

Szakdolgozat

Babics Zsófia

Neveléstudományi Intézet

Gyógypedagógia szak

Kaposvár

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

Neveléstudományi Intézet

Gyógypedagógia szak

**A KREATIVITÁS FELMÉRÉSE A TIPIKUS ÉS AZ ATÍPIKUS
TANULÓK KÖRÉBEN**

Belső konzulens: Tóth-Szerecz Ágnes

egyetemi tanársegéd

Készítette: Babics Zsófia

SIFXDZ

nappali tagozat

Neveléstudományi Intézet

Gyógypedagógia szak

Kaposvár

2024

KREATIVITÁS FELMÉRÉSE A TIPIKUS ÉS AZ ATÍPIKUS TANULÓK KÖRÉBEN

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS ÉS CÉLKITŰZÉSEK.....	5
1.1. TÉMAVÁLASZTÁSOM INDOKLÁSA.....	5
1.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK	7
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	7
2.1. KREATIVITÁS.....	7
2.1.1. A kreativitás fogalma	7
2.1.2. A kreativitás szintjei.....	9
2.1.3. A kreatív folyamat.....	10
2.1.4. A kreatív személyiségjegyek, azaz egy kreatív személy jellemzői	12
2.2. A KREATIVITÁS ÉS AZ INTELLIGENCIA	13
2.2.1. A kreativitás és az intelligencia kapcsolata	13
2.2.2. Kreativitás megállapításának módszerei	15
2.3. A KREATIVITÁS ÉS AZ ISKOLA	16
2.3.1. A kreatív pedagógia.....	16
2.3.2. A kreativitás fejlesztése és a kreativitásra nevelés	17
2.3.3. Kreativitás a tanteremben: tanárok, tanulási környezet, nevelés.....	20
3. A KREATIVITÁS MÉRÉSE	21
3.1. A KREATIVITÁS VIZSGÁLATÁNAK KIALAKULÁSA	21
3.2. A TÓTH-FÉLE KREATIVITÁS BECSLŐ SKÁLA BEMUTATÁSA	23
4. A KUTATÁS ELEMZÉSE.....	25
4.1. AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA	25
4.2. A KUTATÁS	26
4.2.1. A korosztály jellemzése.....	26
4.2.2. A diagnózisok leírása	27
4.3. A KUTATÁS ÜTEMTERVE	28
4.4. AZ EREDMÉNYEK	29
5. ÖSSZEFOGLALÁS	37
6. IRODALOMJEGYZÉK	38

7.	TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	42
8.	MELLÉKLETEK.....	43
10.	NYILATKOZATOK.....	50

1. BEVEZETÉS ÉS CÉLKITŰZÉSEK

1.1. TÉMAVÁLASZTÁSOM INDOKLÁSA

Csikszentmihályi Mihály (2008) véleményem szerint tökéletesen összefoglalta, miért is fontos a kreativitással kapcsolatos értekezésekre nagyobb figyelmet fordítani. Elsősorban, a kreativitás tanulmányozása nem holmi úrias kedvtelésből történik, hanem ténylegesen reális társadalmi problémákat tárhat fel, csupán nincs annyira előtérben a túlnépesedéssel, mély szegénységgel vagy fogyatékkal foglalkozó tanulmányok és/vagy kutatásokkal szemben. Azonban hasonlóképpen gondot fordíthatunk a kreativitással kapcsolatos témákra is, ahogy a fentebb említett tényezőkhez is hiszen, ha jobban belegondolunk, kreativitás nélkül nincsenek olyan forradalmi ötletek és/vagy megoldások, melyek ugyancsak megoldhatnák azokat a globális komplikációkat, mint pl.: egy mély szegénység (Csikszentmihályi, 2008).

Másodszorban, sokszor a kreativitást, a művészetekhez társítjuk, melyet, legtöbbször az emberek értelmezhetetlennek és elérhetetlennek tartanak, de sokszor idő sincs megállni egy percre és elmélyedni egy-egy alkotás jelentésében. Jelenleg a minél több és rövidebb információk befogadásának korát éljük, ezáltal figyelmünk is szerteágazó, illetve a dekoncentráltság jellemzi. E problémát pedig jobbra a tanulókon lehet észlelni, melyet a tanárok/tanítók érzékelnek az iskolákban, már talán a kezdetektől is, amikor az írás, olvasás és számolás alapjait tanulják.

Harmadszorban, és egyben feltételezhető, hogy az egyik legjelentősebb kivetnivaló, hogy egyre több közneveléssel foglalkozó intézmény igyekszik, ezek elől a számukra feleslegesnek tűnő tantárgyak és foglalkozások elől kitérni, illetve számukat lecsökkenteni, melyek kárát lényegében a művészeti és vizuális tárgyak látják (Csikszentmihályi, 2008).

A magyar iskolarendszer leginkább teljesítményalapú, és erőteljesen a sikerre koncentrál, melyben nem igazán kap helyet a kreatív képességek fejlesztése és a kreativitás kibontakoztatása. Ennélfogva csak olyan képességeket tudunk előhívni, melyek az értelmi intelligencia által kiküszöbölhetők, vagy megvalósíthatók, viszont ez a fajta gondolkodás előbb vagy utóbb nem lesz életszerű, hiszen a problémákat nem fogjuk tudni kiterjedt körben kezelni (Révész és Révész, 2021). A tanulók ugyanis döntő

többségében nem szeretik, vagy éppen, hogy unalmasnak tartják a kötelező órákat, mint magyar irodalom és nyelvtan, matematika stb. (Csíkszentmihályi, 2008).

Félreértés ne essék, semmi esetre sem bírálom a közismereti tárgyak által nyújtott műveltséget, mivel elengedhetetlenek. Annak fontosságát szeretném hangsúlyozni, hogy egy rugalmas gondolkodással, az élet adta nehézségeket sokkal leleményesebben tudnánk megoldani (Révészné és Révész, 2021). Ezt Mező és Mező kutatása is bizonyítja, mely a divergens, azaz széttartó és kreatív képességek fejlesztésével foglalkozik a jelenlegi oktatáson belül (Mező és Mező, 2003).

A probléma még abban rejlik, hogy egyéni megnyilatkozásokra, valamint nem mindennapi módszerek alkalmazására nem feltétlenül van lehetőség az előbb említett tényezők alapján (Csíkszentmihályi, 2008). Általában minden válasznak és megoldásnak meg kell egyeznie, viszont a gondolatmenetek különböznek, úgy, ahogy egy kreatív ötlet sem lesz soha egyforma. Az iskolarendszer jutalmazásának az alapja, a feladatok mennyiségének és a válaszok megegyezésének egyenesen arányos növekedése, sokszor meg sem adva az esélyt az egyéni kibontakoztatásra.

Ennek okán egy nem neurotipikus, pl.: hiperaktív, figyelemzavaros, részképesség zavaros tanulót nem szívesen fogadnak be egy-egy osztályba, hiszen ők lesznek azok, akik megtörik a csendet, kimondják a véleményüket vagy nem értik meg elsőre az adott instrukciót.

Ezáltal a legnagyobb felelősség a pedagógusok vállán van, merthogy személyiségükkel rengeteg mindent befolyásolhatnak. Ők tanítják meg az olyan általános műveltséghez tartozó pilléreket, mint az írás, olvasás és számolás, amelyek elengedhetetlenek az élet során.

Ugyanakkor a problémák közé tartozva, a különböző neurológiai zavarral rendelkező tanulók differenciálásával kapcsolatban kevés az ismeret. A módszertan nem illeszti be az ilyen, és ehhez hasonló kórképpel rendelkező tanulókat a tanulási folyamatba. Mindezen által erős az esélye a megbélyegzésnek is, ami viszont további komplikációkat vonhat maga után.

Témaválasztásommal tehát kapcsolatot keresek, egy adott személy kreativitása, neurológiai zavara, és/vagy idegrendszerbeli elváltozása közt. Azonban ezzel semmi olyan szándékom nincs, hogy megkülönböztessem a tanulókat, ugyanis a kreativitás nem mérhető teljesítményben. Csupán az atipikus személyek neurológiai rendellenességéből fakadó kreativitásuk vizsgálata, és az ebből fakadó összefüggések vannak érdekeltségem központjában.

1.2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kérdéseimre egy önelemző kérdőívvel, a TKBS teszt alapján kutatom a válaszokat, mely a kreatív személyekre jellemző jegyeket is figyelembe veszi.

1. Hogyan jellemezhető a felmért, tanulási problémákkal rendelkező tanulók kreativitásának szintje?
2. Milyen a felmért tipikusan fejlődő tanulók kreativitási szintje?
3. A tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók eredményei közt figyelhető-e meg különbség, és ha igen, milyen mintázatú?

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. KREATIVITÁS

2.1.1. A kreativitás fogalma

A szó maga teremtést, alkotó készséget, képességet jelent. Etimológiája a latin *creatus*, azaz *kreál* szóból származik, mely valaminek a megtervezését, létrehozását takarja. A magyar szóhasználat a kreativitás kifejezést általában radikálisan újszerű dolgok megteremtéséhez köti. Azonban a kreativitás nem csak ebben merül ki, hiszen a kevésbé szélsőséges alkotások is jelenthetnek áttörést, tehát a szó értelmezését, multifunkcionálisnak is nevezhetjük, mivel minden embernek mást jelent kontextustól függően (Fazekasné, 2014).

Többször a kreativitást alkotókészségnek vagy teremtképességnek nevezzük. Kreatívak akkor vagyunk, ha valami újat hozunk létre és nem imitálunk senkit és semmit. A kreativitást az adott személy egyéni folyamatának tekintjük, amelyen belül az egyén képességei, valamint kompetenciája által alakul ki maga a folyamat és végül az eredmény is (Mesterházi és Szekeres, 2019).

Mindezek által a kreativitást, azaz alkotókészséget/képességet személyre szabottnak tekinthetjük, az adott speciális készségek és képességek egyénileg kialakított összessége következtében. Egy jellemen belül a kreativitás megmutatkozhat az adott egyén magaviseletében és viselkedésmódjában is (Fazekasné, 2014).

Amikor bekerült a pszichológiai területek figyelmébe, kétféle vonulat rajzolódott ki; az univerzális és a partikuláris eszmék. Ez a két elgondolás nem ellenfelei egymásnak, hiszen a kreativitásra mindkettő lényegével rendelkezik. Az univerzális elmélet szerint, a kreativitás egyedüli, viszont több területen is megállja a helyét. A partikuláris elmélet pedig azt mondja, hogy többféle kreativitási forma létezik, amelyek csoportosíthatóak különböző szempontok szerint. Terület szerinti kategorizálása; tárgyi, mely alatt a fizikai munkát értjük, szociális, mely a társadalmi életet jelenti és a szellemi kreativitás, ami olyan tevékenységekre terjed ki, mint például; a felismerő vagy vizuális képességeink (Mesterházi és Szekeres, 2019).

A kreativitás mindig is egy nehezen meghatározható fogalomként állt fent az emberiség előtt. Tömeg és komplex megfogalmazása létezik e világon, amely hosszú évekbeli kutatásokra alapoz. Pontos definiálására a mai napig nincsen példa, azonban a kreativitást körül író meghatározásokra számtalan forma létezik (Tóth, 2008).

Mivel az összes eddig született definíciót lehetetlen lenne ide leírnom ezért a tömeg közül emelik ki kettőt;

„Kreativitás vagy másképpen alkotó gondolkodás. Az egyénnek az a képessége, hogy a problémamegoldó műveletek során új összefüggéseket fedezzen fel, viszonylag folyamatosan és rugalmasan újszerű ötleteket és eredeti megoldásokat produkáljon.” (Fröhlich, 1996, 235.)

„Kreativitás vagy másképpen alkotóképesség. Az embernek az a képessége, hogy túllép a tanulással elsajátított tudásán, ahhoz viszonyítva újat fedez fel, eredeti produktumot hoz létre.” (Kalmár, 1997, 319.)

A maga értelmében mindkét meghatározás helyes, hiszen amit leírt e két szakember az nem is vitatható. Nagyon hasonló e két definíció, ugyanis mindkettő az alkotóképességgel egyeztetni a kreativitást, illetve a végkifejlet, egy hamisítatlanul egyedi produktum, azaz az egyén alkotása, amiről szó esik, ámde mégis van köztük különbség. Fröhlich megfogalmazása egy folyamatos áramlásként értelmezhető, melynek során ismételt és tartósan megjelenik a folyamat, míg Kalmár egy egyszeri esetként írja a kreativitás menetét, mint hogyha többször nem is menne végbe (Tóth, 2008).

A kreativitás definíciójának a leírásával kapcsolatos bonyodalmat még az is nehezítheti, hogy a kutatók más és más elméletet alkalmazva közelítették meg, mely által a fogalom értelme kissé mindig megváltozott, ezzel együtt formálódott is. Így tehát, a fogalom bevezetését *Gordon Allport*, amerikai pszichológus és szociológus nevéhez kötik, ámde a megfogalmazás, még elég komplikáltnak mondható, mivel Allport jellemzően személyiségelméleti kutatásokkal foglalkozott. Megfogalmazása ezekhez a kutatásaihoz is

kapcsolódtak, miszerint a kreativitás a személyiség egy képződménye, valamint összekötötte egyes képességekkel, attitűdökkel és temperamentumokkal (Fodor, 2007).

J.P.Guilford szakterülete az intelligencia elméletek voltak, így ennek értelmében határozta meg a kreativitás fogalmát. Számára a kreativitás egy olyan tudatos értelemhez köthető művelet, mely divergens, azaz széttartó, különböző irányokba elágazó gondolkodásmód, melyben a problémákra többféle megoldási variáció létezik. Mindez által lehetővé válik az, hogy az eddig össze nem illő összefüggéseket több szempontból megvizsgáljuk és összeillesszük, mely a későbbiekben a megoldás ötlete lesz (Fazekasné, 2014).

Freud a pszichoszexuális elméletéhez híven az anyamell hiányával köti össze (Kemenczei, 1990), mely agresszív megnyilvánulásokhoz vezethető, majd pedig tudattalan folyamatként írja le, ahol a libidó szintje és az agresszivitás egyfajta viselkedésmódban összpontosulnak (Tóth, 2003). Folytatva a sort vannak, akik a neurológiai elméletekkel értenek egyet, melynek értelmében az alkotókészség/képesség központja a jobb agyfélteke, ahol egyébként is a művészetekért felelős kompetenciák vannak jelen (Tóth, 2008).

