

MEZŐ KATALIN

MEZŐ FERENC

VARGA IMRE

KREATIVITÁSRA ÖSZTÖNZÉS A SPECIÁL PEDAGÓGIA SZEMSZÖGÉBŐL

A 21. század egyik sajátossága az idő szerepének felértékelődése, mely megmutkozik a gyorságban, az újdonságkeresésben, a sokféleségben, az információéhségben¹. A megváltozott időszemlélet az egyéntől kifejezetten nagy rugalmasságot, alkalmazkodóképességet és kreativitást vár el ahhoz, hogy képes legyen az élet adta kihívásokkal való megküzdésre. E jelenség begyűrűzik az élet minden területére – a gazdasági változásoktól kezdve az egészségügyi, szociális, társadalmi stb. változásokig – így az oktatási folyamatokat sem hagyja érintetlenül. Az oktatással foglalkozó nemzetközi szervezetek által megalkotott keretrendszerekben² megjelenő 21. századi kulcskompetenciák tekintetében jelentős hangsúlyeltolódás tapasztalható a korábbiakhoz képest: a memorizálás, a tények ismerete helyett a hangsúly egyre inkább a flexibilitáson, a jó problémamegoldáson, a kreativitáson, a hatékony kommunikációs képességeken, a kritikai gondolkodáson és a kreatív, produktív technológia használaton van.

Az egyéni kreativitás kibontakoztatásának támogatása, mint össztársadalmi elvárás jelenik meg, „segíteni a kreativitás, a versenyképesség, a foglalkoztathatóság előmozdítását, valamint a vállalkozói szellem erősítését”³, s a jelenleg zajló Európai Unió 2020 program is prioritást tulajdonít a tudásba és a kreativitásba történő befektetésnek (nem véletlenül a program alcíméül a „Kreatív Európa” elnevezést választották). Mindez azt az elvárást suggalja, hogy az eddiginél sokkal nagyobb teret kell biztosítani a kreativitás ösztönzésének az oktatási folyamatokban, hiszen az alkotásra való képesség megalapozásában a köznevelésben töltött időszaknak kiemelkedően jelentős szerepe van.

A KREATIVITÁS SZEREPE A SPECIÁL PEDAGÓGIÁBAN

A kreativitás a latin „*creatio*” kifejezésből származik, mely a középkorban vált

1 Mező, 2017.

2 Például Partnerships 21 framework, EU Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, the UNESCO framework, the OECD DESECO framework

3 Az egész életen át tartó tanulás programjának célkitűzéseit tartalmazó az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozatának 1. cikke 3. e. bekezdése alapján

használatossá. A „*creatio*” megalkotásának célja, hogy megmutassa az isteni cselekedet „*creatio ex nihilo*” (teremtés a semmiből) nagyságát; ebből következően a „*creatio*” kifejezés alkalmazását emberi tevékenységek jelölésére nem használták. A „*creare*” (jelentése nemzeni, szülni, alkotni, megteremteni), mindenképpen valami dinamikus változást előidéző dolgot jelentett. A kreativitás szó első világi, írásos megjelenése a 17. századi lengyel költő, Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595–1640) nevéhez fűződik. Sarbiewski a kreativitást kizárólag a fennkölt költészetre vonatkoztatta, s a költészet kizárólagos kiváltságaként hangsúlyozta⁴. A kreativitás szó világi szóhasználatban történő megjelenése és a tudományos alapokon nyugvó operacionalizálására tett úttörő kísérletek között mintegy két évszázad telt el, és magának a fogalomnak a meghatározása is komoly kihívások elé állította a kutatókat.

A kreativitás azon egyéni sajátosságok közé sorolható, mely elősegíti az egyén életben való boldogulását, a változó körülményekhez való alkalmazkodását, a bonyolult személyközi kapcsolati hálóban való eligazodását. A kreativitás a különféle képességek szerveződése révén „lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését”⁵; eredményeként az egyén „eredeti és találmányos módon megoldást talál bizonyos problémákra”⁶.

