

**KREATIVITÁS ÉS TEHETSÉG**  
– **A KREATIVITÁS, MINT A TEHETSÉG EGYIK KOMPONENSE**

**Szerzők:**

Kopasz Gáborné Geri Beáta (Drs.)  
B-A-Z Vármegyei Pedagógiai  
Szakszolgálat Cigándi Tagintézménye

Szerző e-mail címe:  
kopasznebea@gmail.com

**Lektorok:**

Olteanu Lucián Liviusz (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)  
Gál Ferenc Egyetem

és további két anonim lektor...

**Absztrakt**

A tanulmány célja, hogy a kreativitást, mint a tehetség egyik összetevőjét mutassa be, és feltárja a kreativitás szerepét a tehetségdiagnosztikában és -gondozásban, valamint a kreativitás mérési lehetőségeit.

**Kulcsszavak:** kreativitás, tehetség

**Diszciplinák:** pedagógia, pszichológia

**Abstract**

*CREATIVITY AND TALENT*

– *CREATIVITY AS A COMPONENT OF TALENT*

The study aims to present creativity as one of the components of talent and to explore the role of creativity in talent diagnosis and treatment, and the possibilities of measuring creativity.

**Keywords:** creativity, talent

**Disciplines:** pedagogy, psychology

Kopasz Gáborné Geri Beáta (2024): Kreativitás és tehetség – A kreativitás, mint a tehetség egyik komponense. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2024/3. 45-58.  
Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2024.3.45>

### A kreativitás meghatározása

A kreativitás fogalmának számos definíciójával találkozhatunk, mivel sokan próbálták minél pontosabban, vagy más-más aspektusból meghatározni. Bizonyos szempontból vitatott fogalom, mivel vannak, akik úgy gondolják, hogy veleszületett adottságról, és vannak, akik szerint tanulható, fejleszthető képességről van szó. Szemléljük a terminust szűkebb és tágabb értelemben is. Szűkebb értelemben az alkotó, kimagasló tudósok és művészek sajátosságaként értelmezhető, míg tágabb értelemben eredetiséget és hajlékonyságot magában foglaló képesség (Mező K. és Mező F., 2022; Vargáné Dávid, 1994).

A fogalmat elsőként Gordon Allport vezette be a pszichológiában, majd később J. P. Guilford határozta meg a ma is használt értelemben, aki feltalálásra való képességnek nevezte és az intelligencia részeként határozta meg. Guilford megfogalmazásában „a kreativitás alkotóképességet, teremtőképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését” (v.ö.: Guilford, 1950, 144., idézi Mező, 2017. 20. o.).

Torrance szerint viszont a személyiség részének tekinthető, amit különböző környezeti faktorok befolyásolnak (lásd: Gyarmathy, 2011).

Guilford (1950) a gondolkodás vizsgálata során kétféle típusú gondolkodást különböztetett meg. A konvergens, vagyis összetartó és divergens, azaz széttartó

gondolkodást. Meglátása szerint a kreativitás a divergens gondolkodáson alapul, ami azt jelenti, hogy a gondolkodás ezesetben különböző irányokba ágazik, a fogalmak között asszociatív hálózatokat létesít és többféle megoldási lehetőséget nyújt, s nyitott végű feladatokkal vizsgálható. Az intelligencia ezzel szemben konvergens gondolkodáshoz áll közel, és zárt végű feladatokkal vizsgálható. Guilford meghatározásában a divergens gondolkodás a képességek különböző probléma-szituációkban történő megnyilvánulása (Gyarmathy, 2007).

Csíkszentmihályi (1998) megfogalmazásában a kreativitás valamiféle mentális tevékenység, de nem egyéni, hanem rendszerszintű jelenség, ami nem csupán az emberek gondolataiban, hanem a szociokulturális környezetükkel való interakciókban jelenik meg. Három aspektusát különbözteti meg, amelyek között fokozatbeli különbséget jelöl. A szokatlan észjárás, gyors felfogást és széles látókört; az újszerű, eredeti és bölcs gondolkodást; illetve a kiemelkedő egyéniségeket. A kreatív személy képes alkalmazkodni bármilyen szituációhoz (Csíkszentmihályi, 1998).