Végül pedig megemlíteném még az egzisztencialistákat, akik abban hisznek, hogy a kreativitás egy olyan akaratunktól független áramlás, mondhatni „flow” élmény, mely a Maslow piramis tetején helyezkedik el, mint „csúcselmény”. Ennek azt elméletnek a külvilággal való kapcsolattartás egy igen jelentős eleme, mely kapcsolatok által az adott személy megalkothatja újszerű alkotását, mint végproduktum (Tóth, 2008).

Mindezekon felül rengeteg más elméleten alapuló kreativitás meghatározás létezik a világon, melyek, nem csak, hogy az elméletek alapján, de függ még az adott kutatók által vizsgált területektől, az adott korszak tudásától, a kutatásban résztvevő alanyoktól, a feltett kutatói kérdésektől vagy hipotézisektől, valamint, hogy valójában mi is áll az érdekeltségünk központjában. Mindezek mellett azonban számtalan olyan tényező is befolyásolhatja eme kutatást, hogyha az alkotókészségről/képességről beszélünk.

Mindent összevetve azt láthatjuk, hogy a kreativitást számtalan módon formálták az évek során. Különböző elméleteket követve, más és más korszakokban rendkívül sokrétű fogalmak kerültek napvilágra, azt fejtegetve vajon mi is lehet a kreativitás, mely a mai napig is tart.

2.1.2. A kreativitás szintjei

Irving A. Taylor (1960) volt az első olyan személy, aki a kreativitást öt szintre osztotta fel. Saját kutatási eredményei alapján öt egymásra épülő szintet különített el egymástól,

melyekben figyelemmel kísérte az életkori tulajdonságokat és az eltérő személyiség jellemzőket (Tóth, 2008):

- a. *Expresszív*, azaz kifejező kreativitás: Ez a szint legfőképpen a kisgyermeket érinti, ahol a tevékenységük rajzban vagy építő jellegű játékokban mutatkozik meg, melyeket leginkább spontán vagy szabadon hajtanak végre. Ennek értelmében az óvodáskorban megfigyelhető szinten a játéknak és rajznak nagy szerepei vannak a kreativitás fejlesztésének, mint alkotóképességnek.
- b. *Produktív* (termelő) kreativitás: Ezen a szinten már elengedhetetlenek az adott cselekvéshez társított szabályok ismerete és egy előzetes tudás, ugyanis ezek mind szükségesek a produktum előállításához. A szabad játék így némileg már korlátozva történik.
- c. *Inventív* (feltaláló) kreativitás: Az emberek egy kis csoportjára jellemző, ugyanis itt rejtett és kevésbé megszokott összefüggéseket kell meglátni, bizonyos dolgok kitalálásához. Ide tartozik még a meglévő produktumok feljavítása, tökéletesítése.
- d. *Innovatív* (újító) kreativitás: Az itt meglévő szinten kivételesen tehetséges emberek vannak jelen, akik egészen új és eredeti módon közelítenek meg problémákat, melyekben az aktualitásnak megfelelő faktorokat alkalmaznak.
- e. *Emergens* (újat teremtő) kreativitás: Ez a kreativitás legmagasabb szintje, alapjaiban forradalmi, naprakész, illetve végletesen kiemelkedő produktumokat képesek létrehozni az ide tartozók (Fodor, 2007).

Taylor akkoriban nem tudhatta ugyan, hogy mit alkotott, de véleményem szerint az általa felállított szintek a mai napig megállják a helyüket, főleg, ha oktatási-nevelési, valamint fejlesztési szempontból elemezzük a kreativitást.

2.1.3. A kreatív folyamat

A kreatív folyamattal kapcsolatban a fogalomhoz hasonlóan több feltevés és elmélet is született az idő előre haladtával. Kezdetben, ezzel a témával foglalkozó szakemberek többségében négy részt különböztettek meg egymástól. G. Wallas: előkészítés, lappangás, megvilágosodás és igazolás (Tóth, 2003), Guilford: előkészítés, inkubáció, belátás és értékelés (Landau, 1976), Kürti: előkészítés, lappangás, intuíció, eredmények alátámasztását képzeltek el. Végül pedig Torrance: érzékenyítődés, tudatosítás, információk összegyűjtése, eredmények általi megoldás szakaszokat különítette el egymástól (Tóth, 2008).

Ahhoz, hogy megértsük a kreatív személyiségjegyeket, illetve, hogy mi jellemző a kreatívan gondolkodó személyekre, először a kreatív gondolkodás eredendőjét szükséges megértenünk, azaz az ilyenkor végbemenő kreatív folyamatot (Fodor, 2007). Ez mindig is egy hatalmas kérdésnek számított a kutatók körében ugyanis, volt, aki a kreatív gondolkodást az agyfiziológiához kötötte, de volt, aki a személyiség vizsgálata során jellemzőket tárt fel. A fentebb említett elméletek mindegyikéhez elengedhetetlen az, hogy megvizsgáljuk, milyen tényezők szükségesek a kreativitáshoz, mely által elindulhat az úgynevezett kreatív gondolkodás a folyamaton belül (Gyarmathy, 2011).

Fontosnak tartom, hogy megemlítsék a 20. század kutatói közül néhányat, ugyanis nélkülük nem lenne jelen az az elméleti anyag, ami máig elkísér bennünket tanulmányaink során.

Így tehát kiindulhatunk Freud pszichoanalitikus megközelítéséből, aki azt állította, hogy a tudattalan működések jelentős szerepet játszanak a kreatív folyamatainkban, a tudatos működés pedig csak elnyomja a hajlandóságunkat. Hozzá hasonlóan Gordon szintén egy olyan tudatküszöb alatti és természetfeletti metaforikus gondolkodásnak tekintette a kreativitás folyamatát, melyek ugyancsak tudattalanok, ámbár az ő elmélete szerint tudatossá tehetők. Barron nemkülönben, a tudattalan szerepének fontosságát hangsúlyozta társaihoz hasonlóan. Ám de szerinte a tudatelőttesnek éppúgy szerepe van a munkálatokban, hiszen itt történik a külső környezetből felvett ingerek feldolgozása, és a már meglévő információkkal való vegyítés. Ezeket a kívülről érkező ingereket, melyek még rendezetlenek, rendezetté kell tennünk, mely által saját magunknak szükséges kiemelni, válogatni, illetve meghatározni, kommunikálhatóvá tenni, mely igen nagy kognitív munkálata az agynak (Gyarmathy, 2011).

Barron munkáját, Bergström folytatta, azzal az elmélettel, hogy az agyban történő hirtelen kisülések keverednek az agykérgünk információival és a limbikus rendszer „emlékezetével”, mely szintén egy újabb lehetőség arra, hogy ismereteinket bővítsük, és akár újabb ihletet szerezhessünk. Ebből kiinduló következő elmélet szerint Fromm azt állítja, hogy a kreativitásnak egyik feltétele egy olyan képesség, mely a konfliktust és feszültséget elfogadja. Tehát mindenképpen szükséges egy erősebb inger ahhoz, hogy a kreativitás „megszülethessen”. Ezt tovább gondolva Safán-Gerard azt állítja, hogy ha az adott személy, kialakít saját maga számára egy ambivalencia általi toleranciát, akkor teljesen más információkkal fog gyarapodni, önmagával és a környezetével kapcsolatban is (Gyarmathy, 2011).

Wallas és Landau voltak azok a személyek, akik az agyfiziológiai elméletekből jól értelmezhető szakaszokat alkottak. Az első egy előkészítő szakasz, ahol a különféle információk konfrontálódni tudnak. A második a lappangási fázis, ahol kialakul egy olyan

zűrzavar, ami megoldásra vár. A harmadik a megértés, ahol rendeződnek a kaotikus rendszerek, és egyben megoldásra is várnak. A negyedik, és egyben utolsó fázis, a kidolgozás, amely során megtörtént a legerősebb megoldási terv kiválasztása, és annak részletezése pedig folyamatban van (Gyarmathy, 2011).

Arnold és Guilford pedig úgy gondolták, hogy minden eredményre váró problémához kreatív gondolkodás szükségeltetik, mely a kreatív folyamat részeként megy végbe. Kétféle kreatív folyamat típust neveztek meg: az organizált, azaz szervezett és az inspirált, azaz ösztönös szemléletet (Landau, 1976). A folyamaton belül az alkotói tevékenység fokozatokra osztható, melyek közt megjelenik egyfajta átmenet a problémától a megoldás létrejöttéig.

Ilyen tehát: 1. Az előkészítés: probléma észlelése, megállapítása, majd az ehhez tartozó információk feltérképezése, csoportosítása. 2. A produkció: a megoldások/eredmények összegyűjtése, majd az adott problémára a legmegfelelőbb kiválasztása. 3. Az elhatározás: az adott legjobb végeredmény melletti szavazás (Fazekasné, 2014).

2.1.4. A kreatív személyiségjegyek, azaz egy kreatív személy jellemzői

A kreatív személyiségekre legtöbbször hatnak a külső környezetből nyert ingerek, melyek vagy támogatják, vagy pedig akadályozzák az adott egyént (Tóth, 2008). Következésképp léteznek kreativitást elősegítő és kreativitást gátló tényezők is.

A kreativitást segítő tényezők Rogers elmélete alapján (Fodor, 2007):

- egyrészt a *külvilággal szembeni nyitottság*, mely a nagy mennyiségű ingerek befogadását takarja, gátak szabása nélkül,
- majd a *belső értékmérés* is szerepet játszik, mely során a kívülről érkező visszajelzést, a pozitív következményekkel járó pszichológiai biztonságot, valamint a spontaneitással rendelkező pszichológiai szabadságot kell szem előtt tartanunk, amiket Rogers kreativitásfejlesztő szempontként tartott számon,
- nem utolsó sorban pedig segít minket a *képesség*, mely által különféle *elemekkel és gondolatokkal*, azaz ötletekkel *tudunk* megoldásokat *gyártani* az adott problémának megfelelően (Fazekasné, 2014).

A kreativitást gátló tényezők Torrance alapján:

- a *sikerorientáltságú* személyek *félelme az elutasítástól, bukástól*, így lehetőleg nem tűnnek ki a tömegből, és egyénileg sem térképeznek fel újdonságokat,

- *nemi szerepek hangsúlyozása* során is jelenthet némi nehézséget, így pl.: a férfiak vonakodnak attól, hogy nőies dolgokat hajtsanak végre, mivel félnek attól, hogy femininnek tűnnek,
- *divergencia*, azaz véleménykülönbség és az *abnormalitás* azonosítása, melynek értelmében a külső környezet nem fogadja el a tehetség megmutatkozását, vagy jelenlétét, mivel nem illik a társadalmi követelmények közé, ebből adódóan, az egyén behódol a társadalom szabályainak, felhagy a kreatív gondolkodással, hogy szabályszerű lehessen és ne tűnjön ki a tömegből,
- *munka és játék felosztása*, melyből kifolyólag az egyén környezete, ahol az egyén él éppen tartózkodik, prioritásként kezelik a megkomolyodott magatartást, a játékos, humoros, kreatív attitűddel szemben, mely miatt az utólag megemléített személy fogja kellemetlenül érezni magát (Fazekasné, 2014).

E tényezők felsorolása során véleményem szerint tisztán látszik az, hogy a társadalom normarendszere mennyire jelentős szerepet játszik a kreativitás megsegítésében, vagy éppen az elnyomásában. Azt hiszem tapasztalatként is kijelenthető, hogy ez a jelenség fokozatosan nehezedik az életkorban idősödő emberiségre, hiszen a felnőtté válás egyre több elvárással és felelősségteljes döntéssel is jár, melyek nem feltétlenül jelentik a kreativitás meleg ágyát. Ennek értelmében nem is csoda, hogy az egyén gyermeteg énje sokkal nagyobb fantáziával is és képzelőerővel is bír, mint felnőtt valója.

2.2. A KREATIVITÁS ÉS AZ INTELLIGENCIA

2.2.1. A kreativitás és az intelligencia kapcsolata

Számos kérdés vetül fel azzal kapcsolatban is, hogy a kreativitás és az intelligencia között milyen kapcsolat lehetséges. Kezdetben az ismert intelligencia oldaláról próbálták megközelíteni azt, a számukra még ismeretlen dolgot, mint a kreativitás. A kutatók méréseik közben arra jöttek rá, hogy két egymástól független folyamatról van szó, amik elkülöníthetők egymástól (Fazekasné, 2014).

Guilford a kutatásaiban leírta, a divergencia és konvergencia jelentését, mely után sokszor a kreativitást, a divergencia rokon értelműjeként is alkalmazzák, mivel a divergencia épp azt a gondolkodást takarja, amit az alkotás során alkalmazunk, egy több szempontból kiterjedt,

változatos ötletekkel teli filozofálás. Guilford kutatásai alapján a divergens gondolkodást több tényező is jellemez és segít egyaránt, így például:

- Az eredetiség (originalitás), azaz a rendhagyó, naprakész megoldások ötletelése egy adott problémára,
- a hajlékonyság (flexibilitás), azaz a megoldások módosításának könnyebbége, különböző szándékokhoz, elképzelésekhez való idomulás,
- a könnyedség (fluencia), azaz az elméletek közti átfedés meglátása, nagyszámú ötlet létrehozása,
- és a feldolgozás/kidolgozottság (elaboráció), azaz a részletességre való törekvés, egy megoldás tökéletesítése (Mesterházi és Szekeres, 2019).

Később azt a tényt állapították meg, hogy kreativitással mindenkinek rendelkeznie kell, hiszen megismerő folyamattal valamennyi ember rendelkezik, ezalatt érthetjük az értelmi és fizikai tevékenységeket, melyek által mindig valamilyen produktum alakul ki, ilyen értelemben beszélhetünk kézzel fogható alkotásról, vagy akár egy ötletről is (Fazekasné, 2014).

Megállapítások alapján, ahhoz, hogy alkotóképességünk jól funkcionáljon, szükséges az intelligencia egy szintjét elérni, - küszöbelmélet - azonban az, hogy ha valaki, az átlagnál magasabb intelligenciával rendelkezik, nem feltételezhető az egyén kreativitása (Fodor, 2007).

Véleményem szerint Torrance (1974) volt az a személy, aki kitűnően megfogalmazta ezt a fajta kapcsolatot; „Az intelligencia egy viszonylag magasabb foka nélkülözhetetlenül szükséges, de távolról sem elégséges feltétele a magas szintű alkotóképességnek. „(Fodor, 2007, 8.)

Azt is hozzá kell tenni, hogy az intelligencia, egy sokkal inkább ismertebb és kézen foghatóbb téma. Kutatása régebbre nyúlik vissza, mint a kreativitásnak, hiszen egy hatványozottabban jobban észlelhető egységről beszélünk, mely lényeges váza a különféle mentális folyamatainknak.

Összességében tehát, a kreativitást, nem igazán lehet szétválasztani az intelligenciától, attól függetlenül, hogy két eltérő rendszerről beszélünk, mégis összeköti őket a közös a múlt.