A legújabb értelmezésekben a kreativitás, mint kulcskészség jelenik meg a „huszonegyedik századi készségek”⁷ között. Más kutatók⁸ pedig a kreativitást egyre inkább egy olyan emberi erőforrásként ismerik el, amely döntően meghatározó az egyéni és a társadalmi fejlődés folyamatában.

Ennek szellemében megfogalmazható az az elvárás, hogy a köznevelési és felsőoktatási folyamatok keretében az egyéni kreativitás ösztönzésére, megőrzésére és kibontakoztatására kellene az egyik legnagyobb hangsúlyt fektetni. Azonban a kreativitásra ösztönzés a gyakorlati nevelési és oktatási tevékenység során meglehetősen háttérbe szorul, mivel az oktatási reformok ellenére továbbra is az akadémiai tudás átadása és visszacsatolása a köznevelés elsődleges célja. Kevés idő jut a képességfejlesztő tevékenységekre, holott a képesség birtoklása segíti elő a biztos alapokon nyugvó tanulást, tudást. A kreativitásfejlesztés különösen fontos lenne a speciál pedagógia ellátási körébe tartozó gyermekek és tanulók esetében, mivel az egyéni alkotóképesség szintje akár a későbbi munkaerőpiacon való elhelyezkedést és az egyéni jólétet is meghatározhatja.

A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4§ 13. pontja meghatározza a különleges bánásmódot igénylők fogalmát: különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló az a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló, aki (...)

1) sajátos nevelési igényű (aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján

4 Tatarkiewicz, 1980.

5 Guilford, 1950. 144.

6 Mönks - Ypenburg, 2011. 20.

7 Binkley et.al., 2012.

8 Barbot - Besançon - Lubart, 2015.

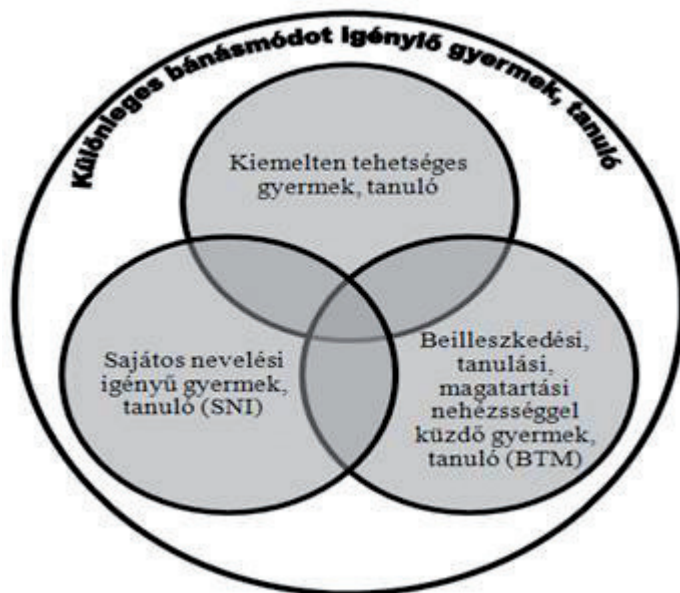
mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral – küzd.)

- 2) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (azok a gyermekek és tanulók, akik a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesítenek, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdenek, közösségbe való beilleszkedésük, továbbá személyiségfejlődésük nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősülnek sajátos nevelési igényűnek),
- 3) kiemelten tehetséges (aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség).

A köznevelés kiemelt feladatává vált az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és/vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő és/vagy kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése. Viszont nem szabad szem elől téveszteni azt, hogy a különleges bánásmód igénylők csoportjainak ilyen mértékű különválasztása nem túl szerencsés, hiszen nem kizárható, hogy a kiemelten tehetségesnek tekinthető személy a különleges bánásmódot igénylők egyéb alcsoportjaiba (a sajátos nevelési igényű, vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők közé) is tartozik (1. ábra)⁹. Ne feledjük azt sem, hogy a Köznevelési Törvény életkor tekintetében a hatálya alá tartozó gyermekek és tanulók körében írja körül e feladatokat – s így lényegében az óvodai, iskolai keretek közé szorítja a különleges bánásmód biztosításának lehetőségét –, holott az igény nem szakad meg a későbbi életkorokban sem.