Balogh László (2016) a tehetségdiagnosztika és gondozás aspektusából szemlélve úgy fogalmaz, hogy a kreativitás többek között jó problémamegoldó képességet, rugalmas gondolkodást, szokatlan feladatmegoldást foglal magában. A kreatív gyermek ötletgazdag, az új, vagy váratlan helyzetekben is jól feltalálja magát (Balogh, 2016).

Megfigyelhető, hogy a kreativitás terminusa mai napig sem tisztázott teljes mértékben, nincs egyetlen, mindenki által elfogadott meghatározás.

### **A kreativitás kutatások**

A kreativitás kutatása Galton (1896) munkásságával kezdődött meg, de csak az 1950-es, 1960-as években bontakozott ki igazán. Rhodes (1961), Taylor (1988), Sternberg és Lubart (1999), majd Kozbelt, Beghetto és Runco (2010) kutatásai során egyre bővülő kutatási kategóriák jelennek meg. Sternberg és Lubart (1999) hét fő irányt értelmez és mutat be, amelyek a következők:

- misztikus,
- pragmatikus,
- pszichodinamikus,
- pszichometrikus,
- kognitív,
- szociál- és személyiségelméleti megközelítés,
- összetett szemlélet (Mező, 2017).

A misztikus megközelítés szerint a kreativitás háttérben valamilyen titokzatos segítő erő van, mint az inspiráció, vagy a múzsa. A pragmatikus megközelítés központjában a brainstorming technika áll, ami megteremti az újszerű, szokatlan ötletek lehetőségét. A pszichodinamikai szemlélet a pszichoanalízis értelmezése által a kreativitás, mint kompenzációs lehetőség jelenik meg. A pszichometrikus megközelítés az 50-es évektől megjelenő irányzat, ebben van meghatározó szerepe a fentebb már említett kutatóknak, mint

Guilford és Torrance. A kreativitáskutatások ebben a megközelítésben terjedtek el leginkább. A kognitív szemlélet a kreatív gondolkodás mögött meghúzódó mentális reprezentációkat és folyamatokat vizsgálja. A szociál- és személyiségelméleti megközelítés központjában a személyiség és a szociokulturális környezet jellegzetességei és különbözőségei állnak. Ezen irányzat mentén hazánkban is jelentős kutatások indultak el, melyek szerint a magas és alacsony kreativitást mutató csoportok között szignifikáns különbség tapasztalható adott személyiségvonások tekintetében. Később a kreativitás összeolvadás elmélete, vagyis az interakcionista megközelítés, hat egymásra ható tényező vizsgálatára tesz javaslatot, ami próbál számolni a kreativitás számtalan aspektusával (Gáspár, 2003).

A hazai kreativitáskutatásokat illetően a 20. század közepéig nyúlhatunk vissza, amelyek kezdetben – az 1960-as és 1990-es évek között – a kreativitás perceptuális, motivációs, személyiségbeli és társadalmi tényezőnek vizsgálatára és a divergens gondolkodásra terjedtek ki. Később, az 1990-es években a kreativitás pszichofiziológiájára irányultak, majd a tehetség irányába mozdultak el. Ezek a kutatások kezdtek el foglalkozni a kreativitással, mint a tehetség összetevőjével (Mező K. és Mező F., 2022).

### **A kreatív személyiség jellemzői**

A kreativitáskutatásoknak köszönhetően ma már jól körülhatárolható, hogy mitől kreatív egy tanuló, és milyen személyiség-

jegyekkel rendelkezik egy kreatív egyén. A kutatások szerint a kreatív egyének egyes személyiségjellemzőik tekintetében eltérnek másoktól (Tóth, 2010).