2.2.2. Kreativitás megállapításának módszerei

A kreativitás eredetileg a pszichológia fogalomtárába tartozott, de mióta a pedagógia is átvette, sőt fejlesztendő területként kezeli, számos teszt áll rendelkezésünkre, hogy könnyebben és praktikusán megállapítsuk a tanulók kreativitását.

A kreativitás mérésének több eljárás módja is létezik, így például: önjellemzés, mások által történő jellemzés, a divergens gondolkodás mérése, életút-elemzés és a személyiség-korrelátumok (Tóth- Király, 2006).

Röviden szeretném ismertetni ez előbbieken említett módszereket, hogy később értelmet nyerhessen az általam kiválasztott is.

a) Önjellemzés:

Egy olyan eljárás, mely során a vizsgált személy nyilatkozik, véleményt mond saját maga kreativitásáról. Azonban, mint minden módszer, ez is rendelkezik némi bonyodalommal, amik közül az első, a kíváncsisági hatás. Ugyanis az emberek sokkal optimistábban jellemzik magukat, sokszor olyan sajátosságokkal, amelyeket a valóságban nem is birtokolnak (Tóth- Király, 2006).

b) Mások által történő jellemzés:

Ez a módszer mások véleményét, és/vagy leírását várja el az adott vizsgált egyénről (Tóth- Király, 2006).

c) A divergens gondolkodás mérése:

Az itt mérő eszközök a divergens gondolkodást tárják fel. Az itt jelenlévő úgynevezett hipotetikus problémákra keressük a választ az alkotóképesség segítségével, kvantitív és kvalitatív indexek szerint. Előnye, hogy ezek a tesztek bizonyos fókig megjósolják a kreativitás mértékét a jövőre nézve (Tóth- Király, 2006).

d) Életút-elemzés:

E módszer az adott egyén életrajzi információjával foglalkozik, illetve alkalmazza azt, hogy a múltbéli kreatív teljesítéssel együtt előre jelezzen egy elkövetkezendő kreatív produktivitást (Tóth- Király, 2006).

e) Személyiség-korrelátumok:

Ez a fajta eljárás a személyiség tulajdonságait figyelembe véve jelzi előre az egyén kreatív képességét. E módszer hívei úgy gondolják, hogy minden kreatív személy bizonyos tulajdonságokat tudhat magáénak, ezek pedig felismerhetők, mely során meghatározható egy kreatív személy (Tóth- Király, 2006).

2.3. A KREATIVITÁS ÉS AZ ISKOLA

2.3.1. A kreatív pedagógia

A kreatív pedagógia definíció szintű bevezetése, Aleinikov (1989) nevéhez kapcsolódik, aki az *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship* című kötetét alkotta meg (Szettele, 2020). Aleinikov (2013) azt taglalja, hogy a kreatív pedagógia, átjárót biztosít a kreativitás kutatás és az oktatás között. Az oktatás a kreativitás kutatás eredményeire alapoz és ennek értelmében változtatja az oktatáson belüli teendőket. Később szétválasztotta és eltérést állapított meg a *kreatív tanítás*, *kreativitás tanítása* és a *kreatív pedagógia* közt (Szettele, 2020).

A kreatív pedagógiával más is foglalkozott, bővebb részletezését Lin (2011) tette meg. Tanulmányában a kreatív pedagógia három faktorú modelljét alakítja meg, melyben a kreatív pedagógiához kapcsolódik, a *kreatív tanítás*, a *kreativitás tanítása* és a *kreatív tanulás*. Lin Aleinikovval ellentétben úgy képzelte el ezt a modellt, mely tényezők kölcsönhatásban vannak egymással és a kreatív pedagógiával is egyaránt (Szettele, 2020).

A kreatív pedagógia hangsúlyozza a pozitív pszichológiai elméletet, mely szerint a kreatív tevékenységek kivitelezése, a művészeti alkotások megvalósítása jó hatással lehet a személyiségfejlődésre, illetve a problémamegoldó képességünkre. Bizonyított tény, hogy ha pozitívan értékeljük saját magunkat, illetve hiszünk a képességeink fejlődésében, bízunk magunkban, az pozitívan hat a mentális, illetve pszichés egészségünkre egyaránt (Szettele, 2020).

A törzsfejlődés alapján, a pozitív érzelmek és érzések megsegítik a különféle képességeink és kompetenciáink előrehaladását. Ezt alapul véve, és a gyermekek játékosságát, kalandvágyát felhasználva, sokkal eredményesebbek lehetnek, hogy ha egy-egy nehezebbnek mondható kihívás elé kerülnek, ami ráadásul újabb pozitív érzéseket eredményezhet, tehát a motiváltság is ezzel együtt növekedhet (Oláh, 2004).

Bredács Alice (2018) alapján, a pozitív pszichológia irányzata igazán kedvezően hatna a pedagógián és művészetpedagógián belül, miszerint ez a pozitív irányzat fokozottan megváltoztatná a pedagógusok eddigi mentalitását és az oktatás jellegét. Ugyanis az közoktatás még a mai napig is szorosan ragaszkodik a tanulás szűk meghatározásához, melyen belül az olyan kognitív képességek számítanak igazán, mint a figyelem, emlékező képesség, folyamatos gyakorlás és a szó szerinti tanulás.

Azonban ma már nem lehet a tanulást olyan szűken értelmezni, hisz az ember fogantatásától kezdve tanul, élete végéig, ezt *life long learning*-nek is nevezzük. Az iskola előtt és az iskolában tanult tényezők gyakran összemosódnak, hogy kiváltsák a legcélravezetőbb eredményt az adott személy számára. Az emberek folyamatos tanulására, azonban hatással vannak az érzelmek, érzések, melyek nagymértékben befolyásolják a személyiségünket, szabályrendszerünket, orientációnkat és inspirációinkat egyaránt (Bredács, 2018).

Összességében tehát a pozitív pedagógia célkitűzései közé tartozik, hogy a tanulók legyenek a középpontban, a tanári testület pozitív hozzáállása, megbízható osztálytermi környezet, ösztönző nevelési célok, módszerek és kommunikáció kialakítása (Bredács, 2018).

2.3.2. A kreativitás fejlesztése és a kreativitásra nevelés

Senki nem születik kreatívnak, ugyanis az elménk nem erre a fajta gondolkodásra van alapjáraton beállítva. Ahhoz, hogy valaki kreatív lehessen, illetve ezáltal elsajátítsa a kreatív gondolkodást, akkor azt kellőképpen és rendszeresen kell gyakorolnia. Félreértés ne essék, nem azt állítom, hogy a kreativitás egy olyan dolog lenne, amit nehezen lehetne megközelíteni, ugyanis mindenki eltudja sajátítani, akár csak egy olyan képességet, mint a biciklizés, vagy az úszás stb. Itt inkább azt hangsúlyoznám, ha szánunk rá elég időt és foglalkozunk vele, illetve gyakoroljuk, akkor kialakulása és megléte könnyebbé és sokkal érdekesebbé teheti életünket (de Bono, 2009).

Természetesen vannak olyan nagyobb kivételek, akik már gyermekkoruk óta rendelkeztek egy magasabb szintű kreativitással, így volt például: W. A. Mozart, aki a mai napig megállná a helyét a zeneiparban, csodagyerekként is emlegették. Azonban Mozart és a hozzá hasonló művészek egészen eltérő alkotói képességgel rendelkeztek. Hogyha a kreativitás fejlesztéséről beszélünk, akkor nem az ilyen fajta kreativitást értjük rajta, mint ami egy művésznak van,

hanem egészen pontosan maga az *ötletszintű kreativitás* az, ami tanulható és tanítható is (de Bono, 2009).

Edward de Bono (1967) volt az első olyan személy, aki a kreativitást, melyet ötletszinten végzünk, tehát új ötletekre teszünk szert, a laterális gondolkodással magyarázta, mely szemben áll a racionális gondolkodással. A laterális gondolkodás azért más, mivel ilyenkor a látszólag össze nem illő tényezőket az elménk mégis társítani tudja, vagyis összefüggéseket keres, asszociál, csoportosít, lényegét emel ki, párosít, történetet talál ki, vagyis lényegében a lehetőségek tárháza végtelen is lehet, az adott feladattól függően (de Bono, 2009).

A kreativitás fejlesztésének egyik nagy segítője, az élménypedagógián alapuló módszerek. Alapjáraton a kreatív alkotást, illetve folyamatot örömteliként élhetjük meg, melyek élményeket adhatnak számunkra, épp ugyanúgy, mint az élménypedagógiai eljárások. Elsősorban az élménypedagógia arra sarkalja a tanulókat, hogy gondolkodjanak, merjenek kilépni a komfortzónájukból, legyenek alkalmazkodóak és elfogadóak. Másodsorban a pozitív élmény, és az öröm általi tanulási forma könnyebben elraktározódik, mint a rossz tapasztalatok általi. A pozitív élmény továbbá segít a tanulók motiváltságának fokozásában, a feladatok elvégzésében és az adott tananyag memorizálásában (Mező, 2015).

A kreativitásra nevelés a pedagógia nélkülözhetetlen módszerei közé tartozik legfőképpen érzelmi hatása miatt, ezzel is csökkentve az iskolák általi stresszes helyzeteket (Bredács, 2018). Egy olyan létfontosságú emberi jellegzetességről van szó, melynek elemeit minden ember birtokolja, viszont a pedagógiai nevelés a kulcs ahhoz, hogy ezeket az elemeket megértsük, felfedezzük, majd pedig differenciáltan fejlesszük, az egyéni képességeket is figyelembe véve (Strohner, 2008). A kreativitásra nevelés területei a képi kifejezés, ábrázolás és a kompozíciós eljárások, melyek fokozzák a kifejező képességek kinyilvánítását, a verbális kommunikáció vagy az önmegvalósítás formáiban. Éppen emiatt rehabilitációs és/vagy rehabilitációs eszközként is alkalmazhatjuk, ugyanis számtalan olyan készség/képesség fejlesztését megtámogathatjuk, mint pl.: képzelőerő, Gestalt-látás, tér, - idő orientációs készségek, kommunikációs készségek/képességek különböző formái, szövegértés, finommotorika, kognitív képességek, koncentráció, türelem, esztétikai képességek (Fazekasné, 2014). Azonban közel sem soroltam fel az összes készség/képesség változatát, ugyanis minden attól függ, hogy mi az adott probléma, ami előtt állunk, illetve azt milyen művészeti ággal szeretnénk orvosolni, pl.: képzőművészettel, zenével, tánccal, a lehetőségek száma itt is majdnem, hogy végtelennek mondható.

Amikor a kreativitásra nevelést vizuális szemszögből közelítjük meg, akkor nem haladhatunk el Freund Tamás, agykutató neve mellett. Freund (2007, 2011) azt emeli ki e témán belül,

hogy a beteljesült élményeknek, a pszichikai életünknek és kulturális értékeinknek, számottevő szerepük van a tanulásunk és memóriánk alkalmazása során. Az úgynevezett „*belső világunk*” tárolja az emlékeinket, inspirációinkat, öröklődött dolgainkat, mely világban igen nagy funkcióval van ellátva az emlékezetünk. Az emlékeink ugyanis nagy mértékben befolyásolják azt, hogy egy-egy problémára milyen megoldást javasolunk. Éppen ezért a művészeti és vizuális nevelés mondhatni kitűnő módszerek arra, hogy a kreativitást fejlesszük általuk, hiszen mindenki a saját belső világából tud ihletet meríteni. A tanulás során is alkalmazhatjuk az előbbiekben említett nevelési formákat, hiszen sokkal színesebb és ötlet gazdagabb is lehet vele egy-egy tanóra (Mesterházi és Szekeres, 2019). Freund (2011) ennek érdekében azt javasolja, hogy a tanulóknak sokkal többet kellene festeni, költészettel foglalkozni, szobrászkodni, színészkedni, illetve nem utolsósorban énekelni és zenélni. Tehát a kreativitásra nevelés fontos eszközeként a művészeti nevelést nevezhetjük meg (Strohner, 2008).

Továbbá Freund (2011) az olyan pedagógusok fontosságát hangsúlyozza, akik rendelkeznek azzal a képességgel, hogy a legunalmasabb tantárgyat is színesebbé tudják tenni, mindez idő alatt pedig élményekhez juttassák a tanulókat. Strohner (2008) egy másik nehézségre hívja fel a figyelmünket, mely egy szakmódszertani félreértésen alapul. Ez lényegében az, amikor a pedagógusok megpróbálják irányítani a tanulókat és az ihlet/inspiráció adása helyett, inkább motiválják őket. A két fogalom ugyan köznyelvi értelmezésben hasonló lehet, sokan talán keverik is, ám a jelentésük eltérő. A motiválás sokkal inkább egy cselekvésre készítet, valamilyen külső erő által, míg az ihlet/inspiráció, pedig sugalmaz, lelkesít, így sokkal nagyobb művészi szabadságunk van, és semmi nem befolyásol minket (Strohner, 2008).

A kreatív folyamatról ugyan már volt szó, viszont most elengedhetetlen, hogy visszatérjünk rá, ugyanis ezeknek a szakaszoknak a megértéséből fogunk kiindulni, mely kreatív folyamat ugyanúgy megy végbe a tipikus és az atipikus gyermekeknél. A szakaszok a következők;

- *előkészítő szakasz*, ami az információk, részletek gyűjtését jelenti az adott problémához,
- *a lappangás/inkubációs szakasz*, amely egy átmenet szünetet jelent, azaz pillanatnyilag nem törődünk a problémával,
- valamint a *kidolgozási szakasz*, ahol meg lett a megoldás és annak végrehajtása történik (Mesterházi és Szekeres, 2019).

A kreativitás sosem szerepel kötelező elemként, hanem az alkotás hozománya. A kreativitás fejlesztés során elengedhetetlen, hogy felkeltsük a gyermekek érdeklődését, motivációjukat pedig fenntartsuk. Gyakran előfordul, hogy a gyermekek nem mernek új ötletekkel előállni,

nehézségeik is lehetnek egy-egy művészeti óra során, aminek a magyarázata akár a negatív visszacsatolás, vagy az eredménytelenség. Ez az eset még gyakrabban is előfordulhat, akik eleve némi hátrányból indulnak, mint pl.: tanulási nehézség, zavar vagy akadályozottság, éppen emiatt több időbe is telhet, mire a gyermekek megnyílnak számunkra, mely jelképezheti az *előkészítő szakaszt* a folyamat során. A *lappangási szakaszban* minél több és változatos művészeti formával szükséges megismertetni a gyermekeket/tanulókat, hogy felismerjék számukra melyik a legszimpatikusabb. Mindeközben a gyermek kíváncsiságát is felkelthetjük, hogy vajon mivel készül legközelebb a pedagógus számukra, azonban mindeközben egyaránt kellemetlen időszak is lehet az adott gyermek számára, ez fokozott türelmet is igényel a pedagógus felől. A harmadik, egyben utolsó, a *kidolgozási szakaszban*, már jellemző lesz a probléma több nézőpontból való vizsgálata és a kísérletező kedv. A pedagógus itt már akár be is tud avatkozni a folyamatba, és megtudja ismertetni a valóság minél változatosabb oldalait, ehhez illeszkedő feladatok például: az alak-háttér-váltás és az olyan alakzatok, amik vizuális illúziót keltenek (Mesterházi és Szekeres, 2019).