A különleges bánásmódot igénylők rendkívül sokfélék, fejlesztési szükségletük is különleges, s e sokszínűség olyan speciális pedagógia alkalmazását teszi szükségessé, mely lehetővé teszi az egyéni képességek kibontakozását. A speciális pedagógia lehetőséget biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekek és tanulók teljes spektrumának ellátására, képességalapú egyéni megközelítésére a bennük rejlő lehetőség kibontakoztatása érdekében.

⁹ Mező, 2015a, Mező - Mező, 2015.



1. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók alcsoportjai egymást nem kizáró kategóriák (a tanulási nehézség és az érzékszervi, értelmi fogyatékoság kapcsolatának kivételével), így esetenként előfordulhat (de nem törvényszerűen!), hogy például egy kiemelten tehetséges tanuló akár az SNI és/vagy a BTM kategóriába is sorolható. (Forrás: Mező – Mező 2015, 76.).

Érdekes felfedezni a speciál, speciális kifejezés és a kreatív személyiség jellemző jegyei közötti párhuzamokat. A speciál szó szinonimái: különleges, különös, rendkívüli, kivételes, különc, egyedi, egyéni, sajátos, sajátágos, nem megszokott.

A legjellemzők kreativitás faktorok a következők:¹⁰

- a szellemi tevékenység könnyedsége, folyékonysága, azaz a fluencia;
- a gondolkodás hajlékonysága, nézőpont változtatásra képes gondolkodás, flexibilitás;
- a dolgok új szempontok szerinti megközelítésének képessége, egyediség, eredetiség, nonkonformitás, originalitás;
- az ötletek kidolgozásának, továbbfejlesztésének képessége, kidolgozottság, elaboráció;
- a nyitottság, a problémák megragadásának képessége, érzékenység, szenzibilitás;

¹⁰ Bővebben: Mező, 2017.

- a problémák újrafogalmazásának, átértelmezésének képessége: Az egyén szokásostól eltérő módon interpretálja és észleli a környezetében lévő dolgokat és azokat egészen új dolgokra képes használni;
- szintetizálás képessége, egységberendezés képessége;
- analízis, melynek segítségével az egység megbontható, egy új struktúra létrehozásának céljából: összerendezés, logikai csoportosítás történik;
- a komplexitás, melynek segítségével adott időben sok és sokféle egymással összefüggő gondolattal lehet operálni;
- az értékelés, mely révén könnyen meg lehet állapítani az új gondolatok vagy ötletek értékét;
- vizualizáció, a probléma és a megoldás képzeleti, „lelki szemek” előtt történő megjelenítése;
- a regresszióra való képesség: a sablonoktól és rögződésektől mentes „gyermeki gondolkodásra” való képesség. A szokások, hagyományok, törvények, szabályok, sémák, elvárások okozta gátakkal szembeni szabad gondolkodás képessége;
- transzformáció, az ötletek, megoldások, tárgyak átalakításának képessége: azon képesség, mely hozzásegíti az egyént valamely dolog, vagy elképzelés kreatív átalakítására, új jelentések meglátására, újszerű implikációk és alkalmazások véghezvitelére;
- a határok átlépése: az a képesség, mely elősegíti a „szokásos” átlépését. A túllépés képessége, lényegében megszünteti a mások által kialakított határokat;
- intuíció: az összefüggések meglátásának képessége, csekély, akár elégtelen információ birtokában is. Az intuíció szó latin eredetű, kettős értelmezésű: *intueri* – „megnéz, megtekint, megfigyel”, *intuitio* – „sugallat, megérző képesség”;
- kérdés: a kérdések megjelenése, megfogalmazása és folyamatos alkotása. A kérdés a kreatív gondolat alapja, az alkotói/kutatói kíváncsiság megtestesülése.
- metaforikus gondolkodás, a gondolkodás képiségének megragadására való képesség.
- fantázia: képzelőerő, az elme új gondolatokat teremtő képessége, amikor vagy a múlt tapasztalataiból, vagy az elképzelt dolgokból addig nem létező fogalmakat, gondolatokat, elképzeléseket hoz létre.
- ellenállás a korai befejezésnek, azon képesség, mely megakadályozza az alkotó folyamat idő előtti lezárását, mely kitartásként, akaraterőként, állhatatosságként is értelmezhető.
- a lehetséges kimenetek megjósolása, az a képesség, mely elővetíti a különféle megoldások várható eredményét.

