdarabírás, színi előadás szervezése, rendezése, zeneszám komponálása, kristály és tinta készítése, díszlet rajzolása színi előadáshoz.

Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1978) Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatását vizsgálta kisgyerekeknél az intellektuális folyamatokra és személyiségre, továbbá azt, hogy kompenzálható-e a szociális helyzet hátránya a zenei nevelés által illetve ezek összefüggéseit. A vizsgálat az 1. osztályban kezdődött, több évet vett igénybe (tervezett 4 év) és az utolsó évben használták Torrance kreatív szabadidős tevékenység kérdőívét. A vizsgálatot három osztállyal kezdték, egyik egy zenepedagógiai intézet első osztálya, a másik kettő az un. Czollner téri iskola két 1. osztálya, melynek egyikéhez a Kodály-iskola tanára járt ki Kodály rendszerű órákat tartani, a másikban énektanár tartott énekórát. A vizsgálat második évétől a Kodály-iskola osztályához kontrollosztályt kerestek, a magas szociális státuszú szülők miatt, mert nem lehetett pontos összehasonlítást végezni. A vizsgálat során a magas szociális háttérrel rendelkező osztályok mindig jobban teljesítettek, mint az átlagos háttérrel rendelkezők. Azonban a szabadidős tevékenység kérdőív más eredményt hozott. A kevésbé jó szociális körülmények között élő gyerekek több tevékenységet jelöltek. Ezt azzal magyarázták, hogy valószínűen több szabadidővel rendelkeznek, mint a többiek, akik feltehetően sok különóra járnak.

Ahhoz, hogy átláthatóbb legyen a vizsgálat eredménye, az állításokat különböző kategóriákba soroltuk, így alakultak ki a következő kategóriák: művészet, tudomány, természettudomány, intellektuális tevékenység, technika, innovációs tevékenység és egy egyéb tevékenységtípusok kategória, mely azokat a típusokat tartalmazza, amelyekre kevés állítás szerepelt (pl. technológiai, gazdasági, történelmi, kommunikációs, műszaki).

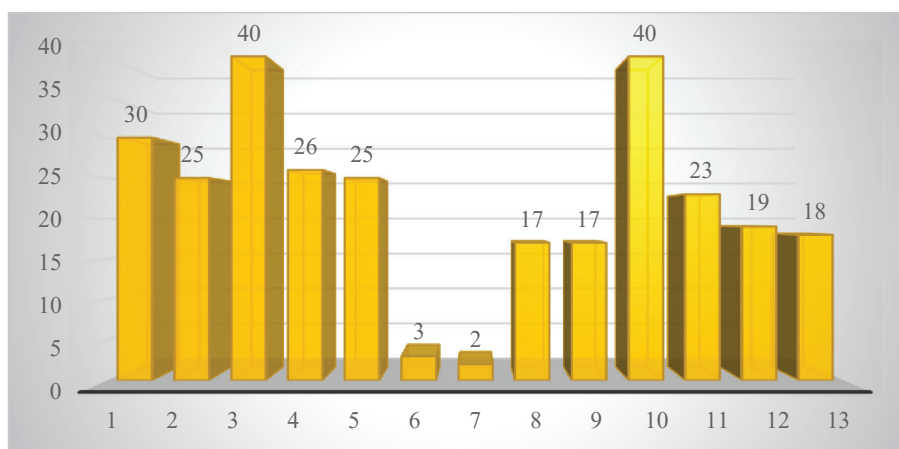
Az alábbi táblázatban a jelölések gyakoriságát kívánjuk szemléltetni kategóriák szerint:

5. táblázat: A szabadidős tevékenység gyakoriságának alakulása (saját szerkesztés)

Szabadidős tevékenységtípusok gyakorisága				
Kategória	4.a		4.b	
	átlag	szórás	átlag	szórás
Művészeti	4,62	2,13	5,8	2,64
Intellektuális	3,62	1,94	4,5	2,16
Tudomány, természettudomány	5,15	3,18	5,3	2,69
Technikai	2,92	1,73	4	1,41
Innovációs	0,92	1,07	0,8	0,98
Egyéb	4,85	2,82	5,6	3,26

Jól látható, hogy a 4.a osztály tanulói legtöbbször a tudomány és a természettudományi állításokat jelölték, mint kedvelt szabadidős tevékenységet, míg a 4.b osztály tanulói a művészeti tevékenységeket részesítik előnyben. Mindkét csoportnál az egyéb kategóriába tartozó foglalatosságok állnak a második helyen, különös tekintettel a mágnes használatára és a levéllenyomat készítésére valamint a felfedezőút megtételére és a szülőkkal való kommunikációra. Érdekesség, hogy a harmadik helyen az a kategória foglal helyet az osztályoknál, amelyik az elsőtől látható ellentétes csoportnál. A következő kategóriák rangsora megegyezik. Utolsó helyen az innovációs tevékenység szerepel. Ebbe a kategóriába nem sok állítást soroltunk, de fontosnak tartottuk kiemelni, minthogy az eredetiség egyik legrégebbi ismérve a kreatív egyénnek (Tóth – Király, 2006). Ide soroltuk azokat az újító jellegű dolgokat, amihez bizonyos szintű alkotásra van szükség, mint valaminek az újragondolása, amit eddig egyféleképp csináltak az iskolában vagy otthon.

25. ábra: A 4.a osztály szabadidős tevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés)

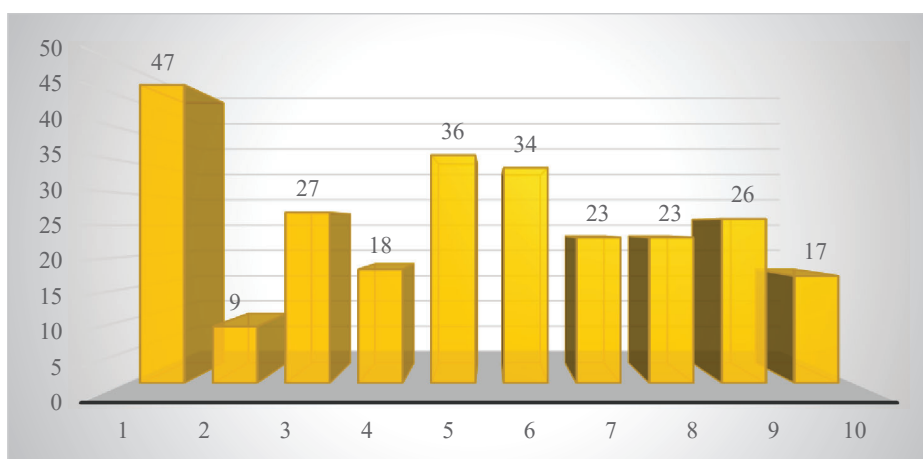


Az egyik legtöbb innovációs tevékenységet jelölő tanuló (4.a osztály) összességében nem a legtöbb számú jelölést produkálta (középszinten, 26 jelölés), a TKBS kérdőívvel is alacsony pontszámot ért el, a tanári vélemény viszont eléggé előkelő helyre sorolta 3,2 ponttal (19. lásd ábra). A másik legtöbb ilyen jelölést produkáló tanuló (4.b osztály) a legmagasabb jelölést tette, a TKBS kérdőívvel is a legtöbb pontot hozta az osztályban, a tanári jellemzés szerint kreativitásjellemzők tekintetében középszinten helyezkedik el, mindössze 2,26 ponttal.

Az egyik legtöbb számú jelölést tevő iskolás (40) az önértékelő kérdőívvel 23 pontot ért el, a Renzulli - Hartman skálával 2,86 pontot kapott. A következő 40 jelölést adó tanuló a Tóth-féle skálával -6 pontot ért el, ami alacsony önértékelésre enged következtetni, a tanári véleménnyel 2,83-as pontot kapott, amit középátlagnak veszünk. A két legalacsonyabb pont (mindössze 2 illetve 3 jelölés) tulajdonosai a TKBS teszten elért eredménnyel és a tanári kérdőívvel összehasonlítva a következően alakult: 3 jelölésnél TKBS: 14 pont, tanári vélemény: 3,09; 2 jelölésnél TKBS: 5 pont, tanári vélemény: 3,37. Korábban már említettük, hogy a tanári véleménynél legmagasabb elérhető pontszám 4. Az adatok láttán felmerül a kérdés, vajon a tanulók önértékelés, önismerete alacsony, vagy a pedagógusok nem ismerik elég jól a tanítványaikat. Amennyiben arra támaszkodunk, hogy az elmúlt időszakban a hosszadalmas és több alkalommal is előforduló karanténidőszakban, illetve a sajnálatos módon kialakult háborús helyzet alatti távoktatás miatt kevés alkalmuk volt az együtt töltött időre, magyarázatul szolgálhat a tesztek eredményeinek alakulására. Normális körülmények között, átlagos időszakban a tanár és a tanuló közötti kapcsolat erős, az iskolai tanterem a kisiskolás második otthona, a tanár pedig, különösen a negyedik osztály végére, úgy ismeri kisdiákját, mint saját

gyermekét. A pedagógusok tehát az együtt töltött idő tapasztalataira támaszkodva értékelték tanulóikat. Korábban felmerülő gondolatunk azonban közre játszhat a TKBS pontszámainak alakulásában, mivel más eredmény születhet iskolaidőben és megint más egy tehetséggondozó programban való részvételt követően. Feltételezhetjük, hogy jelen áldatlan körülmények és a hosszadalmas iskola falain kívül töltött idő is mérvadó e kérdésben.