2.3.3. Kreativitás a tanteremben: tanárok, tanulási környezet, nevelés

A kreativitásról kialakított képért egy osztályon belül az adott pedagógus a felelős. Kutatások tömkelege azt mutatja, hogy a tanárok jelentőségteljesnek gondolják a kreativitással való fejlesztést, ámbár mégse hiszik azt, hogy a tanórákon helyénvaló lenne. Leginkább tanórán kívüli foglalatossággént kezelik, ugyanis a tanterv szerinti tanítás az, ami mindennek felett áll. Pedig a kreativitás adta alkalmakkal igenis foglalkoznunk kell, hiszen ez biztosítja a tanulók számára a szabad gondolkodást, illetve azt a realisztikus képet, mellyel az élet is rendelkezik (Beghetto, 2013).

A pedagógusok által függ, hogy mennyire alkalmazkodóan és flexibilis módon kezelik a tanulók meglátásait, illetve, hogy mennyire képesek elrugaszkodni a tantervi követelményektől, mely során előfordulhat, hogy ha a tanári reakció nem megfelelő az akadályozhatja a kreatív képességek fejlődését (Bereczki, 2016). A kreativitás gyakorta a kikapcsolódás cím szava alá tartozik, mely nem követeli meg az előzetes felkészülést és szakértelmet, sokszor inkább tehetségként fogják fel (Bereczki- Kárpáti, 2018). Sokan a mai napig a művészeti tantárgyakkal, azaz a vizuális neveléssel, drámapedagógiával és/vagy énekenével azonosítják a kreativitást, és lényegében ezekre a tárgyakra is összpontosul. Mind

ezáltal pedig nem fér meg a mentális képességeket igénybe vevő, konvergens gondolkodás mellett érvelő és a sokszor verejtékkal járó oktatási rendszerrel egy légtérben. Összességében tehát a kreativitás fejlesztésének előírása mellett, nagy mértékben függ a pedagógus által meghatározott nézet is (Szettele, 2020).

Egy másik elemi tényező, hogy ha kreatív oktatásról beszélünk, az a megfelelő tanulási környezet, melyről számos pedagógiával és/vagy pszichológiával foglalkozó szakember is kinyilvánította alapvetőségét, ami szerint legyen egy kreativitáshoz hozzájáruló miliő, impulzusokban és élményekben tartalmas közeg, illetve egy kreativitást ösztönző, inspiráló tér (Buda- Péter-Szarka, 2014).

Azonban Csíkszentmihályi volt az a személy, aki kimondta, hogy „az optimális tanulási környezet csak a megfelelő pedagógiával együtt hatásos”, tehát épp olyan elengedhetetlen a minket körül ölelő világunk, mint az oktatás és nevelés, amiben részesültünk (Szettele, 2020, 67-68.).

A kreativitás szerepe a pedagógián belül legtöbbször a tehetséggondozásban van jelen, viszont funkcióját tekintve igazán hasznos lehet az egyes tanulási nehézségek, zavarok és/vagy akadályozottság terén is. Az eleve intellektuális hátrányból induló, vagy beilleszkedési zavarral rendelkező gyermekek/tanulók, iskolával kapcsolatos feszültséggel teli érzésük jelentősen csökkenthető a kreatív munkálatok által adott felszabadultság érzésével, mely szinte mágnesként vonzza maga után a pozitív érzelmeket. Mindemellett számos készségeket és képességeket fejlesztő eredményei is lehetnek, a kreatív elmélyülésnek, így pl.: szociális készségek/képességek, kognitív készségek/képességek, motiváció és az éntudat fejlődése. Az ezeket követő diadal élmény, amit egy-egy alkotás öröme okozhat, pedig egy újabb indok a kreatív módszerek alkalmazása mellett (Szettele, 2020).

3. A KREATIVITÁS MÉRÉSE

3.1. A KREATIVITÁS VIZSGÁLATÁNAK KIALAKULÁSA

A hazai kreativitással kapcsolatos kutatások rendkívül változatosak, eredendően egészen a 20.század közepe, pontosítva az 1960-as és az 1990-es évek közti periódus. Ebben az időintervallumban született, az az innováció, melynek során alapul vették a nemzetközi kreativitásmérő eszközök átdolgozott verzióit, amik alkalmazása ma is jelen van, ha

kreativitás méréséről esik szó. A kreativitás mérésének kiindulópontja Guilford nevéhez köthető, aki a konvergens és divergens gondolkodási technikáját is megnevezte, majd felhívta a figyelmet arra, hogy az eddigi tesztekkel nem lehet mérni a divergens gondolkodás, ami a kreativitásra jellemző. Így ezzel pedig megkezdődött a kreativitási tesztek újításának az időszaka (Mező- Mező, 2022).

Az 1960-as évek végén, hazánkban Barkóczi Ilona (1968) volt az a személy, aki Guilfordhoz hasonlóan szóba hozza a kreativitással kapcsolatos kutatások felülvizsgálatát, azok fontosságát, majd ennek értelmében a módszerek újragondolását, melyek által a kreativitást mérni lehet. Felhívta a figyelmet még arra, hogy az intelligenciatesztek alkalmatlanok olyan értelemben, hogy felmérjék a kreatív folyamatok alapvetőségét, ugyanis ezek a tesztek csak a konvergens gondolkodással kapcsolatos folyamatokat képesek értelmezni. Azonban a kreativitás mérése során divergens gondolkodási folyamaton megyünk keresztül, mely által egy elénk táruló nehézségre sokoldalú megoldások sorozatát tudjuk létrehozni, képzeletvilágunk segítségével. Elsőszámú célkitűzés, így a divergens gondolkodást mérő eszközök létrehozása volt (Oláh, 2010).

Az 1990-es évektől, a fő irányelv a kutatók felől olyan kísérleteken alapuló tanulmányozások voltak, amelyek pszichofiziológiai alappal rendelkeztek, illetve az empirikus kutatások érdekeltségei is megváltoztak, az eddigi érzékelés, ösztönzés, jellembeli és szociális elemek feltárása, áttért a tehetség irányvonalába. Ám a 2000 években a vizsgálatok visszatérnek az empirikus eredetű kutatásokhoz, melyeket több perspektívából is megfigyeltek, így például: *filogenetikai*, *ontogenetikai* és *procedurális* szemléletmóddal. A *filogenetikai* perspektívából megvilágított kreativitás vizsgálatok, sokkal inkább az evolúció szintjén kutattak, míg az *ontogenetikai* nézőpont a fejlődéslélektan érdeklődési körrel rendelkezik, majd a *procedurális* felfogás a kreatív folyamatban történő eseményekre koncentrál (Mező- Mező, 2022).

A kreativitás mérésével, feltérképezésével ellentétes állásfoglalások alakultak ki. Gyarmathy (2011) állítása, hogy a kreativitás mérésének kérdése nyitott, hiszen egyelőre tisztázatlan, viszont vannak, akik más véleményen vannak, ők a diagnosztikában hisznek (Mező- Mező, 2022).

Felvetődhet az a kérdés is, hogy magát a kreativitást, ha nem tudjuk pontosan megállapítani/definiálni, akkor lehet-e mérni, a válasz rá pedig, hogy igen lehet, hisz a kreativitás mérése során sosem egy tényezőt veszünk figyelembe, azon elemek is folyamatosan változnak, az ehhez tartozó stratégiai eljárások pedig szintén sokoldalúak (Mező- Mező, 2022).

Összességében tehát a kreativitás mérésével kapcsolatban az évek során mindig is voltak véleménykülönbségek, melyek valószínűleg fent is maradnak az elkövetkezendő években. Korunkban viszont egyre inkább nagyobb teret hódítanak a digitális módszerekkel és elektronikus eszközök alkalmazásával történő tanulmányozások, mivel temérdek időt és energiát megspórolhatunk általuk, mely által még hatékonyabb munkát számolhatunk fel magunk után (Mező- Mező, 2022).

3.2. A TÓTH-FÉLE KREATIVITÁS BECSLŐ SKÁLA BEMUTATÁSA

A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála továbbiakban: TKBS manapság egy korszerű eszköze a kreativitás felmérésének (Mező és Mező, 2017). Elődjének a GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent) mérőeszközt tartják, melyet Davis és Rimm párosa alkotott meg. Azonban nagy szerepe volt még Holmes-nak is, aki az itemeknek, azaz a tesztben szereplő állításoknak a megfogalmazásában segédkezett (Szabó és mtsai, 2019).

A TKBS a pedagógiában egy sűrűn alkalmazott kérdőíve, ami már az idősebb korosztályt célozza meg, az általános iskola felső tagozatától egészen a középiskoláig. Míg a GIFT egyszerű igen-nem válaszokat tartalmazott, addig a TKBS ezt egy skálává fejleszti, mely öt fokozatú, hogy lényegesen komplexebb válaszokat kapjanak eredményül. Ezen a skálán az adott kitöltőnek kell eldöntenie, hogy milyen mértékben igaz vagy milyen mértékben hamis rá az állítás (Szabó és mtsai, 2019). Tóth (2006) azt mondja, hogy a becslő skála a pedagógusok számára egy könnyen alkalmazható eszköz, mely megmutatja a tanulók személyiségi faktorait, amely során a pedagógusok tudnak tervezni a későbbiekben, ha fejlesztésről esik szó.

A TKBS mellett szólhat még az a tény, illetve könnyebbség, hogy több tanuló, akár egy komplett csoport is kitöltheti egy időben. Ez a teszt már kétszer annyi, itemből, azaz állításból áll, mint a GIFT, összesen 72-ből. Sokszor találkozhatunk olyan mondatokkal, amelyek jelentésükben egymás ellentetjei, ezzel is megakadályozva azt, hogy a visszajelzések stagnáljanak.

Erre példa a tesztből (Tóth és Király, 2006):

- 12 Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.
- 24 Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.

1.ábra.

A tesztben szereplő ellentétes jelentésű állítások (*Forrás: Tóth és Király, 2006*)

A tesztben lévő kijelentések tizenkét dimenzióba csoportosíthatóak, melyek megállapítások és tanulmányozások szerint a kreatív személyiségjegyek közül reprezentálnak néhány tulajdonságot, egészen pontosan itt most tizenkettőt. Ezen skálák megbízhatósága Cronbach-alphával kiszámolva és bebizonyítva alkalmasnak mondhatók (Tóth és Király, 2006).

A személyiségből fakadó sajátosságokat a TKBS Graham Wallas (1926) kreativitás folyamat modelljét reprezentálja, aki négy szakaszra csoportosította a folyamatot; előkészítés, lappangás, megvilágosodás, igazolás.

A tesztben jelentkező dimenziók és egyben személyiségjegyek jellemzői a következők:

- *Nonkonformitás* (NON), mely egy adott társadalom által elfogadott szabályrendszerrel való nem megfelelő viselkedés vagy magatartásforma megjelenése,
- *komplexitás preferencia* (KOM), melynek értelmében a kreatív személyek elégedetlenek az egyszerűség elvével, így naprakészebb és összetettebb problémákat keresnek, amikbe nagyobb a kihívás számukra,
- *kockázatvállalás* (KOC), a forradalmi ötletek nem csak a beteljesülést, hanem a bukást is előidézhetik, ezért a kreatív személynek számolni, illetve meg is kell birkóznia a bukással, mint lehetőséggel,
- *gondolkodásbeli önállóság* (GON), mely szerint egy-egy kreatív ötlet által van, hogy nem kapjuk meg azt a támogatást, amit várunk, így magunkra is maradhatunk a folyamat során és egyedül kell döntenünk,
- *türelmetlenség* (TÜR), nagy mértékben leírja a kreatív emberek makacsságát, akik jelentősen tudnak ragaszkodni egy-egy ötletükhöz,
- *önérvényesítés* (ÖNÉ), azaz az asszertivitás, mely során a kreatív személynek ki kell állnia saját elképzelése mellett, ami akár szembe mehet a társadalmi normákkal,

- *dominancia* (DOM) értelmében magabiztosan fel kell vállalni azt a kreatív ötletet, melyben hiszünk, még akkor is, ha környezetünk nem így gondolja,
- *kíváncsiság* (KÍV), jelentős kezdő elemként, illetve emberi tulajdonságként is emlegetjük, főleg, hogy ha a kreativitásról esik szó, mely elindíthat különféle folyamatokat egy személyben
- *energikusság* (ENE) szükségessége elengedhetetlen olyan szempontból, hogy saját magunkat és akár környezetünket inspirálni tudjuk a kreatív ötletek meghozatala során,
- *eredetiség* (ERE) a kreativitás klasszikus és népszerű pontja, melynek eredője az adott társadalomtól függ, középpontjában az olyan ötletek állnak, melyekre még akár senki nem is gondolt,
- *kitartás* (KIT), a kreatív folyamat egy másik fontos eleme, ami által megvalósíthatóak az ötletek, a reális módokon, legyen szó bármennyi időről is,
- *játékosság* (JÁT), a kitartással együtt dolgozik, mely azért kulcsfontosságú, hogy az adott személy rendelkezzen vágyakkal, hogy ezek előre vigyék őt és megtudja valósítani azt, amit elképzelt (Tóth és Király, 2006).

4. A KUTATÁS ELEMZÉSE

4.1. AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

A dolgozatomban szereplő felmérésemet Kaposváron a Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola II. Rákóczi Ferenc Tagiskolában végeztem. Az intézmény általános iskolai nevelést-oktatást biztosít alsó és felső tagozaton egyaránt.

A város nyugati város részén helyezkedik el, egy kellemes kinézetű és könnyen megközelíthető környezetben. Az iskola általában 16 osztállyal, több mint 200 tanulóval rendelkezik, ebből egy 2018 és 2019-es tanévi felmérés alapján 38 tanuló sajátos nevelési igényű, 26 pedig beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdött.