A speciális szó szinonímái lényegében beilleszthetők a kreatív emberekre jellemző jegyek közé. Ennek alapján, némi egyszerűsítéssel a speciál pedagógia tekinthető olyan a különleges, egyedi, egyéni, sajátos igényekhez igazodó eljárásokat összesítő

nevelési folyamatnak, melynek célja a speciális módszerek és eszközök ismeretének birtokában, a gyermekben/tanulóban rejlő lehetőségek kibontakozása a produktív, alkotó személyiség kibontakoztatása érdekében.

A KREATIVITÁS ÉS INTELLIGENCIA

A kreativitást alkotókészségként, teremtőképességként lehet legegyszerűbben értelmezni, abban azonban nincs egyetértés, hogy ez a képesség, miként függ össze az intelligenciával. Téves elképzelés, hogy a kreativitás csak a kivételes intelligenciájú géniuszok sajátossága (gondoljunk Terman 1920-as években zajló nyomon követéses vizsgálataira). E kérdés különösen érdekes a tanulásban akadályozott és/vagy az értelmileg akadályozott gyermekek és tanulók kreativitásának megértése terén. Vajon létezhet-e kreativitás egy bizonyos szintű intelligencia megléte nélkül? Ha igen, akkor, lehet-e a kreativitás az a kitörési pont, amely biztosíthatja a normálhoz hasonló életet az átlag alatti intellektussal rendelkezők számára?

Nem véletlen, hogy a kreativitáskutatások egyik sarkalatos kérdése a kreativitás és az intelligencia viszonyának vizsgálata. A vitatott kérdésben pontosan azt elemzik, hogy a kreativitás az intelligenciától független, vagy az intelligencia részeként értelmezhető képesség. Az e témában történő tájékozódás a speciál pedagógia oldaláról nézve több szempontból is lényeges: 1) egyrészt a tehetség gondozás során az átlagon felüli képességek megléte esetén gyakran azt feltételezik, hogy a tehetség magas fokú kreativitással is jár. Hiszen a tehetség egyik legmarkánsabb megnyilvánulási formája maga a teremtő szellem, az alkotás (valami új, eddig nem létező létrehozása). 2) Másrészt a sajátos nevelési igényűek (fogyatékossgal élők) esetén gyakran éppen ennek ellenkezője zajlik: (teljesen megalapozatlanul) a kiemelkedő képességek hiányát feltételezik függetlenül attól, hogy az egyén a sajátos nevelési igényűek mely csoportjába tartozik, így nem törődnek a kreativitás ösztönzésével, s nem feltételezik az alkotásra való képességet. Valójában a társadalom többsége csak a fogyatékossg tényére (esetleges külső jegyeire) koncentrálnak, s mindez elfedi az egyénben rejlő különleges érték keresését, támogatását, felszínre hozatalát. Amennyiben a kreativitásra egy új szűrőn keresztül tekintünk, s az egyénben rejlő lehetőségként (humán erőforrásként) gondolunk, akkor elszakadhatunk attól a sztereotípiától, miszerint a kreativitás csak a kiemelkedő intellektuális képességűek sajátossága.

A kreativitás és az intelligencia viszonyát vizsgáló kutatási irányokat a Sternberg és O'Hara, valamint a Kaufman és Plucker tanulmányaiban megjelenő összessítések alapján mutatjuk be.¹¹ E tanulmányokban az intelligencia és kreativitás közötti relációkat a következőképp jelenítették meg:

- 1) *A kreativitás az intelligencia része.* Ide sorolhatók mindazok a tanulmányok, amelyekben az intelligencia, mint multidimenzionális struktúra jelenik meg.