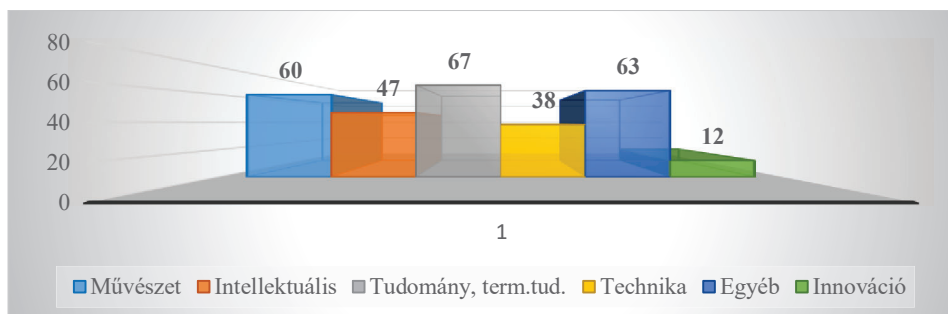
26. ábra: A 4.b osztály szabadidős tevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés)



A 4.b osztály csoportszinten kiemelkedően magas (47) pontot ért el tanulójáról már szót ejtettünk. Következőkben szeretnénk megvizsgálni a következő legtöbb pontot elért tanulót (36 jelölés). Az említett iskolás a TKBS kérdőívvel szintén magas pontot hozott (36), a tanári vélemény is magas ponttal illette (3,46). Az a tanuló, aki 34 jelölést tett, a Tóth-féle teszttel 35 pontot ért el, a Renzulli – Hartman skálával pedig 3,63 pontot, ami a legmagasabb az osztályban. Tudjuk, hogy a TKBS maximálisan elérhető pontszáma 144, azonban osztályviszonylatban ez is szép eredmény (a legmagasabb az osztályban 37) és ha feltételezzük, hogy a tanulók önértékelése helyzetből adódóan egyébként is alacsony, akkor ezek a számok együttesen mutathatnak a tanulóban rejlő potenciális kreativitásra.

A legkevesebb állítást jelölő (9) kisiskolás a TKBS teszttel is kimondottan alacsony (-49) pontot ért el, a Renzulli – Hartman skálán viszont erős középszinten van 2,78 pontszámmal.

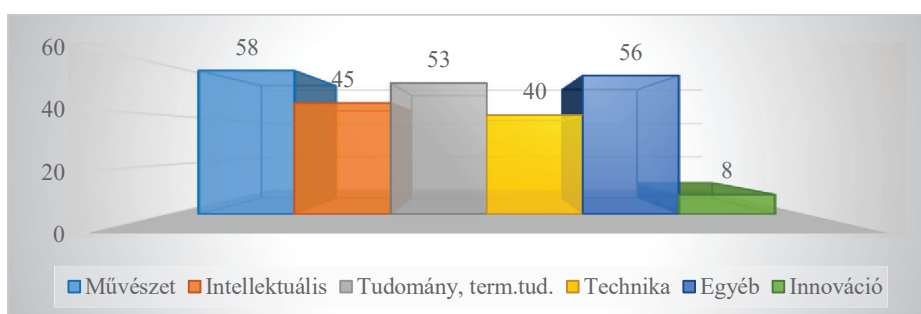
27. ábra: A 4.a osztály tevékenységjelölésének alakulása kategóriák szerint (saját szerkesztés)



Ahogy már korábban is említettük, az osztályban a legtöbb jelölés a tudomány, természettudomány területein jelentkezett. Az ezen a területen előforduló állítások pl. a madarak megfigyelése, bogarak gyűjtése, falevelek gyűjtése. Ezek a tevékenységek a szabadban eltöltött időre utalnak. Valószínűsíthetjük, hogy a tanulók sokat tartózkodnak a szabadban, ami ebben a korban természetes. Érdeklődésük ugyanakkor fakadhat a szülők foglalkozásából (biológus, orvos, mezőgazdasággal foglalkozó stb.). Nagydobronyban a legtöbb ember foglalkozik mezőgazdasággal.

Megfigyelhetjük továbbá, hogy a művészi tevékenység sem marad el a szabadidős tevékenységek tekintetében (60 jelölés). Ezek között pl. színkeverés, tájképrajzolás, üdvözlőkártyakészítés és rajzkészítés egy olvasott történethez szerepel. Ugyanakkor az egyéb tevékenységek kategória is előkelő pontszámot kapott. A legtöbben azt jelölték, hogy megtalálták a módját annak, hogyan lehet kijönni a szülőkkel és más gyerekekkel, illetve eldöntötték saját pénzük célirányos használatát.

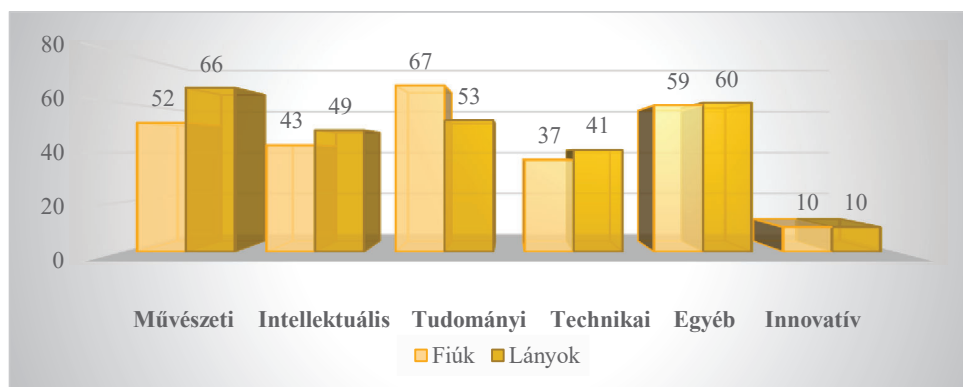
28. ábra: A 4.b osztály tevékenységjelölésének alakulása kategóriák szerint (saját szerkesztés)



A 4.b osztály tanulói a művészi és az egyéb kategória állításait jelölték legtöbbször. Ezek közül a legtöbb jelölést kapták: történet eljátszása másokkal, színkeverés, tájképrajzolás, rajzkészítés olvasott történetről, üdvözlőkártya készítése, felfedezőút, szülővel és tanulótarssal való kommunikáció, pénzhasználat.

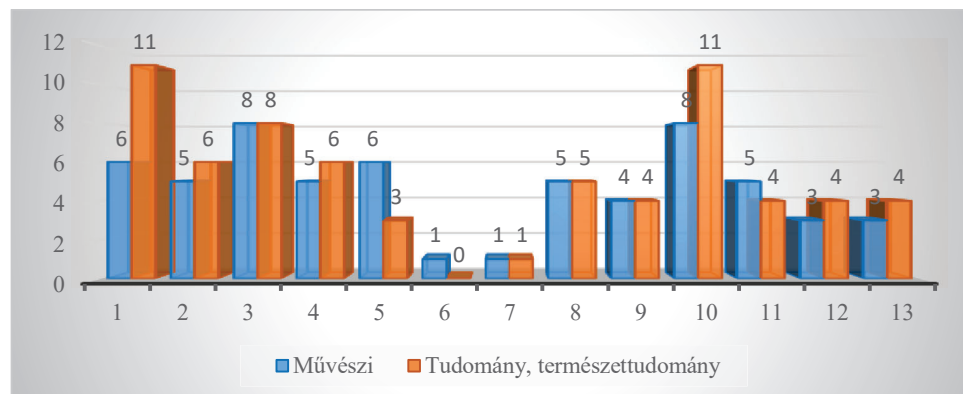
A tudomány és természettudomány kategóriában is sok válaszadás érkezett. Ezek közül a legtöbbet jelölték a falevél gyűjtemény, a kövek gyűjtése, madarak megfigyelése, fahasábon évgűrűk számolása állításokat.

29. ábra: Tevékenységtípusok nemek szerinti felosztásban (saját szerkesztés)



A kategóriákra bontott, nemek szerinti tevékenységtípusok gyakoriságának alakulásánál megfigyelhetjük, hogy a lányok magasabb számban választották a művészeti foglalkozásokat, a fiúk pedig a tudomány és a természettudományi tevékenységeket részesítik előnyben.