A történelem folyamán több funkciót is ellátott, azonban mára már a labdarúgó utánpótlás bázisát biztosító, illetve a városi beiskolázású fejlesztő osztályt működtető iskola. Számomra most az utóbbi volt hasznos információ, hiszen a város egyik integrációt biztosító iskolájáról beszélünk. A Pedagógiai Programjukban szereplő sorok alapján több sajátos nevelési igényű tanuló oktatását-nevelését és fejlesztését is vállalja, így tehát; enyhe intellektuális

képességgal rendelkező, látássérült, hallássérült, beszéd fogyatékos, egyéb pszichés fejlődési zavarral rendelkező tanulókat, ami a tanulási figyelem-vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő tanulókat érinti, mely során elengedhetetlen, hogy a tanuló szakvéleménnyel is rendelkezzen, hiszen csak akkor tudják biztosítani az integrált oktatást gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok bevonásával.

Egyéb speciális segítségnyújtás esetén a Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyel is partneri kapcsolatban állnak.

Az alapelveik közé tartozik a speciális igényeket kielégítő megfelelő környezet kialakítása, az értelmileg sérült tanulók felkarolása, a másság elfogadása és az ebből eredő hátrányok leküzdése, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása, az egyén személyiségéhez mért egyéni fejlődése, illetve az egyén megsegítése speciális eszközökkel, tantervvel, terápiákkal és gyógypedagógusok foglalkoztatásával.

Az intézmény a befogadás mellett megtartó iskola is egyben, vagyis céljaik közé tartozik a gyengébb képességű és hátrányos helyzettel rendelkező tanulók megsegítése az oktatás-nevelés folyamatában, valamint kiemelt fontossággal kezelik a tehetségeket is.

Az itt dolgozó pedagógusok szakmai felkészültsége kiemelkedő. Az iskola teljes mértékben gyermekközpontú és a pedagógusok célja a tanulók testi és lelki fejlődése, melyet mindennapi munkájuk során különféle tevékenységekben érintenek is.

4.2. A KUTATÁS

4.2.1. A korosztály jellemzése

A kutatásom alapjául szolgált TKBS, idősebb korosztályú tanulók számára értelmezhető, ugyanis az itemekre adható válaszokat komplexebbé tették a 0-4-ig terjedő pontozással, ezzel is megakadályozva a válaszok ismétlődését. Emellett a megfogalmazott állítások is az idősebb korosztály tanulási és élet folyamataira sokkal jellemzőbbek, valamint a kiterjesztett dimenziók és a személyiségbeli tulajdonságok száma is a korosztály mellett érvelnek (Tóth és Király, 2006).

A korosztály, akik részt vettek a kutatásban a felső tagozat 5.-8. évfolyamos tanulói, korban ez pedig a 10-14 éves tanulókra értendő. Mint köztudott ez az az időszak, mely során kisiskolás kor után bekövetkezik a prepubertás korszak.

A prepubertás korszak alatt rengeteg testi, lelki és pszichés fejlődésen megyünk keresztül, az úgynevezett fejlődési krízisen. Erikson szerint az identitás vs szerepkonfúzió életszakaszba lépünk ilyenkor, mely szakaszok kialakulása elengedhetetlen a felnőtté váláshoz (Osváth, 2012).

Több kutatás is kimutatta, hogy a 10-14 éves korosztály iskolai motivációját nagy mértékben befolyásolják az érzelmek, melyek alapján állítják fel a fontossági sorrendet is. Ebben az időszakban legtöbbször már a jövőre való ráhangolódás és célorientáltság a jellemző (Oláh, 2019).

A serdülők alapjáraton is krízisben lévő életüket számos más tényező is befolyásolhatja, így tehát; a párkapcsolati, pályaválasztási, családi problémák, melyek még inkább megterhelhetik az egyébként még gyermeketeg személyiségüket, mely által számtalanszor tapasztalhatjuk a döntéseik logikátlanságát és megküzdési stratégiáik gyakorlatlanságát is (Osváth, 2012). Ezen elszenvedett ártalmak hatására könnyen kialakulhatnak olyan következmények, melyre akár nem is gondoltunk volna egy-egy személy esetében, mint például: szorongás, depresszió, agresszív magatartás, viselkedészavarok, vagy éppen szerhasználat (Osváth, 2012). Azonban abban az esetben, ha jelen van a szakemberek által megállapított szakvéleménnyel egyéb sajátos nevelési igény vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, azt egyfajta rizikófaktoraként nevezném, és e tanulók krízishelyzete veszélyeztetve lesz pszichoszociális és/vagy szociokulturális szemszögből is.

4.2.2. A diagnózisok leírása

Kutatásomat mindenféleképpen egy integrált iskolában szerettem volna elvégezni, ugyanis érdekeltségem, hogy egy és ugyanazon közoktatási környezetben belül a tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók milyen jellemzőkkel rendelkeznek a kreativitás terén, melyet kérdőíves formában terveztem felvenni. Foglalkoztatott még a tipikus és atipikus tanulók kreativitási szintje közötti különbségek és/vagy hasonlóságok, valamint egyéb kiugró eredmények.

Összesen 20 tanuló vett részt a kérdőívem kitöltése során, tíz-tíz arányban. Az atipikus fejlődésű tanulók közül heten sajátos nevelési igénnyel rendelkeznek, a továbbiakban SNI, közülük egy valaki F70-es kórképpel, többi három tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkezett, a továbbiakban BTMN.

Utánakérdezésem alapján a felmérésben részt vett tanulók közül, az SNI-n belül, mindenki tanulási zavarral küzd, illetve a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia gyanúja is fennáll velük kapcsolatban. Mind a hét SNI-s tanuló figyelemzavarral is rendelkezik, valaki jelentősebb, valaki pedig enyhébb formában, bár a teszt során ezzel nem voltak problémáink. Többen több tantárgyból is felmentettek. Az F70-es kórképpel rendelkező tanuló fokozott figyelmet igényelt, de segítségemre volt az iskola munkaközösség vezetője.

A BTMN-s tanulók olvasási, írási és számolási nehézséggel is rendelkeznek.

A tanulók minden elképzelésemet felülmúlták, ugyanis megfelelő komolysággal és tudatossággal álltak hozzá az általam adott feladatnak, mely nagyban megkönnyítette munkám gördülékenységét.

4.3. A KUTATÁS ÜTEMTERVE

Kutatási célom a kreativitás felmérése és jellemzők keresése a tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók kreativitása között. A megkülönböztetés gyanúját nem szeretném felvetni, ugyanis ezzel kapcsolatban nem az a célom.

Célesoportom az általános iskola, felső tagozatos tanulók köre, melynek okát a korosztály jellemzése címszó alatt bővebben is kifejtettem. Ezáltal problémafelvetésem az, hogy milyen a tipikusan és az atipikusan fejlődő tanulók kreativitás szintje és hogy észlelhető-e eltérés.

Nagy segítségemre volt, a jelenlegi 4. osztály osztályfőnöke, aki egyben az iskola munkaközösség vezetője is.

A szakirodalmi háttérrel a kreativitás fontosságát szeretném hangsúlyozni és bizonyítani, valamint azt, hogy milyen egyszerű mégis komplex egy jelenség.

A kutatást megelőzően, elengedhetetlennek tartottam a kreativitással kapcsolatos definíciók meghatározását. A Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála, mint önelemző kérdőív alkalmazásával történt a felmérés. A választásom azért esett erre a skála alapú kérdőívre ugyanis a kreativitást egy kiemelendő tényezőnek gondolom, melyet nem szabad elveszítenünk, még akkor sem, ha éppen atipikusan fejlődő egyénekről van szó, hiszen az élet bármely területére is tekintünk, alkalmazhatjuk kreativitásunkat. Másrészt pedig érdekelt, hogy vajon van-e valamilyen szintű eltérés, még ebben a kisebb méretű kontrollcsoportban is a tipikus és az atipikus tanulók közt, és hogy mit mutatnak a számok ezzel kapcsolatban.

Mivel minden felmérést megelőzően szükséges az engedélykérések lebonyolítása, illetve a szülők beleegyezése, ennek érdekében elkészítettem a szülői beleegyező nyilatkozatokat, melyeket már egy héten belül kézhez is kaptam.

A tesztek kitöltését megelőzte egy konzultáció az iskola igazgatójával, felmérve ezzel a szándékomat.

Az adott csoport az iskola dolgozói által lettek kiválogatva, szem előtt tartva a szempontjaimat, valamint, hogy a tanulók kellő komolysággal álljanak a kérdőív kitöltése felé. A pedagógusok ennek értelmében megfelelő szakértelemmel és segítőkészséggel fordultak felém.

A helyszín és időpont egyeztetés is rendkívül gyorsan és hatékonyan ment végbe. A rövid tájékoztatóm után, melyben felhívtam a figyelmüket, hogy minden anonim módon történik, neki is láttak a kitöltésnek. Körülbelül 45 percet vett igénybe mire minden tanuló ki tudta tölteni a kérdőívet. Folyamatos monitorozást alkalmaztam, annak érdekében, hogy ha valaki segítségre szorul. Az adott állításra sosem mondtam, hogy véleményem szerint milyen jelentéssel rendelkezik, nehogy befolyásoljam a tanulók válaszána validitását. Személyiséggemmel igyekeztem egy kellemes légkört kialakítani a tanulók felé, hogy érezzék, bizalommal fordulhatnak felém.

A kérdőív egy 0-4-ig terjedő skálát tartalmaz, melynél a 0 jelentése, az egyáltalán nem, és a 4 jelentése, a teljes mértékben jellemző. A feladat egyszerű volt, az állítások értelmezése után értékelnie kellett a tanulóknak, milyen mértékben igaz rájuk az adott állítás. A kérdőív tartalmaz ehhez kapcsolódó jelmagyarázatot is egy kisebb téglalapban leírja a számok jelentését, majd a kérdőív végén található egy értékelő lap, mely csak számomra bírt jelentőséggel, ugyanis itt tudtam kiszámolni a kapott adatokat.

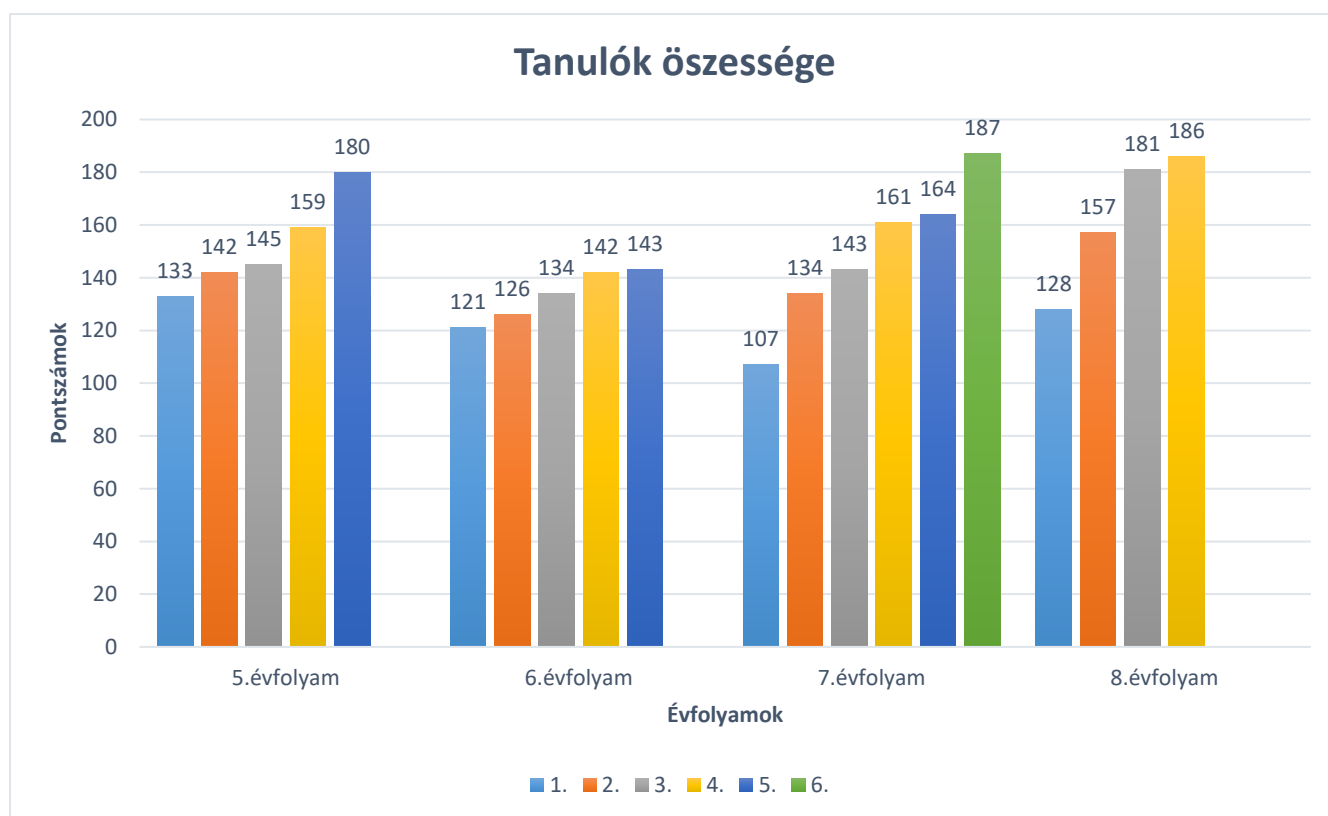
4.4. AZ EREDMÉNYEK

A teszt teljes pontszámát illetően 288, egy-egy skála teljes pontszáma pedig 24 pont volt. A pontszámok túl magas, illetve túl alacsony beállítódásáért az állítások megfogalmazása felelt, melyek többször inverz módon jelentek meg (Tóth és Király, 2006).

A teszt pontjait kiszámolva rendkívül változatos kimenetelek születtek. A kapott eredmények során a végeredményeket megfigyelve a pontszámok 107-187-ig fordulnak elő.

A legkevesebb pontszámok közül többen, még a teljes teszt skálaközép értékét sem érték el, mely 144 pont volt.

Az első táblázaton a tanulók pontszámai láthatók, melyet a teljes teszt során értek el. Itt még az atipikus és tipikus fejlődésű tanulók együtt jelennek meg. Minden oszlop egy-egy tanulót és az elért pontszámát jelöli. A tanulók összességében nem érték el a 200 pontot, a legmagasabb érték is 187 pont volt. A kontrollcsoportot kezdetben az évfolyamuk alapján osztottam négy felé ötödiktől nyolcadik osztályig, hogy érzékelhetővé váljon a csoportok dinamikája. Az ötödik, hatodik osztályban öt, a hetedik osztályban hat, valamint a nyolcadik osztályban négy tanuló alkotja a kontrollcsoportot, azonban később ez elveszti jelentőségét, ugyanis az atipikusan és tipikusan fejlődő tanulók létszáma tíz-tíz tehát egyenlő. Az évfolyam csoportokon belül megfigyelhető egyfajta egyenes arányos növekedés, valamint a kiugró eredmények, melyet az oszlopdigrammok is jól mutatnak. Egyedül a hatodik évfolyamon belül figyelhető meg némi visszaesés a pontokat illetően, akik a 150 pontot sem érték el összesítve.