11 Sternberg – O'Hara, 1999, valamint Kaufman – Plucker 2011 tanulmányai.

Ez több olyan faktort is magába foglal, ami a divergens gondolkodásmódra, a kreativitásra jellemző, mint például a fluencia, flexibilitás, problémamegoldás/érzékenység, originalitás. E nézetek között található pl. Cattel modellje,¹² mely a folyékony (fluid, Gf) és a kristályos (crystallized, Gc) intelligencia megkülönböztetéséről szól. Cattel felsorol számos olyan intellektuális részképességet (például gondolati fluencia, induktív és deduktív következtetés, átstrukturálás stb.), amelyek tipikus kreatív képességként jellemezhetők. Később Caroll Cattel gondolatmenetére építve a képességek háromszintű hierarchiát alkotó szerkezetét írta le.¹³ A hierarchia harmadik, legfelső szintjén áll az általános intelligencia (g-faktor). A második szinten nyolc faktor található: 1) folyékony intelligencia; 2) kristályos intelligencia; 3) tanulás és memória; 4) vizuális észlelés; 5) auditív észlelés; 6) visszakeresés (retrieval) képessége; 7) kognitív sebesség; 8) információfeldolgozás sebessége. Az első, legalsó szintet a speciális képességek alkotják.

- 2) *Az intelligencia a kreativitás része.* Ezen elképzelések szerint a kreativitást több tényező befolyásolja és generálja, köztük az intelligencia is. Ide sorolható például a Sternberg befektetési modell elmélete.¹⁴ A modell szerint a kreatív emberek olyanok, mint a jó befektetők, akik olcsón vesznek és drágán adnak el. Azaz olyan dolgokkal foglalkoznak, melyek az adott időben alul reprezentáltak és csak hagyják, hogy mások kövessék a gondolataikat. Hat különböző tényező járul hozzá a kreativitás kialakulásához: az intelligencia, a tudás, a gondolkodási stílus, a személyiség, a motiváció és a környezet. Az intelligencia teremti meg a feltételt három alapképesség – a szintézis, a gyakorlati képesség és az analízis – kialakulásához. A szintézis képessége teszi lehetővé az új, magas minőségű és magas színvonalú ötlet megjelenését. A gyakorlati képességek segítik a kreatív ötletek kommunikálását (idézet a szerzőtől: az ötletek „eladását”) a többiek felé. Az analízis képessége segíti a sikeres alkotót abban, hogy megítélje a saját ötletei hasznosságát és döntést tudjon hozni a folytatást illetően. Azoknak az embereknek, akiknek magas a szintetizáló képessége, de alacsony az analizáló képessége, többnyire kell egy segítő, aki megítéli és értékeli a munkájuk eredményességét. Más elképzelések szerint, például Amabile komponenselemző modelljében a kreativitás, mint különböző képességek összessége jelenik meg, melyben szakterület specifikus jellemzőkkel magyarázzák a kreativitást.¹⁵
- 3) *Az intelligencia és a kreativitás egybeeső halmazok.* E szerint nem lehet jelentősebb különbséget találni az intelligencia és kreativitás működése és megnyilvánulása között. Barron az intelligencia és a kreativitás tekintetében arra a megállapításra jutott, hogy a két konstrukció között minimális különbség található.¹⁶

12 Cattel, 1971.

13 Caroll, 1993.

14 Sternberg és Lubart, 1999.

15 Amabile, 1996.

16 Barron, 1969.

- 4) *A kreativitás és az intelligencia különálló halmazok.* Ide azok (a mára túlhaladott) korai tanulmányok tartoznak, mely nézetek szerint két teljesen különálló, össze nem függő folyamatról van szó. Mindezt azzal magyarázzák, hogy míg az intelligencia az alkalmazkodásnál létfontosságú elem, addig a kreativitás a változások létrehozásának az alapeleme.¹⁷
- 5) *Az intelligencia és a kreativitás egymást csak részlegesen átfedő halmazok,* van olyan terület, amiben hasonlóak és van, amiben különböznek egymástól.¹⁸ Renzulli¹⁹ tanulmányában például kifejtette, hogy az iskolai tehetségek között is vannak, akik kiemelkedően teljesítenek az iskolában és az intelligencia tesztekben, de emellett léteznek ettől függetlenül is kreatív alkotók.²⁰ A kettő nem minden esetben fedí egymást.