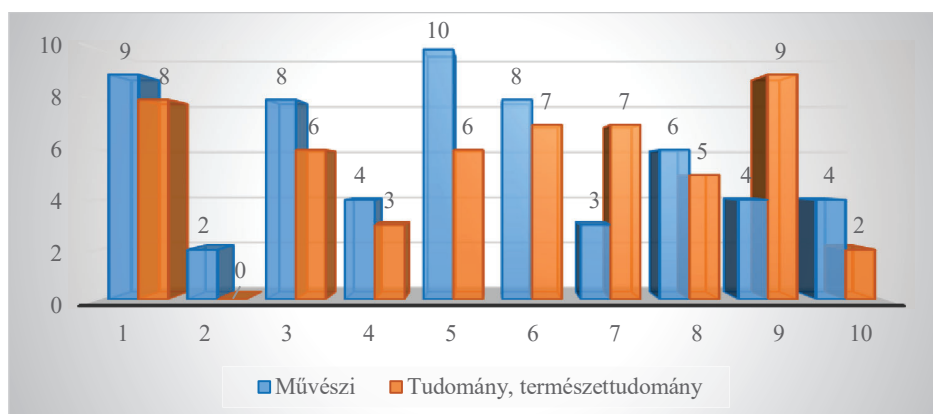
30. ábra: A művészi és tudományi, természettudományi tevékenységtípusok gyakoriságának alakulása 4.a osztályban (saját szerkesztés)



Külön megvizsgáljuk a művészet és a tudomány, természettudomány csoportba tartozó tevékenységtípusok gyakoriságának alakulását, mivel e két csoportba tartozó elfoglaltságokat választották első helyen a tanulók. Az egyik legmagasabb (11) tudományos kategóriában jelölést tévő tanuló a TKBS teszten 20 pontot ért el, míg a tanári vélemény szerint nulla pontos tehetségszinttel rendelkezik. A másik tanuló ugyanilyen jelöléssel a TKBS teszten -6 pontot, a tanári vélemény szerint 17 pontot szerzett. A legtöbb művészi kategóriában jelölt tevékenységtípust jelölő iskolás a Tóth-féle skálán 23 pontot, a tanári értékelés szerint 25 pontot szerzett. A tanári vélemény alapján legtöbb pontszámot elérő tanulók nem jelölték nagy mennyiségben egyik típust sem.

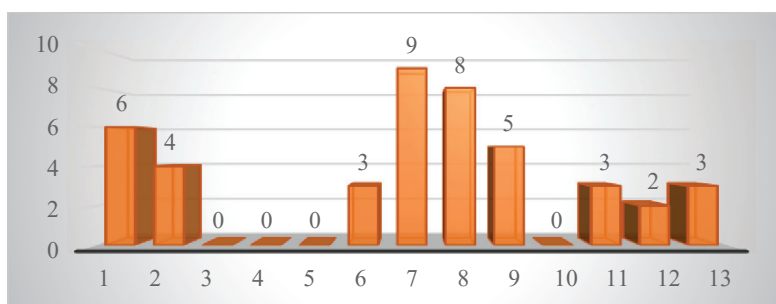
A kreatív tevékenység kérdőívben legtöbb természettudományi pontot elért tanuló a TKBS alapján is osztályviszonylatban magas (36) pontot ért el, és a tanári vélemény szerint is előkelő helyen szerepel. A mögötte szorosan 9 ponttal álló csoporttársa a TKBS szerint az osztályban a legmagasabb pontot kapta, a tanár pedig átlagzónába sorolta. A művészi kategóriában legmagasabb pontot (9) szerzett tanuló a TKBS teszten alacsony (-23) pontot szerzett, a tanár pedig átlagzónába sorolta. Ezekben a kategóriákban legalacsonyabb pontszámot elért tanuló a TKBS eredménye alapján a legkevesebb (-42) pontszámot kapta, míg a tanári vélemény átlagosnak kategorizálta. Feltételezésünk, miszerint azok a tanulók, akik motiváltabbak a művészi tevékenységek gyakorlása terén, magasabb alkotóképességgel rendelkeznek, mint azon társaik, akik kevesebb gyakorisággal végeznek hasonló jellegű tevékenységeket, a fenti adatok és a használt mérési eszközök által kapott eredmények alapján nem bizonyosodott be.

31. ábra: A művészi és tudományi, természettudományi tevékenységtípusok gyakoriságának alakulása 4.b osztály osztályban (saját szerkesztés)



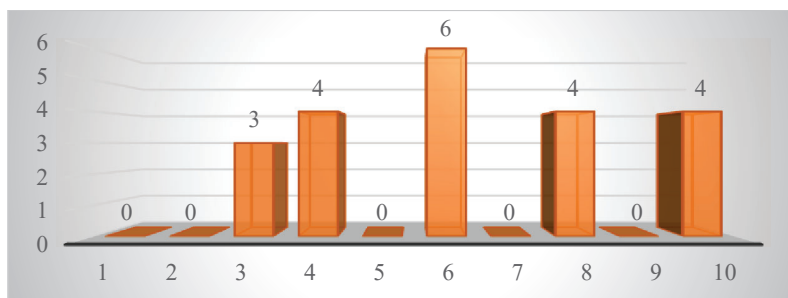
Kérdéseket tettünk fel a tanulóknak az iskolai negatív tapasztalásokról. A kérdések a tanulótársak egymáshoz való viszonyára helyezték a hangsúlyt. A következő kérdések szerepeltek a kérdőívben: Van-e olyan osztálytársad, akivel nehezen találjátok meg a közös hangot? (Igen – 1 pont, nem – 0 pont) Hány ilyen osztálytársad van? (annyi pontszám, ahány ilyen osztálytárs van) Szoktak-e csúfolni? Itt a lehetséges válaszok: Igen, de nem érdekel - 1; Igen és néha rosszul esik - 2; Igen és rosszul esik - 3; Nem szoktak. A válaszokkal azt szeretnénk volna vizsgálni, van-e kapcsolat a kisiskolás alkotóképessége és a kirekesztő iskola közeg között. A pontszámok a következők szerint alakultak:

32. ábra: A 4.a osztály tanulótársak közötti viszonyának vizsgálata (saját szerkesztés)



Az eredmények alapján minél több pontot gyűjt a tanuló, annál több negatív behatás éri az iskolában az osztálytársai részéről. A 9 pontot elérő tanuló a TKBS alapján kevés, mindössze 5 pontot ért el, a tanári vélemény szerint az egyik legkevesebbet (3 pont). A 8 pontot elért tanuló a TKBS (-22) és a pedagógusi vélemény alapján a legkevesebbet (2) pontot kapta. A Renzulli – Hartman skála szerint legtöbb pontot szerzett tanulók (2 tanuló 40-40 pont) ennél a kérdőívnél 0 és 3 pontot szereztek.

33. ábra: A 4.b osztály tanulótársak közötti viszonyának vizsgálata (saját szerkesztés)



A 4.b osztályban a tanulók közötti negatív behatások vizsgálatának kérdései alapján legtöbb pontszámot elért tanuló a TKBS (35 pont) és a tanári vélemény (3,63) alapján előkelő helyet foglal el. A nulla pontot szerző tanulók közül két személy a legmagasabb (37 és 36 pont), a másik három tanuló a legalacsonyabb (-42 és -19, valamint -23 pont) értéket kapta, a tanári vélemény az első kettőnél 2,26 és 3,46 pontokat, a másik három esetben pedig 2,78; 1,54; 2,17 pontokat mutat.

A 4.a osztály eredménye arra engednek következtetni, hogy a negatív iskolai behatások minden esetben hátráltatják az alkotóképesség kibontakozását, azonban a 4.b osztály eredményei épp ennek ellenkezőjét mutatják. Ezek alapján nem tudjuk kijelenteni, hogy a kirekesztő iskolai közeg minden esetben hátráltatja a kreatív tevékenység kibontakozását, ezért hipotézisünk további vizsgálatok tárgyát képezheti.

A kutatás eltérő eredményei nem kevés kérdést vetnek fel, azonban egy bizonyos, az iskolás gyerekek önértékelése fejlesztésre szorul. Ezt pedig nekünk, pedagógusoknak kell véghezvinni az oktatói-nevelői folyamatba való beintegrálással, a tehetséggondozásnak pedig minden téren lehetőséget kell biztosítani a tanulókkal való munkára.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk fő célja olyan pszichológiai vizsgálati módszerek megismerése volt, melyekkel felmérhettük a kisiskolások kreativitásjellemzőinek jelenlétét és azok tanulási jellemzőkkel, motivációs és társas jellemzőkkel való kapcsolatát. Bizonyossá vált, hogy ebben a korban fontos a tehetséggondozás hangsúlyos alkalmazása a tanulók önértékelésének növelése, készségeik fejlesztése, alkotóképességeik kibontakoztatása szempontjából. Fontosnak tartjuk a gyermekben rejlő tehetség felfedezését, hogy biztosíthassuk számukra a tehetséggondozás feltételeit. Pedagógusként ez kiemelt feladatunk (Gyarmathy, 2010).

Oktatói - nevelői küldetésünk, hogy a tanulási folyamatot érdekessé tegyük minden tanuló számára, mert gyakran venni észre unott, motiválatlan gyerekeket, akik kötelességből tanulnak ugyan, de nem találják azt a fajta élményt, amelyet Csíkszentmihályi flow-nak nevez. Megfelelő oktatási módszerek nélkül, átlagos vagy átlag alatti diák nevelődik, létfontosságú tehát olyan helyzeteket teremteni, amely a tanuló számára érdekes kihívás, mely ébren tartja az érdeklődést. Munkánk célja a kreativitásjellemzők megfigyelése és vizsgálata volt egyéb jellemzők vonatkozásában és az egyéni kreativitásjellemzők jelenlétének megfigyelése, illetve azon tulajdonságok feltérképezése, melyek a kreatív ember sajátja. Szerettük volna megtudni, mi áll valójában a kreativitás alakulásának hátterében, esetlegesen mi gátolja, vagy segíti annak fejlődését, illetve pedagógusként mit tehetünk még többet a gyermek fejlődése, készségeinek fejlesztése, alkotóképességük kibontakoztatása érdekében.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a kapott eredményeink kimutatták, hogy a kiugró tanulási képességű tanulóknál az egyéb tehetségre mutató jellemzők is a legtöbb esetben magas szintet értek el, valamint az átlag alatti tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók a többi tehetségre mutató jellemzőknél is hasonló szinten mutatkoztak. Ennél fogva *bebizonyosodott feltételezésünk, miszerint az osztályközösségben tanulmányaikban kiemelkedően teljesítő tanulók szignifikánsan kreatívabbak gyengén tanuló társaikkal szemben.*