A teljesség igénye nélkül nevezünk meg néhány olyan személyiségjegyet, tulajdonságot, amely a kreatív személy ismertetőjegye lehet: nagymértékű tudásvágy, kíváncsiság, nyitottság, rugalmasság, nagy önbizalom, kitartás, szorgalom, elkötelezettség, nagy önállóság, aktivitás, stabilitás, spontaneitás, intuitivitás, innovatív gondolkodás, divergens gondolkodás, jó lényeglátás, egyedi látásmód, nonkonformitás, kockázatvállalás, jó humor, játékoság. (Fodor, 2007; Tóth, 2010).

Vannak, akik úgy gondolják, hogy bizonyos személyiségjegyek minden kreatívnak nyilvánított egyénben megtalálható, vannak azonban, akik leszögezik, hogy nincs egységes személyiségprofil. Ezért is oly vitatott a kreativitás kérdése, hiszen mai napig is megoszlanak a kreativitással kapcsolatos vélemények.

A kreativitást azonban nem csak előnyös és pozitív tulajdonságként értékelhetjük, hiszen van kevésbé előnyös, nehezen tolerálható személyiségjellemzőjük is a kreatív egyéneknek, mint a túlzott aktivitás, vagy a túlzott kíváncsiság. Lehetnek bosszantóak, feledékenyek, szórakozottak, de akár deviánsak is (Mező és Mező, 2015).

### **A kreativitás faktorai**

A kreativitás azonosításához szükséges ismernünk a kreativitásra utaló kognitív

sajátosságokat, faktorokat, melyek a következők lehetnek:

- Fluencia/könnyedség, folyékonyág. Ez az ötletek könnyed generálását, az asszociációk könnyedségét, a gondolatok folyékonyágát foglalja magában.

- Flexibilitás/hajlékonyág, rugalmasság. Egy probléma megoldása során változatos megoldási módok alkalmazása, újabb és újabb ötletek generálása.

- Originalitás/eredetiség, egyediség. Szokatlan, ritka ötletek, innovatív megoldások, meglepő válaszok. Újszerű, szokatlan, egyedi produktum.

- Elaboráció/kidolgozottság.

- Szenzibilitás/érzékenység, nyitottság, fogékonyság.

- Redefiníció/újrafogalmazás, átértelmezés. A szokásostól eltérő felfogás, egyedi megfogalmazás, magyarázat.

- Szintetizálás/egységbe rendezés. Olyan tényező, melynek segítségével nagyobb egységbe, átfogóbb rendszerbe rendezzük a gondolatokat.

- Analizálás/részekre bontás. Nagyobb egységek részekre bontása, új, kisebb egységek létrehozása.

- Komplexitás/átfogó, összefüggő gondolatokkal történő operálás.

- Értékelés/megítélés. A kreativitás azon faktora, amelynek segítségével megállapítjuk az új ötletek, gondolatok, vagy akár produktumok értékét.

- Vizualizáció/képzleti, belső megjelenítés.

- Regresszióra való képesség/szabad gondolkodás képessége.

- Transzformáció/átalakítás képessége.

- Határok átlépése/megszokott kereten kívüli gondolkodásmód.
  - Intuíció/összefüggések meglátása.
  - Kérdezés/kérdések megfogalmazása.
  - Metaforikus gondolkodás.
  - Fantázia/képzelőerő.
  - Ellenállás a korai befejezésnek/kitartás, akaraterő.
  - A lehetséges kimenetel megjósolása.
- (Fodor, 2007; Mező, 2017)

Elmondható, hogy a kreativitás rendkívül összetett, hiszen a számos személyiségjellemző mellett számos faktor alkotja és teszi teljessé, felismerhetővé. A kreativitás felfedezésében tehát különösen nagy odafigyelés szükséges a pedagógusok részéről, hiszen nem csak a tehetségdiagnosztika objektív mérőeszközei által vagyunk képesek a kreativitás felfedezésére. Ha a pedagógus kiemelt figyelmet fordít a tanulóira, akkor jó eséllyel az objektív méréseket megelőző szakaszban már képes felfedezni a magasfokú kreativitásra utaló jeleket.