Emellett vannak olyan, a kreativitás és az intelligencia kapcsolatának elemzésére irányuló nézetek is, amelyekben az előbb bemutatott összesítési szempontok keverednek. Stenberg és O'Hara²¹ tanulmányában is megjelenik az a nézet, melyet már Getzels és Jackson²², is feszeget, mely szerint, az intelligencia nem mindig jár együtt a kreativitással, viszont a kreativitás egy bizonyos szintű intelligenciát feltételez. Torrance „küszöb hipotézis” („threshold hypothesis”) elméletében úgy tartja,²³ hogy egy általános mintában pozitív korreláció lesz az alacsony kreativitás és az intelligenciapontok között, de a korrelációt magasabb pontok esetén nem lehet megtalálni. A kreatív embereknek általában magasabb az intelligenciájuk is, gyakran 120 IQ fölötti. Ennél a kapcsolatnál a 120-as IQ egy határesetet képez, amikor a kreativitás és az intelligencia szétválik egymástól és a kreativitás és intelligencia közötti korrelációs kapcsolatot már nem lehet megtalálni vagy felismerni. Tehát az is lehetséges, hogy 120-nál magasabb IQ-val alacsony (de akár közepes, vagy igen magas) kreativitású legyen valaki. Perkins egyenesen úgy vélte, hogy a kreativitás és az intelligencia ugyanazoknak a kognitív folyamatoknak a végkimenetele, ezt a nézőpontot Perkins „semmi különleges” hipotézisnek („nothing special”) nevezte el.²⁴

Mindezek azt bizonyítják, hogy még az azonos területen gondolkodók között sincs egyetértés abban, hogy milyen reláció értelmezhető a kreativitás és az intelligencia esetében, sőt úgy tűnik, hogy az intelligencia alapján nehezen bejósolható az egyén kreativitása.

17 Getzels - Jackson, 1962 és McNemar, 1964.

18 Simonton, 1976.

19 Renzulli, 2002.

20 Barron, 1969.

21 Stenberg - O'Hara, 1999.

22 Getzels - Jackson, 1962.

23 Torrance, 1974.

24 Perkins, 1981.

A KREATÍV GONDOLKODÁS KIBONTAKOZTATÁSA

A kreatív gondolkodás a sémáktól mentes, szabad gondolkodás (mely többnyire minden gyermek sajátossága). E gondolkodás fenntartása azért ütközik nehézségbe, mert a szocializációs folyamatok már nagyon korán az alapnormákhoz, elvárásokhoz, konvekciókhoz való igazodásra készítetik a gyermeket. A kreativitás csökkenésének vagy ki sem alakulásának hátterében gyakran a saját gondolkodás akadályozó ereje áll, mivel amikor az egyén kreatívan akar gondolkodni, automatikusan a logikus, megszokott, elfogadott, sematikus elemeket kezdi előhívni. Egy probléma esetén az egyén legtöbbször az előre gyártott sémákat helyezi előtérbe, azonban ezek nem segítik, hanem hátráltatják a nagy ötletek felszínre kerülését. Aki rutinszerűen gondolkodik, az a problémamegoldás során a meglévő sémákból, címkékből választ – ez a múltbeli tapasztalatokon alapuló reprodukív gondolkodás.

A kreatív gondolkodás azonban komplex, holista szemléletrendszeren, összefüggéseken alapuló gondolkodás, melyet a problémák iránti nyitottság és a kíváncsiság jellemez. Ettől lesz produktív és nem reprodukív, ezért lesz képes eredeti, egyedi megoldások létrehozatalára.²⁵ A kreatív gondolkodás esetén a sematikus gondolatoktól való felszabadulás történik. A kreatív gondolkodás fejlesztése során az egyénnek képessé kell válnia a szokatlan megértésére és a szokatlan újradefiniálásra.