Megfigyelve a nemek közötti kreativitás-jellemzőkre vonatkozó adatokat, azt vettük észre, hogy a Tóth-féle becsülő skálával mért eredményekkel az erősebb nem képviselői lényegesen több kreativitás-jellemzővel bírnak, mint gyengébb nemű társaik. A Renzulli–Hartman skála azonban nem mutatott számottevő eltérést tekintetben. Azonban mivel az eltérés csekély, a szórásérték pedig közelít szemben a TKBS szórásértékével, így kizárólag a Tóth-féle

teszteredményekre nem támaszkodhatunk külső referencia nélkül. Ezen adatok birtokában megállapíthatjuk, hogy azon *feltételezésünk, miszerint a fiúk kreatív jellemzők tekintetében lényegesen elmaradnak a lányoktól, megdőlni látszik.*

Az osztályközösségen belüli, tanulók közötti negatív behatások vizsgálatának eredményei alapján azok a gyerekek, akiket ilyesfajta ingerek érnek, a pszichológiai mérőeszközökkel viszonylag magas pontszámot értek el. A párhuzamos osztályban viszont az e téren negatív tapasztalatokat szerző tanulók a többi teszt eredményei szerint is alacsony pontszámot értek el. Így *feltételezésünk, miszerint azok a tanulók, akik motiváltabbak a művészi tevékenységek gyakorlása terén, magasabb alkotóképességgel rendelkeznek, mint azon társaik, akik kevesebb gyakorisággal végeznek hasonló jellegű tevékenységeket, a fenti adatok és a használt mérési eszközök által kapott eredmények alapján nem bizonyosodott be, ezért hipotézisünk további vizsgálatok tárgyát képezheti.*

Tisztában vagyunk annak tényével, hogy az eredményeket befolyásolhatták külső tényezők jelenléte, a kialakult háborús helyzet, a sokszor hosszadalmas karanténidőszakok, az otthoni ingerszegény környezet. Noha nem kaptunk minden kutatni kívánt kérdésre kielégítő választ, bebizonyosodott a számunkra, hogy a kreativitás vizsgálata, a tehetségesek szűrése kiemelt fontosságú a tehetség felismerése szempontjából. Azonban, ha a szűrést nem követi megfelelő fejlesztés, úgy vizsgálatunk csupán egy tevékenység, ami többet árthat, mint használ.

A kreativitás vizsgálat mindig időszerű és a tehetségazonosításban, tehetséggondozásban és az oktatói-nevelő folyamatban rendkívül fontos szerepet tölt be. Pedagógusként tisztában kell legyünk tanítványaink adottságaival és azzal, hogyan tudjuk azokat megfelelően fejleszteni az oktatás folyamatában. Az alkalmazott módszerek kiválóan alkalmasak a kreativitás vizsgálatára és az egyén kreativitásjellemzőinek feltérképezésére. A kreatív szabadidőtevékenység kérdőívvel megismerhetjük tanulóink kreatív oldalát, érdeklődését. A Tóth-féle módszer nem csak a személyiség kreatív jellemzőinek megállapítására szolgált, hanem fény derült tanulóink alacsony önértékelésére. A tanári vélemény fontos támpontot jelentett a kiértékelésnél, de összességében a három módszer együttes alkalmazása szükséges volt ahhoz, hogy eljussunk kapott eredményeinkhez.

РЕЗЮМЕ

Основною метою нашого дослідження було дізнатися про методи психологічного дослідження, за допомогою яких можна оцінити наявність особливостей креативності у дітей молодшого шкільного віку та їх співвідношення з навчальними, мотиваційними та соціальними характеристиками. Стало зрозуміло, що в цьому віці важливо застосовувати управління талантів з метою підвищення самооцінки учнів, розвитку навичок та розвитку творчих здібностей. Ми вважаємо важливим розкрити притаманний дитині талант, щоб створити їй умови для виховання таланту. Як для вчителя, це є нашим пріоритетом (Дярматі, 2010).

Наша місія як вчителя — зробити процес навчання цікавим для всіх учнів, тому що вони часто нудьгують, невмотивовані, які навчаються поза обов'язковістю, але не знаходять такого досвіду, якого Чіксентмігаї називає flow. Без відповідних методів навчання виховується середній або нижчий за середнього учень, тому дуже важливо створювати ситуації, які будуть цікавим викликом для учня, що підтримує інтерес. Метою нашої роботи було спостерігати та досліджувати характеристики творчості у співвідношенні з іншими характеристиками та спостерігати наявність індивідуальних характеристик творчості, які є унікальними для творчої особистості. Нам хотілося дізнатися, що насправді стоїть за розвитком креативності, що може завадити або допомогти її розвитку, і що ми можемо більше зробити як педагог для розвитку здібностей дитини.

Підсумовуючи, наші результати показали, що учні з видатними здібностями до навчання також досягли високих рівнів інших характеристик таланту, а учні з характеристиками навчання нижче середнього показали такий самий рівень інших характеристик таланту. Таким чином, наша гіпотеза була продемонстрована, що учні, які успішно навчаються в класі, значно креативніші, ніж їхні однолітки з низькими успіхами.

Спостерігаючи за даними про гендерні характеристики креативності, ми помітили, що за результатами, виміряними за шкалою Товта, чоловіча стать має значно більше креативних характеристик, ніж жіноча стать. Однак шкала Рензуллі-Гартмана не показала істотної різниці в цьому відношенні. Однак, оскільки відхилення невелике, а стандартне відхилення близьке, воно відрізняється від стандартного відхилення ТКBS, тому ми не можемо покладатися лише на результати тесту Товта без зовнішнього

посилання. Враховуючи ці дані, можна зробити висновок, що наше припущення про те, що хлопчики значно відстають від дівчат за творчими рисами, ніби нахиляється.

За результатами дослідження негативних взаємодій між учнями всередині класної спільноти діти, які відчувають подібні стимули, отримали відносно високі бали за допомогою психологічних заходів. У паралельному класі, з іншого боку, учні, які мали негативний досвід у цій галузі, також мали низькі бали за результатами інших тестів. Таким чином, наша гіпотеза про те, що учні, які більш мотивовані до художньої діяльності, мають вищу креативність, ніж їхні однолітки, які виконують подібну діяльність рідше, не підтвердилася на основі даних, отриманих з наведених вище даних та використаних засобів вимірювання, і тому наша гіпотеза може стати предметом подальших розслідувань.

Ми усвідомлюємо той факт, що на результати могли вплинути наявність зовнішніх факторів, сформована воєнна ситуація, часто тривалі періоди карантину та низький рівень стимуляції вдома. Хоча ми не отримали задовільних відповідей на всі питання, які ми хочемо дослідити, нам було показано, що скринінг на креативність і скринінг на талант є першорядним для розпізнавання таланту. Однак, якщо скринінг не супроводжується належним розвитком, то наше розслідування – це лише діяльність, яка може принести більше шкоди, ніж користі.

Тестування креативності завжди є своєчасним і відіграє надзвичайно важливу роль у виявленні талантів, управлінні талантами та в процесі навчання вчителя. Як педагог, ми повинні знати про здібності наших учнів і як ми можемо їх належним чином розвинути в навчальному процесі. Використані методи є чудовими для дослідження креативності та відображення креативних характеристик особистості. Анкета Товта не лише послужила для встановлення творчих характеристик особистості, а й пролила світло на низьку самооцінку наших студентів. Думка вчителя була важливою точкою відліку для оцінювання, але загалом для досягнення наших результатів було необхідно комбіноване використання трьох методів.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Amabile T. M. (1996): *Creativity in context: Update to „The Social Psychology of Creativity”*. Westview Press, Boulder, CO.
- Anderson H. H. (1959c): Creativity as Personality Development. In: H. H. Anderson (ed.): *Creativity and Its Cultivation*. Harper & Row, New York.
- Baer, J., Kaufman, J. C. (2005): Bridging generality and specificity: The Amusement Park.
- Bakk-Miklósi K. (2010): *Neveléslélektan*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetség gondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Tehetséges gyerek az iskolában*. In: Balogh, L. (szerk.): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest. 107-246.
- Balogh L. (2011): *Gazdagítás, gyorsítás, differenciálás a tehetség gondozásban*. In: Balogh L. (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése. (Kézikönyv a tehesség gondozás gyakorlatához)*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai – Pszichológiai Tanszék, 72-96.
- Balogh L. (2012): *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Balogh_Komplex.pdf Letöltés dátuma: 2022. február 10.
- Balogh L. (2016): *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2019): Gazdagítás, dúsítás. In: Szabó, Zs. (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 236–304.
- Balogh, L., Mező, F., Kormos, D. (2011): *Fogalomtár a tehetségpontok számára*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Barkóczi, I., Oláh, A., Zétényi, T. (1973): Az intelligencia, a kreativitás és a szocioökonómiai státusz összefüggéseiről. *Magyar Pszichológia Szemle*, 30(4), 522–532.
- Barkóczi, I., Pléh, Cs. (1978): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Black M. (1993): “More About Metaphor.” In: Onony, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 19–41.
- Burkhart, R. C., Nitschke, E. (1962): *The effect of the depth versus breadth method of instruction upon process in art as self-reflective learning*. Report to National Science Foundation. The Pennsylvania State University.