### A kreativitás szintjei

Taylor (1959) a kreativitás öt szintjét különítette el, melyek az expresszív -, a produktív-, az inventív-, az innovatív-, és az emergentív alkotóképesség. Az expresszív/kifejező alkotóképesség lényege a kifejezőmód függetlensége. A kisebb gyermekekre jellemző és ezen a szinten még nem merül fel a hasznosság, vagy az eredetiség. Produktív/termelő alkotóképesség alatt a gyakorlottságot érti. Ez a szint a munkások szintje, ami a hagyományos, jól ismert szabályok szerint történő alkotó folyamatot foglalja magában.

Az inventív/feltaláló alkotóképesség a különböző eljárások és módszerek találeményhasználatára. Ezen a szinten már rejtett és szokatlan összefüggések megtalálása is lehetséges, vagy akár találmányok feltalálása, esetleg meglévők tökéletesítése. Az innovatív/újító alkotóképesség a tökéletesítés, vagy az új produktumok előállításának képessége. A kivételes képességű tehetségek esetében találkozunk ezzel a képességgel. Az emergens/újrat teremtő alkotóképesség pedig a gyökeres változtatás és az új megteremtésének képessége, vagyis a kreativitás legmagasabb szintje, a forradalmi, radikális változások, eredeti alkotások (Vargáné Dávid, 1994; Fodor, 2007)

Ezek a szintek szorosan egymáshoz kapcsolódnak, egymásra épülnek. A pedagógiai, vagy tehetséggondozó munka során, a kreativitás fejlesztése kapcsán fontos figyelembe vennünk ezeket a kreativitás szinteket és minél magasabb szintre emelni a tanulót, ezáltal kiszélesíteni az alkotóképességének határait.

### A kreativitás, mint folyamat

Helmholtz (1896) szerint a kreativitás három fázisát különíthetjük el, azaz a kezdeti vizsgálati fázist, a nyugalmi periódust és a hirtelen, váratlan megoldást. Ehrenzweig (1968) szintén három fázist különböztetett meg, ugyanakkor a különböző fázisokban végbe menő folyamatokat határozta meg, mint a fragmentáció,

a tudattalan keresés és a reintrojekció. Wallas (1926) a kreatív folyamat négy fázisát írta le, ami a probléma felállítás, a feltevés, a kutatás és az eredmények értékelése. Hasonló elmélet alapján határozta meg Landau (1980) is a kreativitás folyamatának szakaszait, ezek az előkészítő-, a lappangási-, a megértési-, és az igazolási fázis. Cropley (1997) Wallas modelljét alapul véve alkotta meg fázismodelljét, melyet kiegészített, az alábbiak szerint: előkészület, információ, lappangás, megvilágosodás, igazolás, kommunikáció és érvényesítés.

A kreatív gondolkodást leíró folyamatmodellek közül a Mumford és társai (1996) által megalkotott nyolc lépésből álló folyamatmodellt tartják a leginkább átfogó és legegységesebb modellnek, mely az alábbi nyolc szakaszt határozza meg:

- a problémakonstruálás,
- az információgyűjtés,
- a koncepció kiválasztása,
- a fogalmi kombináció,
- az ötletgenerálás,
- az ötletek értékelése,
- a kivitelezés megtervezése,
- az ellenőrzés (Gyarmathy, 2011; Mező és Mező 2011; Mező, 2017).

A modell első szakasza, a problémakonstruálás, vagyis a problémás helyzet megfigyelése, a probléma felismerése és megértése. Ezt követi a probléma szempontjából releváns információk összegyűjtése, majd a megfelelő koncepció megtalálása és kiválasztása. A következő szakaszban a probléma megoldására alkalmas ötletek kombinációja, majd az ezzel szorosan összefüggő

ötletgenerálás történik. A probléma megoldására talált működőképes ötletek generálását követően jelenik meg a leghasznosabb ötlet kiválasztása. Végül pedig a kivitelezés módjának megtervezése és a kreatív ötlet megvalósulására vonatkozó ellenőrzés, ami a folyamat részét képezi, utolsó szakasza annak.