A gyermekek többsége rendelkezik a szabad képzelőerővel, fantáziával, azonban a jelen oktatási körülmények nem adnak elég lehetőséget a szabadságra. Valójában a kreativitást nem fejleszteni, hanem megtartani, kibontakoztatni kell, egyszerűen hagyni kellene, hogy a kreatív személy érvényesülhessen. A kreativitásösztönzők az iskolában:

1. fizikai ösztönzők:

– *Idő:* Az egyik legnagyobb probléma, hogy a kreativitáshoz idő kell, viszont az idő hiánya folyamatos az iskolákban. Az iskolai időnyomás miatt, a kreatív tevékenységek biztosításához egyre kevesebb idő marad. Holott emiatt a gyermekek többsége egyre inkább elveszíti az érdeklődését a tanulás iránt. Téves azt gondolni, hogy a kreativitás csak a készségtárgyakon (pl.rajz, ének-zene) keresztül ösztönözhető, valamennyi tárgy feldolgozását el lehet végezni érdekes, élményszerű módon.²⁶ Emellett be kell látni azt is, hogy a kreatív folyamat nem szorítható órakeretek közé, így a rugalmas órakeretek biztosítása segíthetné a gondolat szárnyalását.

– *Kreatív környezet:* a külső, fizikai környezet berendezése, változtathatósága, variálhatósága, ingergazdagsága, technikai felszereltsége stb. is meghatározó.

– *Kreatív feladatok, problémák:* amíg az iskolai feladatok nagy része a konvergens (összetartó vagy szűkítő) gondolkodást támogatja, addig kevés teret kap a divergens (széttartó, elágazó) gondolkodás. A kettő között az a különbség, hogy míg a konver-

25 V.ö. Mező, 2002, 2011, IPOO modellen alapuló kreatív, produktív tanulás elméletével

26 Bővebben: Mező, 2015b

gens gondolkodás, az egyetlen megoldás keresésére irányuló beállítódást alakítja ki, addig a divergens gondolkodás nyitottá tesz a problémák többféle megoldására. A divergens feladatnak több megoldása lehet, amely arra készíti az egyént, hogy keressen új utakat a feladatvégzés során. Mindez elősegíti a problémaérzékenység, eredetiség, gondolkodási könnyedség fejlődését.

2. szociális ösztönzők

– *A kreativitást támogató pedagógus:* A kreatív gyermek/tanuló kreativitást elfogadó pedagógust kíván, aki meri megmutatni a gyermeknek a saját kreativitását, s képes előítéletmentesen támogatni, befogadni mások produktivitását. Mindez nem túl könnyű, hiszen a valódi innovatív produktum, pont attól másabb a meglévőnél, hogy újszerűségével változtat meg egy megszokott jelenséget. Az újra való nyitottság már ösztönző lehet.

ZÁRÓGONDOLATOK

Minden gyermek önmagában, önmagáért különleges, ebből következően minden gyermeknek speciális igénye van. A megfelelően kiválasztott nevelési módszerek alkalmazásához egyetlen dolog szükséges: a gyermeket kell figyelni, s a gyermek igényeihez igazodó pedagógiát kell folytatni. A speciál pedagógia innen nézve nem más, mint gyermekközpontú pedagógia, ahol megszűnik a különbözőségekre való koncentrálás és helyébe lép a pozitívumokra való építés. Ideje lenne a pedagógia valós szemléletformálása, egy olyan speciális vagy a megszokottól eltérő pedagógia, mely azt keresi a gyermekben ami jó, amit tud és nem azt értékeli (osztályozza, átlagolja, másokhoz viszonyítva megítéli) amiben gyengébb. Ha a pedagógia megszabadul a negatív előítéletektől, a sablonos kategóriákban való gondolkodástól,²⁷ akkor lesz képes a gyermek saját egyéniségéhez igazodóan nevelni, s kellő szabadságot adni a kreatív gondolkodáshoz. A kreativitásra ma már, mint humán emberi erőforrásra tekintenek; értékénél fogva az egyén életben való boldogulását is meghatározza. A kreatív ember önmegvalósító ember, s az önmegvalósítás (mint magasabb rendű motívum) a további alkotótevékenység forrása.