Carroll J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press, New York.

Cattell R. B. (1971): *Abilities: Their structure, growth and action*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Csíkszentmihályi M. (2008): *Kreativitás. A Flow és a felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi, M., Kevin, R., Samuel, W. (2010): *Tehetséges gyermek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.

Csíkszentmihályi, M., Wolfe, R. (2000): *New conceptions and research approaches to creativity: Implications on a systems perspective for creativity in education*. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent (2. kiadás)*. Oxford, Pergamon Press, 81–93.

Czeizel E. (1997): *Sors és tehetség. Az emberi tehetség is védelemre szorul!* FITT IMAGE és Minerva Kiadó, Budapest.

Czeizel E. (2011): A tehetség genetikai alapjai. In: Balogh L. (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése. Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 26-49.

http://mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Dr_Balogh_konyvek/Tehetseg_2011.pdf Letöltés dátuma: 2021. december 12.

Dávid M. (2010): *Tehetesszűrő megfigyelési szempontsor. A tehetség-azonosítás egyik lehetséges pedagógiai módszere*. Integrált Tehetségsegítő Program, Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, Eger.

<http://tehetsegsegites.heves-pki.hu/sites/tehetsegsegites.heves> Letöltés dátuma: 2022. február 10.

Dávid, M., Estefánné Varga, M., Farkas, Zs., Hidvégi, M., Lukács, I. (2006): *Hatékony tanulói megismerési technikák. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Sulinova, Budapest.

Dávid, M., Hatvani, A., Héjja-Nagy, K. (2014): *Tehetségazonosítás a pedagógiában*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Génius Műhely Kiadványok. http://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/1davidmaria_12onl.pdf Letöltés dátuma: 2022. december 11.

- Durkin H. E. (1937): *Trial and error, gradual analysis and sudden reorganisation. An experimental study of problem-solving*. Arch. Psych.
- Ennis R. H. (1985): Logical Thinking. *Educational Leadership*, 43, 44–48.
- Erika L. (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fazekasné F. M. (2014): *A kreativitás fogalma és fejlesztése*. Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképző Főiskolai Kar. 132-142.
- Feger B. (1997): *Tehetség gondozó programok*. In: Balogh L., Polonkai M., Tóth L. (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Debrecen: A Magyar Tehetség gondozó Társaság és a KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék közös kiadványa, 47–57.
- Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Közoktatás* 18, 7. 4-6.
- Gáspár M. (2003): *A kreativitás kutatási irányai*. [http://www.jgytf.uszeged.hu/tanszek/pszichol/Gasparmihaly/harmadikeloadasra-2005-11-22/gm-bev-\(ea\)-a-kreativitaskutatasi-iranyai--2005-06.pdf](http://www.jgytf.uszeged.hu/tanszek/pszichol/Gasparmihaly/harmadikeloadasra-2005-11-22/gm-bev-(ea)-a-kreativitaskutatasi-iranyai--2005-06.pdf) Letöltés dátuma: 2022. március 4.
- Getzels, J. W., Jackson, F. W. (1962): *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. Wiley, New York.
- Getzels, S. W., Csíkszentmihályi, M. (1975): From Problem Solving to Problem Finding. In Taylor, I. A., Getzels, J. W. (Eds): *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine, 90–116.
- Ghiselin, B. (1957): *Ultimate Criteria for two levels of creativity*. In: C. W. Taylor, F. Barron (Eds.): *Scientific Creativity: Its recognition and development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gordon G. J. (2004): *Tehetségpedagógiai módszerek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon, W. J. J. (1961): *Synectics - The development of creative capacity*. Harper & Row, New York.
- Guilford J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford J. P. (1959): *Traits of Creativity*. In: Anderson, H. H. (ed.): *Creativity and Cultivation*. American Psychologist, New York, 142–161.
- Guilford, J. P. (1967): *Some new views of creativity*. In: H. Helson (ed.): *Theory and data in psychology*. Princeton, N. J.: D. Van Nostrand, 1966.
- Gyarmathy É. (2006): A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Gyarmathy É. (2007): *A tehetség. Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

http://www.academia.edu/29366058/Gyarmathy_%C3%89va_A_tehets%C3%A9g_H%C3%A1ttéré_%C3%A9s_gondoz%C3%A1nak_gyakorlata Letöltés dátuma: 2022. március 4.

Gyarmathy É. (2011): *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: Münnich Á. (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen, 9–40.

Hatvani A. (2011): *A tehetségfejlesztés és felzárkóztatás feladataira való felkészítés, tehetségdiagnosztika és fejlesztés módszerek elsajátítása*. In: Estefánné Varga M. (szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 51-82.

Heacox D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára*. Szabad Iskolákért Alapítvány.

Hebb D. O. (1983): *A pszichológia alapkérdései*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Herskovits, M., Dávid, I. (2012): *A pszichológiai szűrés és mérés általános elvei és gyakorlata*. In: *Szakmai ajánlások a nemzeti tehetséggondozás továbbfejlesztéséhez*. Magyar Géniusz program, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Nevelési Tanácsadók Egyesülete, 11–20.

Hilgard E. R. (1959): *Creativity and its cultivation*. Harper & Row, New York.

Hortobágyi K. (1995): *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. Fővárosi Pedagógiai Intézet.

Johnson D. M. (1955): *The psychology of thought and judgment*. Harper & Row, New York.

Kaplan S. N. (1979). *Language arts and the social studies curriculum in elementary schools*. In: Passow, A. H. (Ed.): *The gifted and the talented: Their education and development*. Chicago: University of Chicago, Press.

Kárpáti A. (2013): *A vizuális megismerés*. In: Bubik V. (szerk.): *Vizualizáció a tudománykommunikációban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Kaufman S. B.: *Handbook of creativity*. The Cambridge University Press, New York. 771–783.

Kaufman, J. C., Plucker, J. A. (2011): *Intelligence and Creativity*. In: Sternberg R. J.-

Kollár, J., Kollárné D. K. (2010): *Vizen járni - A válságkezelés filozófiája*. Mentofaktúra Kiadó, Budapest.

- Kürti J. (1982): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- László D. F. (é. n.). *A kreatív személyiség*. 15. <https://adoc.pub/a-kreativ-szemelyiseg.html>
- Letöltés dátuma: 2021. december 10.
- M. Nádas M. (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- Magyari B. I. (1988): *A tehetség, mint meghasonlás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mcneamar Q. (1964): Lost: Our intelligence? Why? *American Psychologist*, 19, 871–882.
- Mednick S. (1962): "The associative basis of creativity". *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Mesterházi Zs. (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.
- Mező F. (2008): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies Constantine the philosopher University, Nitra.
- Mező K. (2017): *A kreativitás időbeli aspektusai*. Doktori disszertáció, Debrecen.
- Norris, S. P., Ennis, R. H. (1989): *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest.
- Osho (2016): *Kreativitás. Merj önmagad lenni, és hagyd kibontakozni egyéniségedet*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Páskuné K. J. (2000): *A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetséggondozásra*. PhD-értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke.
- Passow, A. H. (1958): Enrichment of education for the gifted. In: Henry, N. B. (ED.): *Education for the gifted. Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pepinsky P. N. (1959): *Originality in Group Productivity: I. Productive Independence in Three Natural Settings*. Columb., Ohio: Ohio State Univ. Res. Found.
- Péter-Szarka Sz. (2014): *Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskola lehetőségei*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék.
- Pinczésné P. I. (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- pki.hu/files/tehetségdiagnosztikai%20szempontsor_3.jpg Letöltés dátuma: 2021. december 11.

- Renzulli J. S. (2002): Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84, 33–58.
- Rickards T. (1974): *Problem Solving Through Creativity*. Wiley & Sons, New York.
- Sarka F. (é.n.): A Renzulli – Hartman tehetségbecslő skála.
- Simonton D. K. (1976): Biographical determinants of achieved eminence: A multivariate approach to the Cox data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1273–1286.
- Simonton K. (1988): *Creativity, leadership and chance*. In: Sternberg, R. J. (ed.): *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 386-426). New York: Cambridge University Press.
- Smith J. A. (1964): *Creativity: its nature and nurture*. Syracuse University Press.
- Sternberg R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, New York.
- Sternberg R. J. (2014). *Howard Gardner's Contributions to Psychology and Education: A Woefully Incomplete Retrospective that is Nevertheless the Best I Can Do*. In: Gardner, H. (ed.): *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner's 70th Birthday*. The Offices of Howard Gardner, Cambridge, MA. 457–471.
- Sternberg, R. J., O'hara, L. A. (1999): *Creativity and intelligence*. In: Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of creativity*. Cambridge University Press, New York. 251–272.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1999): *The Concept of Creativity: Prospect and Paradigms*. In: Sternberg, R. (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York. 3–15.
- Tepperwein K. (2004): *Szuperintuíció*. Print Kiadó, Budapest.
- Theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review*, 27, 158–163.
- Torrance E. P. (1974): *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual*. Research Edition. Verbal Tests, Forms A and B. Figural Tests, Forms A and B. Personnel Press, Princeton, NJ.
- Tóth L. (2003): *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth L. (2005): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a Tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Wallas G. (1926): *The Art of Thought*. Harcourt Brace, New York.
- Wertheimer M. (1959): *Productive thinking* (enlarged ed.) (Michael Wertheimer, Ed.). New York: Harper.