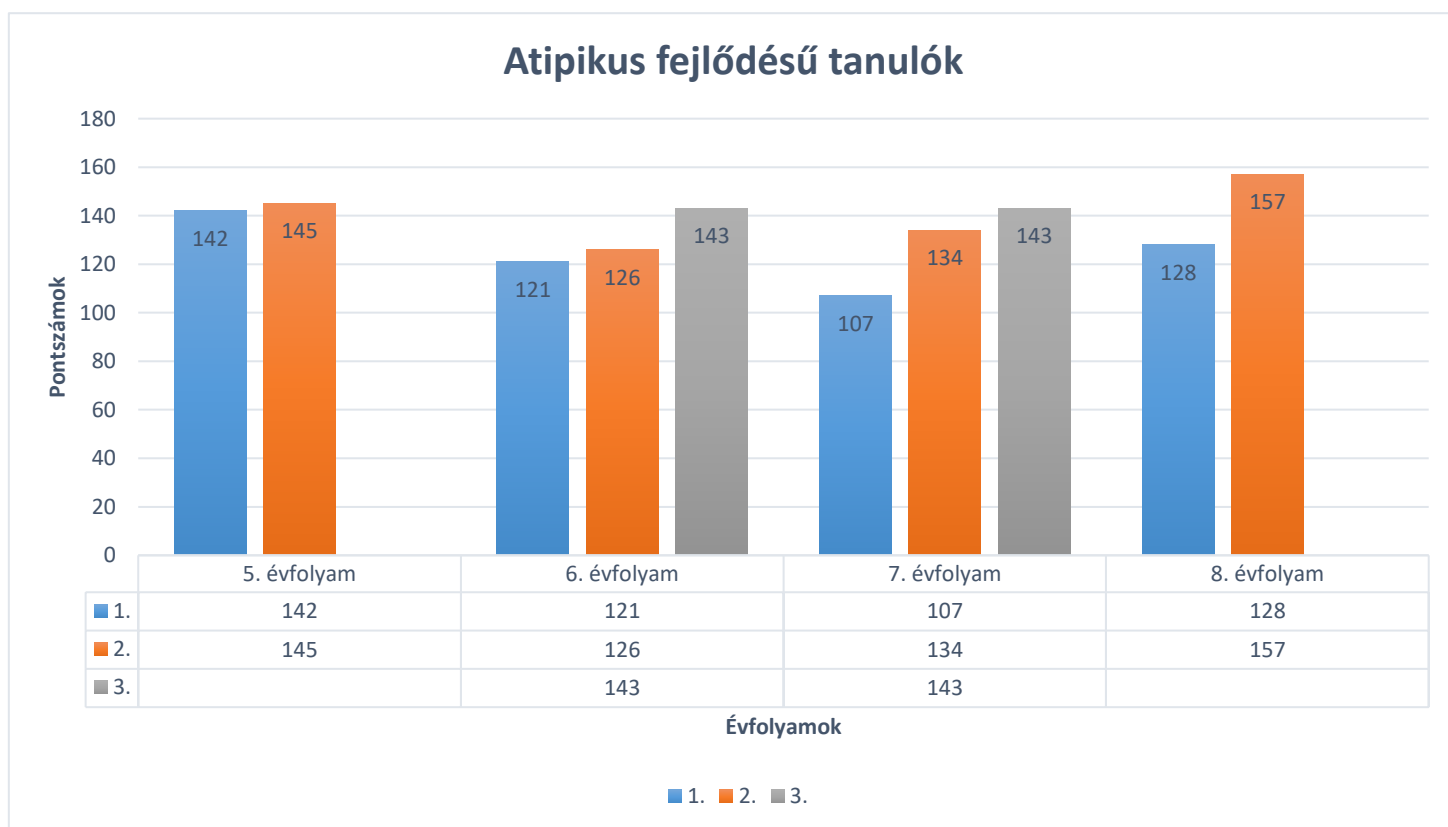


1.táblázat. A tesztben részt vett tanulók összpontszámai (Forrás: saját szerkesztés)

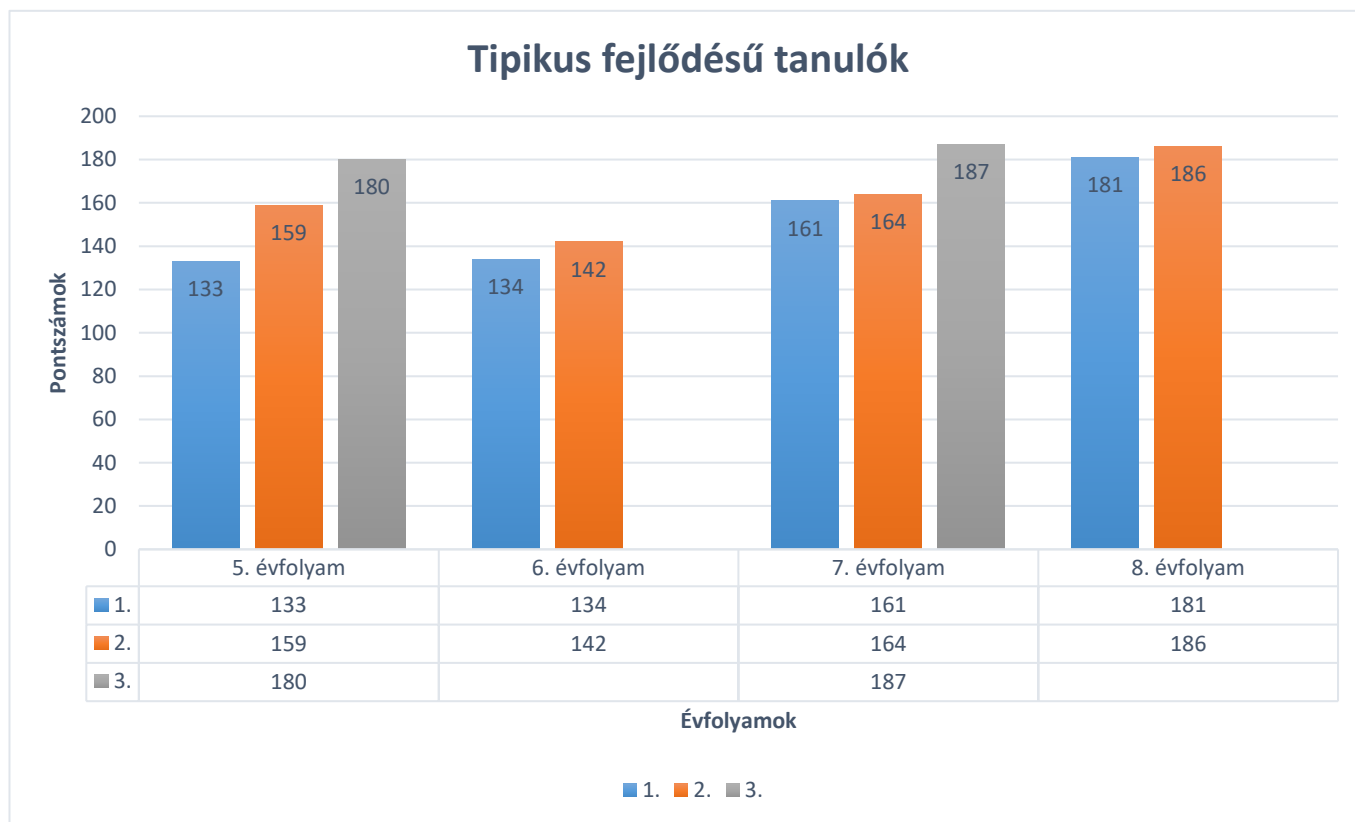
A tanulókat ezt követően atipikus és tipikus fejlődésük alapján felosztottam két táblázatba, először az atipikus tanulókról esik most szó, melyet a második táblázat jelöl. Az atipikusan fejlődő tanulók jelentősen alacsonyabb végpontszámokkal rendelkeznek, mint a tipikusan fejlődő tanulók, ezt az utóbbi két táblázat során szemléltetem, mely alapján érzékelhető a két

csoport közt a különbség. A táblázatban minden oszlop egy-egy tanulót jelöl az elért pontszámaival. Ugyancsak felbontottam ezt a csoportot is évfolyamokra, annak érdekében, hátha észlelhető valamilyen fajta eltérés. A pontszámok alapján azt tapasztaltam, hogy jelen vannak alacsony, átlagos és némileg magasabb számú értékek is. Az évfolyamok nagyjából ugyanazt a szintet mutatták, csupán egy minimális emelkedés figyelhető meg, ahogy egyre magasabb osztályfokra lépünk.

Összességében nem érték el a 160 összpontszámot sem, mely a teljes összpontszám, azaz a 288 körülbelüli fele lett volna.



2.táblázat. Atipikus fejlődésű tanulók tesztben elért összpontszámai *(Forrás: saját szerkesztés)*



3.táblázat. A tipikusan fejlődő tanulók tesztben elért összpontszámai. (Forrás: saját szerkesztés)

A harmadik táblázat kizárólagosan csak a tipikusan fejlődő tanulók tesztben elért pontszámait tartalmazza. Itt, ahogy eddig is minden oszlop egy-egy tanulót és elért eredményét jelöli. A tanuló csoportot szintén évfolyamokra osztottam. A diagram jól megmutatja számunkra, hogy az atipikusan fejlődő tanuló csoport dinamikája magasabb és kiugró eredményeiknek köszönhetően e csoport kreativitás szintje előnnyel rendelkezik a másik csoporttal szemben. A csoport pontszám értékei közt a legalacsonyabb is az atipikusan fejlődő tanulók legmagasabb pontjai közé tartozik. A különbség miatt úgy tűnik, mintha az atipikus fejlődés egyfajta gátat szabna, mely által a tanulók lemaradást mutatnak. Ez több okból kifolyólag is előfordulhat. Az okok közt szerepelhet az alacsony szociokulturális közeg, az öröklődés, mely során alacsonyabb IQ-val is rendelkezhetnek, ami pedig a problémamegoldó képességgel ütközhet. A problémamegoldóképesség pedig, mint köztudott a kreativitással áll kapcsolatban. A pontszámok között nem mutatkozik meg lényegesebb eltérés, azonban az kiderül, hogy az alacsonyabb értékeket tipikus fejlődésű tanulók produkálták, a hatodik osztályban.

Véleményem szerint az is szembetűnő, hogy az atipikusan fejlődő tanulók pontszámai nem mutatnak nagy eltérést, viszonylag alacsony szinten mozognak 107-től egészen a 157-ig terjed

a számskálájuk. Ezzel szemben a tipikus fejlődésű tanulók összpontszám skálája 133-tól egészen 187-ig is elmegy.

A kapott pontszámok értelmezése során részletesebben is megvizsgáltam a skálák közötti kapcsolatokat. A skálák alatt értem a tesztben lévő tizenkettő dimenziót, melyek a személyiségjegyek jellemzői is egyben. Így tehát; a komplexitás preferencia, kíváncsiság, gondolkodásbeli önállóság, eredetiség, energikusság, kitartás, játékoság, türelmetlenség, önérvényesítés, nonkonformitás, dominancia és a kockázatvállalás.

Az értelmezés során az úgynevezett Ward-féle módszerből indultam ki, mely a kreatív folyamatokat bontja alkotói tevékenységi fokozatokra, amelyekben a skálák szerepelnek. E kreatív folyamat felosztása Graham Wallas (1926) kreativitás folyamat modelljét testesíti meg. A kreatív folyamat ezáltal az előkészítő, lappangási, megértési és kidolgozási szakaszokból áll (Gyarmathy, 2011).

Számunkra ebből lényeges elemként szolgál az, hogy a TKBS teszt tizenkét skáláját csoportosították, mely skálák jelen esetben különféle értékekkel rendelkeznek a tanulók kitöltése által. Így tehát megvizsgálhatjuk azt, hogy a kreativitás mely folyamatát lenne szükséges megtámogatnunk jelen kontrollcsoportnál, az atipikus és tipikus fejlődésű tanulókat elkülönítve (Tóth és Király, 2006).

Később pedig, mivel minden skála rendelkezik jelmagyarázattal, azt is megvizsgálhatjuk, milyen jelentéssel bírnak, majd pedig a kapott értékek során értelmezhetjük a fejlesztendő, illetve jól funkcionáló kreatív folyamaton belüli jellemzőket.

A skálák csoportosítása a következőképpen zajlik:

1. Előkészítő folyamatot megsegítő jellemzők:

- Komplexitás-preferencia,
- Kíváncsiság,
- Gondolkodásbeli önállóság,
- Eredetiség,
- Energiakusság (Tóth és Király, 2006).

2. Inkubációs (lappangás-megvilágosodás) folyamatot megsegítő jellemzők:

- Kitartás,
- Játékoság (Tóth és Király, 2006).

3. Kidolgozási folyamatot megsegítő jellemzők:

- Türelmetlenség,
- Önérvényesítés,
- Nonkonformitás,
- Dominancia,
- Kockázatvállalás (Tóth és Király, 2006).

Az atipikus fejlődésű tanulók skáláit megfigyelve kiugróan alacsony értékűek lettek a nonkonformitás, illetve a dominancia nevezetű skálák. E kettő tulajdonság egyszerre szerepel a kidolgozási folyamatot támogató jellemzők között.

A nonkonformitás jelentése önmagában, hogy egy adott társadalom által elfogadott szabályrendszerrel való eltérő viselkedés és/vagy magatartásforma jelenik meg (Tóth és Király, 2006). Ebben az esetben az atipikusan fejlődő tanulóknál ez alacsony értékkel rendelkezik, tehát ők többségében alkalmazkodnak a társadalom által elvárt szabályrendszerhez. A dominancia jelentése, hogy magabiztosan kiállnak és felvállalják a kreatív ötletet, melyben hisznek, annak ellenére is, ha környezetük nem így gondolja (Tóth és Király, 2006). Jelen teszt alapján mivel ugyancsak alacsony értékekkel rendelkezik e skála az atipikusan fejlődő tanulók nem feltétlenül vállalják fel egyéni ötleteiket, környezetükkel szemben. Ezt az eredményt a tanulók atipikus fejlődésük hátrányából is el tudom képzelni, hogy nem feltétlenül mernek kiállni egyes gondolatukért a kérdésre adott rossz válasz félelme és az ezáltal kialakult feszültség miatt.