Mező Katalin, adjunktus

Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar DE (Debreceni Egyetem)

Mező Ferenc dékáni feladatokkal megbízott dékánhelyettes, egyetemi docens, EKE

(Eszterházy Károly Egyetem, Eger)

Varga Imre címzetes főiskolai tanár,

speciális pedagógia kandidátusa SZTE, JGYPK, GFF

²⁷ Lásd. „out of the box”, megszokott kereteken kívüli gondolkodás – Greve, 2009.

IRODALOMJEGYZÉK

- Barbot, Baptiste - Besançon, Maud - Lubart, Todd: Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education* 43, 2015, 3–13.
- Barron, Frank: *Creative person and creative process*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Binkley, Marilyn - Erstad, Ola - Herman, Joan - Raizen, Senta - Ripley, Martin - Miller - Ricci, May - Rumbe, Mike: Defining Twenty-First Century Skills, in: Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Netherlands, Springer, 2012. 17–66.
- Carrol, John B.: *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, Cambridge University Press, 1993.
- Cattel, Raymond. B.: *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1971.
- Getzels, Jacob W. - Jackson, Philip. W.: *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Student*. New York, Wiley, 1962.
- Greve, Arent: Social Networks and Creativity: Combining Expertise in Complex Innovations. In: Rickards, T. - Runco, M.- Morgen, S. (eds.); *The Routledge Companion to Creativity*. 2009. 132–144.
- Guilford, Joy P.: Creativity, *American Psychologist*, 5. (1950), 444–454.
- Kaufman, James C. - Plucker Jonathan A.: Intelligence and Creativity, in: Sternberg R. J. - Kaufman S. B. (eds.); *Handbook of creativity*. New York, , The Cambridge University Press, 2011. 771–783.
- McNemar, Q.: Lost: Our intelligence? Why? *American Psychologist*, 19, 1964. 871–882.
- Mező Ferenc: *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. Debrecen, Kocka Kör, 2002, 2011.
- Mező Katalin: Fogyatékkal élő tehetségek, *Tehetség*, 1, 2015 9–11. (2015a)
Letölthető: http://www.mateh.hu/dokumentumok/tehetsegujsg/Tehetsegujsg_2015_2.pdf
- Mező Katalin: *Kreativitás és élménypedagógia*. Debrecen,, Kocka Kör, 2015. (2015b)
- Mező Katalin: *A kreativitás időbeli aspektusai*, Doktori disszertáció, 2017.
- Mező Katalin - Mező Ferenc: Sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása, *Tehetség*, 2, 2015, 3–5.
- Mező Katalin - Mező Ferenc: A tehetség, mint a különleges bánásmód speciális területe, in: Mező Katalin. (szerk.), *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Miskolc, Bíbor Kiadó, 2015. 75–85.
- Mönks, Joseph. F.-Ypenburg, Irene H.: *Ha tehetséges a gyermek*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011.
- Perkins, David N.: *The minds best work*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1981.
- Simonton, Dean K.: Biographical determinants of achieved eminence: A multivariate

- approach to the Cox data, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46/6 (1976), 1273-1286.
- Sternberg, Robert J. - O'Hara, Linda A.: Creativity and intelligence, in: Sternberg, R. J. (ed.), *Handbook of creativity*. New York, Cambridge University Press. 1999. 251-272.
- Sternberg, Robert J. - Lubart, Todd: The Concept of Creativity: Prospect and Paradigms, in: Sternberg, R. (ed.), *Handbook of Creativity*. New York, Cambridge University Press, 1999. 3-15.
- Tatarkiewicz, Władysław: *A History of Six Ideas: an Essay in Aesthetics*. Translated from the Polish by Christopher Kasparek, The Hague: Martinus Nijhoff, 1980.
- Torrance, Ellis P.: *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B- Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ, Personnel Press, 1974.