- Tóth L. (2007): *Kritikai olvasás, kritikai gondolkodás*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, L., Király, Z. (2006). Új módszerek a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106(4), 187-311.
- Vekerdy T. (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Bt., Kaposvár.
- Vitányi, I., Sági, M. (2003): *Kreativitás és Zene*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wallach, M. A., Kogan, N. (1965): *Modes of Thinking in Young Children a Study of the Creativity-Intelligence Distinction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Wallas G. (1926): *Art of thought*. New York (Harcourt Brace).
- Zhu, C., Zhang, L. (2011): Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 31(3), 361–375.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A megkérdezett tanulók tanulási jellemzői pontokban (n=23).....	54
2. ábra: A 4.a osztály tanulási jellemzői	55
3. ábra: A 4.b osztály tanulási jellemzői.....	55
4. ábra: Tanulási jellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23)	56
5. ábra: A 4.a osztály motivációs jellemzői.....	56
6. ábra: A 4.b osztály motivációs jellemzői	57
7. ábra: Motivációs jellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23).....	57
8. ábra: A 4.a osztály kreativitásjellemzői	58
9. ábra: A 4.b osztály kreativitásjellemzői	58
10. ábra: A kreativitásjellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23)	58
11. ábra: A 4.a osztály vezetési-társas jellemzői	59
12. ábra: A 4.b osztály vezetési-társas jellemzői	59
13. ábra: Vezetői-társas jellemzők pontértékei kategóriák szerint (n=23)	60
14. ábra: Összesített táblázat a tehetség jellemzőinek pontértékei szerint (n=23).....	60
15. ábra: Kimagasló tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók kreativitási, motivációs és vezetési-társas jellemzői	61
16. ábra: Átlag alatti tanulási jellemzőkkel rendelkező tanulók kreativitási, motivációs és vezetési-társas jellemzői	61
17. ábra: A megkérdezett tanulók kreatív személyiségjellemzőik skálák szerint	63
18. ábra: A 4.a osztály tanulóinak mért kreativitásszintje (n=23)	66
19. ábra: A 4.a osztály tanulóinak Renzulli – Hartman skálával mért tehetség szintje (n=13).....	66
20. ábra: A 4.b osztály tanulóinak kreativitásszintje (n=10)	67
21. ábra: A 4.b osztály tanulóinak Renzulli – Hartman skálával mért tehetség szintje (n=10).....	68
22. ábra: A TKBS eredménye nemek szerinti felbontásban.....	68
23. ábra: A Renzulli – Hartman skála eredménye nemek szerinti felbontásban.....	69
24. ábra: Renzulli – Hartman skála négy területe nemek szerint felbontásban	69
25. ábra: A 4.a osztály szabadidős tevékenységének gyakorisága.....	72

26. ábra: A 4.b osztály szabadidős tevékenységének gyakorisága	73
27. ábra: A 4.a osztály tevékenységjelölésének alakulása kategóriák szerint	74
28. ábra: A 4.b osztály tevékenységjelölésének alakulása kategóriák szerint	74
29. ábra: Tevékenységtípusok nemek szerinti felosztásban	75
30. ábra: A művészi és tudományi, természettudományi tevékenységtípusok gyakoriságának alakulása 4.a osztály osztályban	75
31. ábra: A művészi és tudományi, természettudományi tevékenységtípusok gyakoriságának alakulása 4.b osztály osztályban	76
32. ábra: A 4.a osztály tanulótársak közötti viszonyának vizsgálata	77
33. ábra: A 4.b osztály tanulótársak közötti viszonyának vizsgálata	77

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása	52
2. táblázat: Tanulási jellemzők pontjainak középértékei osztályok szerinti felbontásban (n=23).....	54
3. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői skálák szerint (n=23)	63
4. táblázat: A megkérdezett tanulók kreativitás jellemzői nemek szerinti felbontásban (n=23).....	64
5. táblázat: A szabadidős tevékenység gyakoriságának alakulása	71
6. táblázat: A 4.a osztály Renzulli - Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére	109
7. táblázat: A 4.b osztály Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére	109

MELLÉKLET

1. számú melléklet

Renzulli – Hartman skála

a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére

Forrás: Tóth L. (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.

Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen

1. - soha vagy nagyon ritkan lattuk ezt a jellemzőt,
2. - időnként megjelent ez a jellemző,
3. - ha meglehetősen gyakran megjelent a jellemző,
4. - ha a jellemző szinte mindig jelen volt.

Tanulási jellemzők (T)	1	2	3	4
1. Életkorához vagy osztályához viszonyítva szókincse fejlett. Beszédét kifejezőgazdagság, kidolgozottság jellemzi.				
2. Különbféle témákról sok ismerete van.				
3. Könnyen megjegyzi és felidézi a tényeket, adatokat.				
4. Gyorsan átlátja az ok-okozati összefüggéseket, igyekszik megérteni a dolgok hogyanját, miértjét.				
5. Gyorsan megérti az alapelveket, könnyen jut el az általánosításhoz.				
6. Éleseszű, jó megfigyelő. Többet „lát meg” valamiben, mint a többiek.				
7. Sokat olvas. Nem kerüli el a nehéz olvasmányokat.				
Motivációs jellemzők (M)	1	2	3	4
1. Teljesen elmerül bizonyos témákban, problémákban. Kitartóan keresi a feladatok megoldását, nehéz átvinni egyik feladatról a másikra.				
2. Könnyen megunja a rutinszerű feladatokat.				
3. Kevés külső motivációra van szüksége olyan munkánál, ami kezdettől lelkesíti.				
4. Önkritikus. A tökéletességre törekszik.				
5. Jobban szeret önállóan dolgozni, a tanár részéről kevés irányítást igényel.				

<p>6. Sok „felnöttes” kérdés érdeklí (politika, vallás) jobban, mint társait.</p> <p>7. Gyakran túlzottan kiemeli saját álláspontját (néha egyenesen agresszív, nézeteiben makacs).</p> <p>8. Szeret szervezni.</p> <p>9. Sokat foglalkoztatja a jó és a rossz kérdése, gyakran értékeli az embereket, eseményeket.</p>	
<p>A kreativitás jellemzői (K)</p>	<p>1 2 3 4</p>
<p>1. Sok ötlete vagy megoldása van különböző problémákra. Gyakran egyedi, szokatlan, meglepő válaszokat ad.</p> <p>2. Nincsenek gátlásai véleményének kifejtésével kapcsolatban. Időnként radikális ellentmondó.</p> <p>3. Szereti a kockázatot. Kalandvágyó és töprengő.</p> <p>4. Hajlama van intellektuális játékosságra. Gyakran fantáziál különböző intézmények, tárgyak, szerkezetek átalakításáról. („Mi lenne ha...?”) Ötleteit is átdolgozza, módosítja.</p> <p>5. Jó humorérzéke van.</p> <p>6. Nagyfokú érzelmi érzékenységet mutat.</p> <p>7. Fejlett a szépérzéke. Figyelmet fordít a dolgok esztétikai jellemzőire.</p> <p>8. Nonkonformista. Elfogadja a rendetlenséget. Nem érdeklődik a részletek iránt.</p> <p>9. Konstruktívan bírál. Nem fogadja el a tekintélytől eredő kijelentéseket kritikus elemzés nélkül.</p> <p>Összesen:</p>	
<p>1. Jól viseli a felelősséget. Lehet rá számítani, hogy amit megígért, jól megcsinálja.</p> <p>2. Mind kortársaival, mind a felnőttekkel kapcsolatban nagy az önbizalma.</p> <p>3. Osztálytársai szeretik.</p> <p>4. Jól együttműködik társaival és a tanárokkal. Nem szereti a civódást, könnyű kijönni vele.</p> <p>5. Jó verbális képességei vannak, jól megértik.</p>	

6. Könnyen alkalmazkodik új helyzetekhez. Gondolkodása, cselekvése hajlékony.
7. Szeret másokkal együtt lenni. társaságot kedvelő és nem szereti az egyedüllétet.
8. Általában irányító szerepet játszik.
9. Részt vesz a legtöbb iskolai társas tevékenységben.
10. Jó sportoló, minden sportot kedvel.

Köszönöm a válaszokat!

2. számú melléklet

KREATIVITÁS, ALKOTÓKÉPESSÉG

1. RÉSZ

Kedves Negyedikes!

Egy kérdőív kitöltésére hívlak meg téged, ami a kreativitásról, az alkotóképességről szól! Mindenki kreatív, te is az vagy! Bátran válaszolhatsz a kérdésekre, mert itt minden válasz helyes, hiszen rólad szól!

Kezdjük néhány egyszerű kérdéssel:

Hogy hívnak?

.....

Melyik osztályba jársz?

<input type="checkbox"/>	4.a
<input type="checkbox"/>	4.b
<input type="checkbox"/>	4.c

Szeretsz iskolába járni?

<input type="checkbox"/>	Igen
<input type="checkbox"/>	Többnyire igen
<input type="checkbox"/>	Többnyire nem
<input type="checkbox"/>	Egyáltalán nem

Hány barátod van az osztályban?

<input type="checkbox"/>	0
<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3

.....

Vannak olyan osztálytársaid, akivel nehezen találsz meg a közös hangot?

- Igen, van
- Nem, nincs

Hány ilyen osztálytársad van?

- 0
- 1
- 2
- 3

Szoktak csúfolni?

- Igen, de nem érdekel
- Igen és néha rosszul esik
- Igen és mindig rosszul esik
- Nem szoktak

Te szoktál csúfolni másokat?