A magas értékek közt is voltak összefüggések, mely során a gondolkodásbeli önállóság és az energikusság skálák emelendők ki, melyek az előkészítő folyamatot megsegítő jegyek. Az önérvényesítés és kockázatvállalás rendelkeztek még magas skálaszámokkal, melyek pedig ugyancsak a kidolgozási fázist elősegítő vonások. Ugyan észlelhető némi ellentmondás, hiszen a kidolgozási szakaszon belül egyaránt jelentkezik alacsony és magas érték is. Az értékek eloszlását a képességstruktúrák szórtságával és a kreativitás sokoldalúságával magyaráznom.

A gondolkodásbeli önállóság szerint van, hogy egyedül maradunk és nem kapjuk meg egy-egy kreatív ötlet során a kellő támogatást (Tóth és Király, 2006). Ennek értelmében és a magas skála számok által, azt mondhatjuk, hogy a tanulók nem ijednek meg az önállóság neve hallatán, valószínűleg ezt a képességet az iskola falain belül is jól tudják kamatoztatni, mint

önálló munkaforma. A következő kiemelendő magas skála értéket az energikusság mutatta. Az energikusság kulcsfontosságú akkor, ha saját magunkat, valamint környezetünket inspirálni szeretnénk a kreativitás jegyében (Tóth és Király, 2006). Így tehát e tanuló csoport a teszt alapján jól tudja saját magát és akár környezetét is inspirálni, ha szükséges.

Mindezek alapján elmondható, hogy a TKBS teszt eredményei azt mutatják, hogy az atipikusan fejlődő tanulók számára a kreativitáson belüli kidolgozási szakasz szorult fejlesztésre. A kreatív folyamat során a kidolgozási szakasz az utolsóként szerepel, melynek értelmében a megoldási tervet dolgozza ki és/vagy ismerteti az egyén (Gyarmathy, 2011). Ezt az elméletet követve, olyan képességek fejlesztését tudom elképzelni, melyek a laterális gondolkodást támogatják, mint például; a csoportosítás, rendszerezés, történet mesélés, a képzelet, fantázia, a beszédértés és kommunikációs képességek, az összefüggéslátás, az előzetes ismeretek előhívása, a lényegkiemelés és a koncentráció.

A tipikusan fejlődő tanulók eredményei közt szembetűnően alacsonyak voltak a nonkonformitás, a komplexitás preferencia és a kockázatvállalás skálaszámok, vagyis a tipikusan fejlődő tanulók is a konform magatartás felé húznak. A komplexitás preferencia jelentése, hogy a kreatív személy elégedetlen az egyszerűség elvével, így inkább komplexebb problémákat keresnek maguknak, melyekben nagyobb kihívást találnak (Tóth és Király, 2006). Mivel e skála érték is alacsony számokat mutatott, ezért e tanuló csoport az egyszerűbb problémák megoldását preferálja, a komplexebbekkel szemben, mely egy teljesen érthető választás a részükről. A harmadik kiemelendő skála számértékei alapján a kockázatvállalás, mely során a bukás veszélyével is számolnia kell az adott személynek, főleg, hogy ha forradalmi ötletekről esik szó (Tóth és Király, 2006). E magyarázat értelmében a tanulócsoporthoz nem feltétlenül kockázatot egyes új ötletek során, ez pedig aláírja azt a tényt, hogy a tanulók a konformitás felé húznak.

A magas értékek közt az energikusság és a játékoság skálapontok jelentkeztek. Az energikusság a tipikusan fejlődő tanuló csoportnak is fontosnak bizonyult, vagyis önmagukat, illetve akár környezetüket is kreatív ötletekre tudja inspirálni, ha szükséges. A másik magas skálaértékkel a játékoság bírt, mely a kitartással együtt dolgozik, fontossága abban rejlik, hogy az adott személyek rendelkezzenek vágyakkal, amelyek előre viszik őket a mindennapok során és végrehajtsák azt, amit elképzeltek (Tóth és Király, 2006). Eszerint a tanulók valamiféle elképzelésekkel, vágyakkal rendelkezhetnek, melyért kitartóan meg kell majd küzdeniük a jövőben.

Az atipikusan fejlődő tanulók csoportjában nem mutatkoztak meg olyan egyértelműen a kimagasló és/vagy fejlesztésre szoruló kreativitáson belüli szakaszok, mivel szerte ágazóan jelentek meg az előkészítő, a lappangást és kidolgozást elősegítő vonásokon belül az alacsony és magas skálaértékek is, mely ugyancsak a kreativitás többoldalúságára válaszol, ami személyenként eltérhet.

Mindent összevetve jelen kutatásban résztvevő kontrollcsoport azt mutatta meg, hogy a nem neurotipikus tanulók nem rendelkeznek magasabb szintű kreativitással, a kreatív folyamataikon belül több skála is a képességstruktúra szórtságára utalhat. Bizonyos skálák értékei csoportjukon belül nagyobb értékekkel rendelkezett, de előfordultak átlagos és jelentősen alacsony számok is. A teszt alapján olyan személyiségjegyek mutatkoztak meg, melyek arra utalhatnak, hogy nem feltétlenül szeretnének kitűnni a tömegből, melyre az alacsony értékű nonkonformista és a dominancia skálából következtetnek. Azonban az önállóság és az energikusság magas skálaértékei pedig arra adnak okot, hogy bátorítsuk e tanulókat, hogy merjenek kitűnni és önmaguk lenni, valamint ne féljenek tévedni.

Ezzel szemben a tipikusan fejlődő tanulók jelentősen magas eredményeket értek el, melyek során nem volt jellemző a képességstruktúra szórtsága, eredményeik sokkal kiegyensúlyozottabb képet mutattak. A magas skálaértékeik közt az energikusság és a játékosság arra utal, hogy egy lényegesebben magabiztosabb csoporttal állunk szemben, mely azonban ütközik egy kis kockázatvállalási félelemmel és konform magatartással.

Az első kutatási kérdésemre a válasz, ami a felmért, tanulási, problémákkal, figyelem és/vagy magatartási zavarral rendelkező tanulók kreativitásának szintjével foglalkozik, a következő. E tanulók kreativitását támogatást igénylő képességként jellemezném, melyhez elengedhetetlen a külső környezet általi támogatás és bátorítás, hogy kevésbé érezzék az őket megkülönböztető jeleket. Számukra előnyösebb lehetne egy olyan foglalkozás, szakkör vagy akár iskolán kívüli program, mely a kreatív munkálatokról szólna, ezáltal teret engednének az őket körülölelő feszültségnek és csökkentenénk azt (Szettele, 2020).

A második kutatási kérdésemre a válasz, ami a felmért tipikusan fejlődő tanulók kreativitási szintjére tér ki, az, hogy higgyenek magukban és belső értékeikben sokkal jobban, hisz e teszt is megmutatta, hogy milyen magas szinten is van a kreativitásuk, számukra a belső megerősítés fontosságát emelném ki, mellyel kapcsolatban kitűnően lehetne alkalmazni a kreatív pedagógián belül elterjedt pozitív pszichológiát. A pozitív pszichológia lényege

ugyanis, hogy ha pozitívan értékeljük magunkat és hiszünk saját magunkban és képességeinkben az pszichoszomatikusan is pozitív hatással lesz ránk (Szettele, 2020).

A harmadik kutatási kérdésemre a válasz, mely az atipikusan és tipikusan fejlődő tanulók közti esetleges különbségekre tér ki, melyek véleményem szerint a táblázatok által nagyon jól megmutatkoznak. A tesztben felmért eredmények alapján, megállapíthatunk pontszám és skálaértékbeli különbségeket, valamint mindezek értelmében fejlődésbeli eltéréseket is, nem tart ugyanazon a szinten a csoportok kreativitása, így mindenféleképpen külön kezelném fejlesztésüket.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Dolgozatom legnagyobb feladata, hogy felhívja a figyelmet a kreativitásra. Pontos megfogalmazással a mai napig nem rendelkezik, csupán megközelítőleg tudják definiálni. Ezáltal következtethetünk arra, hogy egy rendkívül sokrétű, aprólékos és kontextustól függő elméletről beszélünk.

Sokszor elcsépett és kevésbé megbecsült e fogalom, még a pedagógián belül is. Módszertanok ezrei tartalmazzák elméleti szinten a kreativitás fejlesztését, mely a gyakorlatba ültetve nem feltétlenül jelenik meg. Ez, az egyik oldalról érthető, hiszen az emberiség eljutott arra a pontra, hogy érzékelhetően nagyobb globális problémákkal áll szemben, melyek elképzelhetően lefoglalják a mindennapjaikat, és megakadályozzák a további fejlődést. Ennek példája alapján ezt mi is mind megtapasztalhatjuk, mint pedagógus, ha egyes tanulók alacsonyabb szintű szociokulturális helyzettel rendelkeznek, melyhez sokszor társulhat atipikus fejlődés is.

Azonban a másik oldalról érthetetlen, vajon miért hanyagolják el annyira e képességet, hiszen hasonló a többi meglévő képességünkhöz, melyek dinamikája egyszerű, ha nem gyakorlod akkor a képesség is elvész.

Témaválasztásommal olyan kapcsolatot keresek az atipikus és tipikus fejlődésű tanulók kreativitás szintje közt, melyet a TKBS kérdőív segítségével lehet jellemezni. A kutatás egy kontrollcsoportot érintett, akik integrált köznevelési környezetben vesznek részt, valamint kizárólag felső évfolyamok bevonását tettem meg a teszt részletessége és értelmezhetősége miatt.

Szakirodalmi áttekintésemben mélyrehatóan írok a kreativitásról, annak szintjeiről, folyamatáról és a személyiségjegyekről, valamint, amit elengedhetetlennek tartottam érinteni a kreativitás és intelligencia, illetve a kreativitás és iskola közti kapcsolat feltárását. Ezt követően a kreativitás mérését és szűkítve a kört a mérést végző TKBS tesztet mutatom be. A TKBS-re azért esett a választásom, ugyanis egy gyakran és könnyedén alkalmazható skála alapú kérdőívről beszélünk, melyet hallgatóként is probléma mentesen tudtam alkalmazni. A teszt felvételét nagymértékben megsegítették az integráló iskolában dolgozó pedagógusok. A kutatás pedig az eltervezett ütemtervem alapján zajlott.

Az eredmények kimenetele azonban nem várt fordulatot vett. Elképzeléseim alapján az atipikusan fejlődő tanulók kreativitás szintjénél vártam magasabb végeredményeket, azonban ez nem így történt. A tipikusan fejlődő tanulók csoportja teljesített jobban, még hozzá kiemelkedő eredményekkel.

A kapott értékek terén a kreativitás folyamatán belül vontam le a következtetéseket, ugyanis így számunkra is megmutatkoztak a skála értékek számainak köszönhetően, hogy a tanulók, milyen kreativitáson alapuló jellemzőkkel rendelkeztek, melynek értelmében az is kiderült mely folyamatot szükséges megtámogatnunk.

6. IRODALOMJEGYZÉK

Aleinikov A. G. (1989): On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*, 12. sz., 29–34. p.

Aleinikov, A. G. (2013). Creative Pedagogy. In: Carayannis E.G. (szerk.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, New York. 1908. p.

Barkóczi, I. és Klein, S. (1968) Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 25, 4, 508–512.

Beghetto, R. A. (2013). Nurturing Creativity in the Micro-moments of the Classroom. In: Kim, K. H., Kaufman J. C., Baer J. és Sriraman B. (szerk.): *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students. Advances in Creativity and Giftedness. SensePublishers, Rotterdam*. 3–15. p.

Bereczki, E., O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 4. 3. sz., 5–20. p.

Bereczki, E., O. és Kárpáti, A (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: a systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23. 25–56. p.

Bíró, Z. (2020). Megújulás a fejlesztésben a különleges bánásmód körében. *Együttműködés a gondolkodásban, együttműködés a fejlesztésben*, 21.- 34. p.
https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/03/38/27/dd/1/Gy_gypedag_giai_j_gyakorlatok_2020.pdf#page=21 (2023.09.16.)

Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 27. évf. 2018/1.2. sz. 3.-22. p.
http://epa.niif.hu/00000/00011/00213/pdf/EPA00011_iskolakultura_2018_01-02_003-022.pdf (2023.12.12.)

Buda, M. és Péter-Szarka, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma, mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*. 24. 3. sz., 33–40. p.

Csíkszentmihályi, M. (2008). Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Bp. 447. p.
<https://terebess.hu/keletkultinfo/lexikon/kreativ.pdf>

Fazekasné, F, M. (2014). A kreativitás fogalma és fejlesztése. 129.-144. p.
<https://docplayer.hu/2156135-Tut-fazekasne-fenyvesi-margit.html> (2023.09.17.)

Fodor, L (2007). A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5. évf., 2.sz. 1.-12.p.
https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf (2023.09.10.)

Freund, T. (2007): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle, Új Folyam* 15 (11-12). 139-147. p.

Freund, T. (2011). Agyhullámok és kreativitás. TEDxDanubia előadás. In: <https://www.youtube.com/watch?v=6ug2OIErll8> (2024.02.02.)

Fröhlich, W. D. (1996). Pszichológiai szótár. Springer Hungarica, Bp. 535. p.

Gyarmathy É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. szerk. Münnich Ákos: A kreativitás többszemponú vizsgálata. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13-45. [Kreatcikk.pdf \(mtak.hu\)](#) (2023.09.17.)

Kalmár, M. (1997). Kreativitás (szócikk). In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. II. Keraban Könyvkiadó, Bp. 642. p.

Kemenczei, Cs (1990). Kreativitás és tanulásban akadályozottság. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Landau, E. (1976). A kreativitás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest. 154. p.

Lin, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2. 3. sz., 149–155. p.

Mesterházi, Zs., és Szekeres, Á (2019). Pedagógiai, gyógypedagógiai válaszok: A kreatív és művészi képességek nevelése. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*, 361-374. p.

de Bono, E. (2009). A kreatív elme. Budapest: HVG Kiadó. 184. p. <https://pdfcoffee.com/edward-de-bono-a-kreativ-elme-3-pdf-free.html> (2023.12.12.)

Mező, K. (2015). Kreativitás és élménypedagógia. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 160. p.

Mező, K., & Mező, F. (2022). A hazai kreativitás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 21-34. p. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2023/01/AP_2022_2-03-Mezo-Katalin-Mezo-Ferenc.pdf (2024.01.11.)