- Igen, de csak viccből
- Néha igen
- Nem, soha

Nagyon ügyes vagy! Jöhet a következő!

2. RÉSZ

KREATÍV SZABADIDŐ TEVÉKENYSÉG

Forrás: Tóth L. (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.

Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen

A feladat egyszerű! Csupán annyi a dolgod, hogy jelöld azokat az állításokat "igen"-nel, amelyek rád is igazak, vagyis olyanok, amiket te is csináltál iskolai éveidben! Csak azokat kell jelölni, amiket saját magadtól csináltál, azokat nem, amikkel mások megbíztak téged. Amely állítások nem igazak rád, ott jelöld a "nem" lehetőséget.

	Igen	Nem
1. Írtam egy verset.		
2. Írtam egy történetet.		
3. Írtam egy színdarabot.		
4. Összegyűjtöttem írásaimat.		
5. Írtam egy dalt.		
6. Csináltam egy bábjátékot.		
7. Naplót vezettem legalább egy hónapig.		
8. Szójátékokat játszottam más fiúkkal és lányokkal.		
9. Nyelvtani vagy tárgyi hibát találtam újságban vagy könyvben.		
10. Szerepeltem egy színi előadásban vagy jelenetben.		
11. Rendeztem vagy szerveztem egy színi előadást vagy jelenetet.		
12. Kitaláltam és énekeltem egy dalt.		
13. Valamilyen hangszerre kászítottam egy zeneszámot.		
14. Csináltam egy új játékot és megtanítottam valaki másnak.		
15. Valamilyen történetet eljátszottam pantomimban.		
16. Másokkal eljátszottam egy történetet.		
17. Levelet írtam egy családtagnak vagy egy távol levő barátnak.		
18. Egy eredeti táncot találtam ki.		
19. Felfedező útra mentem a környékünkön.		
20. Élet es Tudományt olvastam.		

21. Színeket kevertem.		
22. Robbanópetárdát csináltam.		
23. Kristályokat kásztettem.		
24. Falevélgűjteményt csináltam.		
25. Vadvirággyűjteményt csináltam.		
26. Egy motort csináltam.		
27. Egy zeneszerszámot (például sípot) készítettem.		
28. Megterveztem egy kísérletet.		
29. Felboncoltam egy állatot.		
30. Beoltottam egy növényt, vagy oltványról megeredeztettem egyet.		
31. Vízet desztilláltam.		
32. Használtam egy nagyítóüveget.		
33. Tintát készítettem.		
34. Levéllenyomatokat készítettem.		
35. Tűzet gyűjtöttem nagyítóval.		
36. Mágneset használtam.		
37. Nyulat, fehér patkányt, egeret vagy tengeri malacot neveltem.		
38. Bogarakat gyűjtöttem.		
39. Köveket gyűjtöttem.		
40. Mai időjárás-jelentést készítettem.		
41. A madarakat figyeltem meg.		
42. Újságkivágásokat gyűjtöttem valamiről.		
43. Megtekintettem egy kiállítást.		
44. Repülőmodellt készítettem.		
45. Repülőmodellt terveztem, rajzoltam.		
46. Évgyűrűket számoltam egy fahasábon vagy tuskon.		
47. Jegygyűjteményt csináltam.		
48. Bélyegeket gyűjtöttem.		
49. Szerveztem vagy segítettem egy csoportot szervezni.		

50. Tisztséget viseltem egy fiúk vagy lányok szervezte csapatban.		
51. Kitaláltam, hogy lehet jobban játszani egy játékot, amit otthon vagy az iskolában játszunk.		
52. Kitaláltam, hogyan lehet jobban csinálni valamit, amit otthon csinálunk.		
53. Kitaláltam, hogy lehet jobban csinálni valamit, amit az iskolában csinálunk.		
54. Kitaláltam, hogyan lehet jobban csinálni valamit, amit a diákönkormányzatban csinálunk.		
55. Megtaláltam a módját, hogyan lehet jobban kijönni a szüleimmel.		
56. Megtaláltam a módját, hogyan lehet jobban kijönni a gyerekekkel.		
57. Segítettem eljátszani valami történelmi eseményt.		
58. Valamit találtam a városunk vagy falunk történetével kapcsolatban.		
59. Rájöttem, hogyan dolgozik valamilyen hivatal (posta, bíróság, stb.).		
60. Írtam valakinek más megyébe, városba.		
61. Térképet rajzoltam a környékünkről.		
62. Eldöntöttem magamtól, mire használom a pénzem.		
63. Kérdezősködtem arról, hogyan dolgozik valamilyen vállalat.		
64. Plakátot csináltam az iskolának valamilyen eseményre.		
65. Szerveztem vagy segítettem szervezni sárkányeresztést.		
66. Tájépet rajzoltam.		
67. Díspletet rajzoltam színi előadáshoz.		
68. Faliújságot díszítettem rajzzal vagy más módon.		
69. Ruhát terveztem.		
70. Rajzot készítettem egy saját vagy egy könyvben olvasott történethez.		
71. Képes térképet készítettem környékünkről.		
72. Masszát csináltam, amiből lehet agyagtárgyakat gyúrni.		

73. Üdvözlőkártyát csináltam valamilyen ünnepre vagy eseményre.		
74. Vízfestményt csináltam egy családi jelenetről.		
75. Állatfigurákat készítettem papírból, keménypapírból.		
76. Játékot csináltam egy kisgyerekeknek.		
77. Fafaragványt csináltam.		
78. Szappanszobrot csináltam.		
79. Díszítési célokra csináltam egy kosarat.		
80. Receptet készítettem valamilyen ételre (hús, saláta, sütemény stb.)		
81. Valamilyen italkeverékre készítettem receptet.		

Nagyon ügyes vagy! Jöhet az utolsó rész!

3. RÉSZ

Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS)

Forrás: Tóth L. (2005): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez.

Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen

A KREATÍV SZEMÉLYISÉG

Elérkeztünk az utolsó részhez! Szintén állításokat fogsz olvasni. Jelöld az állítások mellett álló A, B, C, D, E betűk valamelyikét, annak megfelelően, hogy mennyire értesz azokkal egyet. A betűk jelentése a következő:

A – Teljesen egyetértek

B – Egyetértek

C – Félig-meddig értek vele egyet, nem igazán tudom eldönteni

D – Többnyire egyetértek

E – Egyáltalán nem értek vele egyet

	A	B	C	D	E
1. A tanárok sokszor megdicsérik példás magatartásomért.					
2. Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.					
3. Szeretem, ha új és izgalmas dolgok történnek velem, még akkor is, ha ijesztő és szokatlan helyzetbe kerülök.					
4. A komoly, filozofikus témájú írások túlságosan igénybe veszik az elmét.					
5. Ha nem értenek meg azonnal, szívesen elmagyarázom, mit miért gondolok.					
	A	B	C	D	E
6. Zavarba jövök, ha arra kényszerülök, hogy a jogaimat megvédjem.					
7. Új emberekkel ismerkedve rendszerint én vezetem a beszélgetést.					
8. Ha valamit nem tudok, akkor is utána nézek, ha ezt nem várják tőlem.					

9. Sokszor érzem úgy, hogy feszül bennem a tettvágy.					
10. A megszokott, hagyományos megoldások a legjobbak.					
	A	B	C	D	E
11. Ha egy probléma foglalkoztat, képtelen vagyok addig megnyugodni, amíg megoldást nem találok rá.					
12. Szeretem az olyan játékokat, ahol próbára tehetem az eszemet, ügyességemet.					
13. Nemigen törődöm azzal, ki mit gondol rólam.					
14. Szeretem leegyszerűsíteni a dolgokat.					
15. Mielőtt teszek valamit, gondosan mérlegelek minden körülményt.					
	A	B	C	D	E
16. Szívesen oldok meg rejtvényeket, szellemi feladványokat.					
17. Nincs türelmem a nehéz felfogású, tompa eszű, unalmas emberekhez.					
18. Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összeütközésbe kerülök.					
19. Rendszerint jelentéktelennek érzem magam ahhoz, hogy véleményyt nyilvánítsak.					
20. Könyveket bújni haszontalan időfecsérlésnek tartom.					
	A	B	C	D	E
21. Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.					
22. Gyakran merőben eltérő módon közelítem meg a dolgokat, mint a legtöbb osztálytársam.					
23. Sokszor előfordul, hogy nincs kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásolom valakiérről.					
24. Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.					
25. Igyekszem úgy viselkedni, ahogy azt elvárják tőlem.					
	A	B	C	D	E

26. A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.					
27. Ha kevés az esélyem, akkor is szoktam próbálkozni.					
28. Nagy segítséget jelent a számomra, ha nálam idősebbek, tapasztaltabbak véleményére támaszkodhatok.					
29. Inkább a meggondolt, megfontolt cselekvés híve vagyok.					
30. Nehezemre esik vitában a saját véleményemet kifejtennem.					
	A	B	C	D	E
31. Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.					
32. Kevés tanítási óra múlik el úgy, hogy ne kérdeznék valamit a tananyaggal kapcsolatban.					
33. Általában tele vagyok lendülettel és energiával.					
34. Új ötletek kigondolása nekem nehezen szokott menni.					
35. Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.					
	A	B	C	D	E
36. Nagyra becsülöm a szellemes mondásokat, bárkitől is származnak.					
37. Sok borsot törtem már a tanárok orra alá.					
38. Az emberi lélek titkai túl bonyolultak nekem.					
39. Nehezen szánom rá magam, hogy egy új dologba belefogjak.					
40. Inkább magam szeretem felfedezni a dolgok közötti összefüggéseket, még ha sok időbe telik is.					
	A	B	C	D	E
41. Vita közben nehezemre esik kivárni, amíg mások kifejtik a véleményüket.					
42. Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.					
43. Ha vezető lennék, nehezemre esne fegyelmet tartani.					

44. Akik sokat kérdeznek, azokban nem a tudásvágy munkál, hanem csak okosnak akarnak látszani.					
45. Igyekszem takarékosan bánni az erőmmel.	A	B	C	D	E
46. Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.					
47. Bármibe is fogok, a legtöbb dolgot elég hamar megunom.					
48. Méltatlannak érzem egy tanár részéről azt, ha órán humorral üti el a kínos helyzeteket.					
49. Nehezemre esik olyasmit mondani vagy tenni, amivel meglepem vagy megdöbbsentem az embereket.					
50. A bonyolult és újszerű dolgok jobban érdekelnek, mint a legtöbb embert.					
	A	B	C	D	E
51. A veszélyek nélküli élet unalmas.					
52. Ritkán vesződöm azzal, hogy alaposan végiggondoljam a dolgokat, inkább másokra hagyatkozom.					
53. Képes vagyok türelemmel kivárni, amíg eljön az én időm, amíg az eredményeim beérnek.					
54. Az embernek időnként meg kell alkudnia azzal, hogy mások fölébe kerekedhetnek,					
55. Ha belesöpöppenek egy társaságba rendszerint igyekszem magamhoz ragadni a kezdeményezést.					
	A	B	C	D	E
56. Szeretném tudni, van-e élet a Földön kívül.					
57. Tanulásban vagy szórakozásban a többiek ritkán bírják az általam diktált tempót.					
58. Többször éreztem már magam kellemetlenül amiatt, hogy éppen akkor nem jutott eszembe semmi, amikor nagy szükségem lett volna rá.					

59. Ha valami nem sikerül, addig próbálkozom, amíg eredményt nem érek el.					
60. Sokszor megtréfálok a barátaimat.					
	A	B	C	D	E
61. Nehezem tűröm, ha igazodni kell másokhoz.					
62. A tudományos kutatás nem nekem való foglalatosság.					
63. Jobban kedvelem a csendes, nyugodt, izgalmaktól mentes életet.					
64. Ellenemre van, ha segíteni akarnak abban, hogy valaminek a nyitjához közelebb jussak.					
65. Nagyon nehezen viselem, ha nem kapom meg rögtön, amit akarok.					
	A	B	C	D	E
66. Általában ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.					
67. Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.					
68. Jobb tanár az, aki mindent megmagyaráz, mint aki kíváncsivá tesz.					
69. Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.					
70. Alkalmadtán több ötletem van és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.					
	A	B	C	D	E
71. Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.					
72. Az intellektuális humort nem nekem találták ki.					

Köszönöm, hogy kitöltötted!

Nagyon ügyes voltál!

Kódolási kulcs a TKBS itemeinek értékeléséhez

NON	1.	-	13.	+	25.	-	37.	+	49.	-	61.	+
KOM	2.	+	14.	-	26.	+	38.	-	50.	+	62.	-
KOC	3.	+	15.	-	27.	+	39.	-	51.	+	63.	-
GON	4.	-	16.	+	28.	-	40.	+	52.	-	64.	+
TÜR	5.	-	17.	+	29.	-	41.	+	53.	-	65.	+
ÖNÉ	6.	-	18.	+	30.	-	42.	+	54.	-	66.	+
DOM	7.	+	19.	-	31.	+	43.	-	55.	+	67.	-
KÍV	8.	+	20.	-	32.	+	44.	-	56.	+	68.	-
ENE	9.	+	21.	-	33.	+	45.	-	57.	+	69.	-
ERE	10.	-	22.	+	34.	-	46.	+	58.	-	70.	+
KIT	11.	+	23.	-	35.	+	47.	-	59.	+	71.	-
JÁT	12.	+	24.	-	36.	+	48.	-	60.	-	72.	-

Értékelő ív

NON	1.		13.		25.		37.		49.		61.	Ö.
KOM	2.		14.		26.		38.		50.		62.	Ö.
KOC	3.		15.		27.		39.		51.		63.	Ö.
GON	4.		16.		28.		40.		52.		64.	Ö.
TÜR	5.		17.		29.		41.		53.		65.	Ö.
ÖNÉ	6.		18.		30.		42.		54.		66.	Ö.
DOM	7.		19.		31.		43.		55.		67.	Ö.
KÍV	8.		20.		32.		44.		56.		68.	Ö.
ENE	9.		21.		33.		45.		57.		69.	Ö.
ERE	10.		22.		34.		46.		58.		70.	Ö.
KIT	11.		23.		35.		47.		59.		71.	Ö.
JÁT	12.		24.		36.		48.		60.		72.	Ö.
											Összesen:	

3. számú melléklet

Hozzájárulási nyilatkozat

Kedves Szülők!

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatójaként kutatást folytatok, melynek témája „A kisiskolás gyermek kreativitás-profilja”.

Gyermekekkel egy önkitöltős kérdőívet szeretnék kitöltetni, amihez a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálát és egy szabadidős tevékenységeket vizsgáló kérdőívet alkalmazok. Biztosítom Önöket a vizsgálat anonimitásáról és arról, hogy az adatokat diszkréten kezelem.

Ezúton kérem beleegyezésüket, hogy gyermekük a fent megnevezett kutatásban részt vehessen. Kérem, hozzájárulásukat a vonatkozó helyen tetszőleges jellel és aláírással jelezzék, a nyilatkozatot pedig az osztályfőnöknek eljuttatni szíveskedjenek.

Kérdés esetén kérem keressenek a balogh.eniko@kmf.org.ua e-mail címen, vagy a 50/1432483-as telefonszámon.

Üdvözlettel,
Balogh Enikő

Hozzájárulok _____

Nem járulok hozzá _____

.....
Szülő/törvényes gondviselő aláírása

.....
Dátum

4. számú melléklet

A jellemzőknél a kiugró és magas pontszámok kiemelve.

6. táblázat: A 4.a osztály Renzulli - Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzők		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1.	BA	32	4,57	23	2,55	26	2,89	38	3,8
2.	BÁ	26	3,71	24	2,66	23	2,55	35	3,5
3.	BBH	11	1,57	15	1,66	21	2,33	22	2,2
4.	BH	28	4	26	2,89	21	2,33	37	3,7
5.	BJ	26	3,71	20	2,22	23	2,55	36	3,6
6.	BJJ	28	4	27	3	32	3,55	31	3,1
7.	BK	9	1,28	13	1,44	18	2	20	2
8.	BL	22	3,14	17	1,89	25	2,78	35	3,5
9.	HK	22	3,14	22	2,44	20	2,22	36	3,6
10.	FB	28	4	28	3,11	25	2,78	40	4
11.	KB	10	1,43	24	2,66	23	2,55	33	3,3
12.	SG	7	1	21	2,33	15	1,66	32	3,2
13.	UC	28	4	30	3,33	26	2,89	38	3,8

7. táblázat: A 4.b osztály Renzulli – Hartman skála a kiemelkedő tanulók viselkedésjellemzőinek becslésére

	Névsor	Tanulási jellemzők		Motivációs jellemzők		Kreativitás jellemzők		Vezetési-társas jellemzők	
		pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag	pontok	átlag
1.	HDD	21	3	17	1,89	17	1,89	30	3
2.	LKS	28	4	33	3,66	31	3,44	35	3,5

3.	MLN	28	4	27	3	28	3,11	38	3,8
4.	MNR	17	2,43	15	1,66	18	2	34	3,4
5.	MTL	19	2,71	14	1,55	18	2	27	2,7
6.	MTS	13	1,86	11	1,22	12	1,33	18	1,8
7.	SDN	24	3,43	23	2,55	18	2	38	3,8
8.	SVN	25	3,57	21	2,33	16	1,78	39	3,9
9.	SRS	28	4	31	3,44	30	3,33	26	2,6
10.	VND	17	2,43	19	2,11	22	2,44	21	2,1

Завідувачу кафедри
Біді Олені Анатоліївні,
Доктору пед.наук,професору
здобувача вищої освіти
Балог Еніке Гейзівни,
студентки II-го курсу,
ОП 013 Початкова освіта, магістр

ЗАЯВА

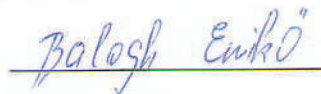
З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

31 травня 2022р.

Дата



Підпис

Bida Olena

Tanszékvezető részére

Balogh Enikő

II. évfolyamos,

013 Tanító, magiszter szakos hallgatótól

NYILATKOZAT

A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2022. május 31.

Dátum

Balogh Enikő

Aláírás

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1011345036

Дата перевірки:
26.05.2022 18:00:03 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
26.05.2022 21:21:14 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: Balogh Enikő

Кількість сторінок: 80 Кількість слів: 20315 Кількість символів: 154795 Розмір файлу: 2.12 MB ID файлу: 1011230890

10.5% Схожість

Найбільша схожість: 3.87% з джерелом з Бібліотеки (ID файлу: 1007822292)

8.51% Джерела з Інтернету 654 Сторінка 82

4.29% Джерела з Бібліотеки 71 Сторінка 89

0% Цитат

Вилучення цитат вимкнене

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Немає вилучених джерел