Mező, F., & Mező, K. (2017). Az originalitás mérő és becslő módszereinek konkurens validitása. *Különleges Bánásmód*, 3(3), 27-38. p. http://real.mtak.hu/81335/1/KB2017_3_Mezo%281%29.pdf (2023.12.12.)

Mező F., Mező K. (2003): Kreatív és iskolába jár. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület. 152. p.

Oláh, A. (2010). Az empirikus kreativitáskutatás hazai hagyományai. Magyar Pszichológiai Szemle, 65(2). 189–198. <https://akjournals.com/downloadpdf/journals/0016/65/2/article-p189.pdf> (utolsó letöltés: 2024.02.06.)

Oláh, A (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. 11. sz., 39–47. p. https://acta.bibl.u-szeged.hu/69075/1/modszertani_059_002_003-016.pdf (utolsó letöltés: 2024.04.15.)

Oláh, T. (2019). A tanulói motiváció: A 10-14 éves korosztály tanulói motivációjának összefüggései. *Módszertani Közlemények*, 59(2), 3-16. p.

Osváth, P (2012). Az életciklus-krízisek jelentősége: pszichopatológia és öngyilkos magatartás. *Neuropsychopharmacol Hung*, 14(4), 266-272. p. https://psychiatry.pote.hu/tavoktatas/OP_010.pdf (utolsó letöltés: 2024.04.15.)

Révész, P., K. és Révész, J. (2021). Érzelmi kreativitás a zenei nevelés tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1.-2.), 121.-128. p. http://real.mtak.hu/127463/1/TP-2021-1-2-12-Reveszne_Palfi_K-Revesz_J-article.pdf (2024.01.11.)

Strohner, J. (2008). Vizuális nevelés, kép, kreativitás, motiváció. *Új Pedagógiai Szemle*, 8, 6-15. p. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_007-018.pdf

Szabó, J., Révész, Gy., Juhász, I., Inhóf, O. (2019). Az episztemikus kíváncsiság kérdőív magyar adaptációja. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(3), 103-116. p. http://real.mtak.hu/102854/1/AP_2019_03_5-Szabo_etal.pdf (2024.01.11.)

Szettele, K. (2020). Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(11.-12.) 58.-82. p. <https://upszonline.hu/index.php?article=701112008> (2024.01.11.)

Tóth, L. (2003). A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 289. p. <http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Konyvek/Kisenciklopedia.pdf> (2024.02.08.)

Tóth, L. (2008). Kreativitás és szövegértés. *Iskolakultúra*, 18(5-6), 29-39. p. file:///C:/Users/zsofo/Downloads/18_EPA00011_iskolakultura_2008-5-6.pdf (2024.01.12.)

Tóth, L., és Király Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar pedagógia*, 106(4), 287-311. p. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/365/363> (2023.09.16.)

Wallas, G. (1926): The art of thought. Hardcourt Brace Jovanovich, New York.

7. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

- **1.ábra.** A tesztben szereplő ellentétes jelentésű állítások. 24. oldal
- **1.táblázat.** A tesztben részt vett tanulók összpontszámai. 30. oldal
- **2.táblázat.** Atipikus fejlődésű tanulók tesztben elért összpontszámai. 31. oldal
- **3.táblázat.** A tipikusan fejlődő tanulók tesztben elért összpontszámai. 32. oldal

8. MELLÉKLETEK

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám:

--	--	--	--

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: _____ fiú - lány

Ez a kérdőív annak feltárását célozza, hogy milyen vagy. Karikázd be az egyes állítások után álló 0-tól 4-ig terjedő számok egyikét (állításonként csak egyet) annak megfelelően, hogy mennyire jellemzőek rád! A számok jelentése a következő:

0 = Egyáltalán nem jellemző rám
1 = Többnyire nem jellemző rám
2 = Félig-meddig jellemző rám
3 = Általában jellemző rám
4 = Teljes mértékben jellemző rám

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindössze azt szeretnénk megtudni, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzőek rád.

Karikázd be a válaszlehetőségek közül azt, amelyik inkább kifejezi véleményed!

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
		0	1	2	3	4
1	Az iskolai magatartásom ellen soha nem merült fel kifogás.	0	1	2	3	4
2	Kedvelem a bonyolult problémákat, a nehezen kibogozható szituációkat.	0	1	2	3	4
3	Szeretném kipróbálni, hogyan boldogulnék egy hónapig egyedül egy lakatlan trópusi szigeten.	0	1	2	3	4
4	Többnyire nem értem meg teljesen a tananyagot részletes tanári magyarázat nélkül.	0	1	2	3	4

9.

Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS)

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
		0	1	2	3	4
5	Általában megállom, hogy más hosszúra nyúlt mondandójába sűrgetően belekotyogjak, még ha unalmasnak is találom.	0	1	2	3	4
6	Inkább lemondok valamiről, ha úgy látom, hogy túl sok ember ellenállását kell legyőznöm.	0	1	2	3	4
7	Társaságban általában én vagyok a hangadó.	0	1	2	3	4
8	Szeretek vizsgálgatni, kísérletezni, utána nézni a dolgoknak.	0	1	2	3	4
9	Mindig össze tudom szedni az erőmet, ha szükség van rá.	0	1	2	3	4
10	Nem szoktam olyasmin tömi a fejemet egy-egy tárggyal kapcsolatban, hogy mi mindenre lehetne még felhasználni, mint amire való.	0	1	2	3	4
11	Inkább éjszakába nyúlóan is tanulok, mint hogy számonkéréskor gyengén szerepeljek.	0	1	2	3	4
12	Ha játékról van szó, nemigen kell biztatni, noha már nem vagyok kisgyerek.	0	1	2	3	4
13	Sokszor előfordult velem, hogy viselkedésem miatt összetűzőzésbe kerültem a tanáraimmal.	0	1	2	3	4
14	Inkább olyan munkát szeretnék, ami egyszerű, nem igényel szerteágazó figyelmet.	0	1	2	3	4
15	Nem tenném fel az összes pénzemet olyan szerencsejátékon, amelyen egy vagyont nyerhetek, de mindenemet el is veszíthetem.	0	1	2	3	4
16	Teendőim megszervezésében nincs szükségem segítségre.	0	1	2	3	4
17	Ideges leszek, ha valakinek többször kell elmondanom ugyanazt, míg végre megérti.	0	1	2	3	4
18	Mindig a saját céljaimat követem, akkor is, ha emiatt másokkal összetűzőzésbe kerülök.	0	1	2	3	4
19	Nem vagyok egy parancsolgató típus.	0	1	2	3	4
20	A dolgok okai nemigen érdekelnek.	0	1	2	3	4
21	Általában hamar fáradok, sok pihenésre van szükségem.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző			
		0	1	2	3	4	
22	Már sokszor gondoltam ki magamtól vicceket.	0	1	2	3	4	
23	Sokszor előfordult, hogy nem volt kedvem a házi feladat megírásával bajlódni, inkább lemásoltam valakiéről.	0	1	2	3	4	
24	Szerintem a játék időpocsékolás. Szívesebben foglalkozom inkább komoly dolgokkal.	0	1	2	3	4	
25	Minden helyzetben úgy cselekszem, ahogy azt elvárják tőlem.	0	1	2	3	4	
26	A bonyolult szituációkat inkább kihívásnak veszem, nem pedig kerülendőnek.	0	1	2	3	4	
27	Kipróbálnám az ejtőernyős ugrást.	0	1	2	3	4	
28	Gyakran kérek tanácsot másoktól.	0	1	2	3	4	
29	Viszonylag jól tűröm, ha betegség vagy baleset miatt tétlenségre vagyok kárhoztatva.	0	1	2	3	4	
30	Legtöbbször nem szólok, ha elém tolakodik valaki sorban, mert számomra fontosabb a békesség.	0	1	2	3	4	
31	Jól boldogulnék olyan hivatásban, ahol befolyásom, „hatalmam”, irányítási jogom lenne mások felett.	0	1	2	3	4	
32	A kutatómunka nekem való foglalatosság lenne.	0	1	2	3	4	
33	Kevés pihenéssel is beérem.	0	1	2	3	4	
34	Gyakran éppen akkor hagy eszerben a fantáziám, amikor valami újat kellene kitalálnom.	0	1	2	3	4	
35	Nagy odaadással, kitartással szoktam tanulni.	0	1	2	3	4	
36	Egy kis bolondozásra, mókázásra mindig kapható vagyok.	0	1	2	3	4	
37	Már sokszor kaptam a fejemre azért, mert mást akartam, mint a többiek.	0	1	2	3	4	
38	Számomra túl nehéz egyszerre sokféle szempontot tekintetbe venni.	0	1	2	3	4	

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
		0	1	2	3	4
39	Nem merném vállalni azt, hogy magamat gumikötélhez erősítve leugorjak egy magas hídról.	0	1	2	3	4
40	Egyedül is elboldogulok a feladataimmal.	0	1	2	3	4
41	Azt hiszem, másokhoz képest kevésbé vagyok türelmes.	0	1	2	3	4
42	Amit helyesnek tartok, azt keresztülviszem akkor is, ha rossz szemmel néznek rám.	0	1	2	3	4
43	Nem tartom magamat vezéregyéniségnek.	0	1	2	3	4
44	Még nem találkoztam olyan témával, ami annyira megragadta volna a figyelmemet, hogy a kötelezően túl is foglalkozzak vele.	0	1	2	3	4
45	Sokszor észreveszem, hogy csak azért nem sikerül valamit elérnem, mert a kelletténél hamarabb kimerülök.	0	1	2	3	4
46	Többször előfordult már, hogy olyan megoldást találtam egy problémára, amire más nem is gondolt.	0	1	2	3	4
47	Nem érzek magamban annyi erőt, hogy még sok éven át tanuljak.	0	1	2	3	4
48	Mostanában már nem érzem szükségét annak, hogy hébe-hóba leüljek játszani egyedül vagy másokkal.	0	1	2	3	4
49	Társaságban igazodom a többiekhez.	0	1	2	3	4
50	Szívesen foglalkozom összetett és újszerű problémákkal.	0	1	2	3	4
51	Sokszor volt úgy, hogy szándékosan jegy nélkül utaztam a buszon vagy villamoson.	0	1	2	3	4
52	Ki szoktam kérni mások véleményét, hogy tudjam: amit gondolok, azt jól gondolom-e.	0	1	2	3	4
53	Akkor is meg tudom őrizni a nyugalmam, ha hosszú sort kell kiállnom.	0	1	2	3	4
54	A vitákból ritkán kerülök ki győztesen.	0	1	2	3	4
55	Ha többen vagyunk együtt, legtöbbször az történik, amit én akarok.	0	1	2	3	4

		Egyáltalán nem jellemző		Teljes mértékben jellemző		
		0	1	2	3	4
56	Vonzanak az ismeretlen dolgok.	0	1	2	3	4
57	Hosszú ideig is képes vagyok egyfolytában tanulni anélkül, hogy elfáradnék.	0	1	2	3	4
58	Nem vagyok eléggé találerő.	0	1	2	3	4
59	Nem szoktam a tanulást abbahagyni addig, amíg a leckéimmel el nem készülök.	0	1	2	3	4
60	Kedvelem a társasjátékokat.	0	1	2	3	4
61	Valahogy mindig kilógok a sorból.	0	1	2	3	4
62	A bonyolult problémák engem csak összezavarnak.	0	1	2	3	4
63	Sohasem mentem teljesen készületlenül az iskolába abban bízva, hogy hátha nem engem hívnak ki felelni.	0	1	2	3	4
64	A megtanulandó anyagot magamtól is teljes mértékben átlátom, nem kell átbeszélnem senkivel.	0	1	2	3	4
65	Nehezen viselem a várakozást.	0	1	2	3	4
66	Akár erőszakosan is ragaszkodom ahhoz, hogy a dolgok az én kedvem szerint történjenek.	0	1	2	3	4
67	Általában kitérek az elől, hogy én legyek az irányító.	0	1	2	3	4
68	Nincs az a dolog, ami annyira érdekelné, hogy miatta órákat töltenék könyvek átböngészésével vagy interneten való kereséssel.	0	1	2	3	4
69	Gyakran érzem, hogy nincs elég energiám egy-egy feladathoz.	0	1	2	3	4
70	Alkalomadtán több ötletem van, és gyorsabban jutnak az eszembe, mint sok osztálytársamnak.	0	1	2	3	4
71	Csak annyi időt töltök a tanulással, amennyi feltétlenül szükséges.	0	1	2	3	4
72	Valamikor nagyon szerettem játszani, de már nem vágyom rá.	0	1	2	3	4

Kérjük ellenőrizd, hogy minden esetben válaszoltál-e!

Köszönjük válaszaid!

Önjellemző kérdőív (TKBS)

Kódszám:

--	--	--	--

Értékelő lap

A kérdőívet kitöltő személy adatai:

Név (jelige): _____

Az iskola neve: _____

Az iskola székhelye: _____ Osztály: _____

Életkor: _____ év (betöltött)

Nem: fiú - lány

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

Összpontszám: _____

Szülői beleegyező nyilatkozat (minta)

Babics Zsófia vagyok, Kaposváron a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, gyógypedagógia szakos végzős hallgatója. Szakdolgozatom témája a kreativitás felmérésével foglalkozik, melyhez szükségem lenne a tanulók együttműködésére. Ennek értelmében kérem segítségüket és alulírott engedélyüket, hogy gyermekük részt vehessen a teszt elvégzésében. A teszt a kreativitást méri, Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála névvel rendelkezik. Azonban mivel kiskorú tanulókról van szó, ezért kötelességem írásos engedélyt kérni Önöktől. A teszt teljes mértékben anonim módon történik, a személyiségi jogok semmiképpen nem sérülnek. A nyilatkozaton szereplő névre azért van szükség, hogy tudjuk ki vesz részt a teszt elvégzésében.

Alulírott (szülő/törvényes képviselő neve)

beleegyezem **nem egyezem bele** (megfelelő részt kérem aláhúzni)

..... (gyermek neve), részt vegyen a teszt elvégzésében.

Köszönöm szíves együttműködésüket!

Tisztelettel: Babics Zsófia

Kérdés esetén keressnek bizalommal az alábbi e-mail címen: babics.zsofia00@gmail.com

10.NYILATKOZATOK

NYILATKOZAT

szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Babics Zsófia
A Hallgató Neptun kódja: SIFXDZ
A dolgozat címe: A kreativitás felmérése a tipikus és az atipikus tanulók körében
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Gyógypedagógia tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumba. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumban.

Kelt: 2024.04.21.



Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Babics Zsófia (név) (hallgató Neptun azonosítója: SIFXDZ) konzulenseként
nyilatkozom arról, hogy a
szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének
követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő
védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*3}

Kelt: 2024. 04.21.


Belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törölendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.