Ha a kreativitásra, mint folyamatra tekintünk, akkor a kibontakoztatás során el kell juttatnunk tanulóinkat a folyamat minden fázisán keresztül, annak legutolsó lépéséig.

### **A kreativitás, mint a tehetség egyik komponense**

A tehetség kérdésével foglalkozó szakemberek, a tehetséget és annak összetevőit vizsgáló kutatók jelentős része a tehetség egyik komponenseként jelölte meg a kreativitást, és fontos szerepet tulajdonított ennek a tényezőnek, a kreativitás meglétének, mértékének.

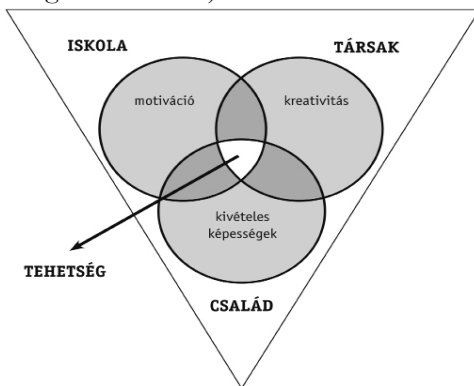
Elsőként Renzulli (1978) világított rá arra, hogy a tehetséghez nem elegendő egyetlen összetevő, vagyis az átlag feletti képességek, hanem a kreativitás és a feladat iránti elkötelezettség együttese adják a tehetséget (lásd: 1. ábra). Renzulli szerint akkor tehetséges egy gyermek, ha mindhárom összetevő jellemző rá, és ennek következtében képes arra, hogy az emberi tevékenység minden területén fejlődjön. Később, Spermanhoz hasonlóan az átlag feletti képességeket általános és speciális képességekre bontja. A tehetség tehát ezek interakciója, melyek mindegyike egyaránt fontos és szükséges (Kiss és Balogh, 2004).

1. ábra: Renzulli háromkörös tehetségmodellje (forrás: Kíss és Balogh, 2004, 472. o.)



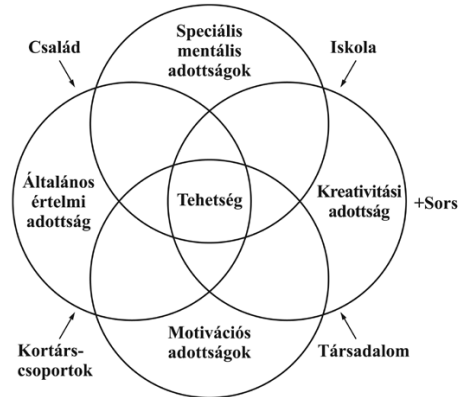
Mönks (1987) szerint ezek sem elegendők a tehetség kibontakozásához, kell hozzá a környezet. Így jött létre a Renzulli-Mönks modell, mely hangsúlyozza az iskola, a kortársak és a család szerepét is (lásd: 2. ábra). Mönks hangsúlyozza a veleszületett adottságok mellett a szociális környezet szerepét. Véleménye szerint a család biztosítja a megfelelő pszichés és szociális háttérrel, az iskola adja a tanuló számára a lehetőségeket a tehetsége kibontakoztatásához, a barátok pedig támogatják a motivációt és versengésre készítik a tanulót (Gyarmathy, 2006).

2. ábra: Renzulli-Mönks modell (forrás: Balogh, 2012. 32. o.)



Ezekhez a nézetekhez hasonlít Czeizel Endre (1997) felvetése is, aki modelljében a társadalom felelősségét és a sors-faktort is hangsúlyozza (lásd: 3. ábra).

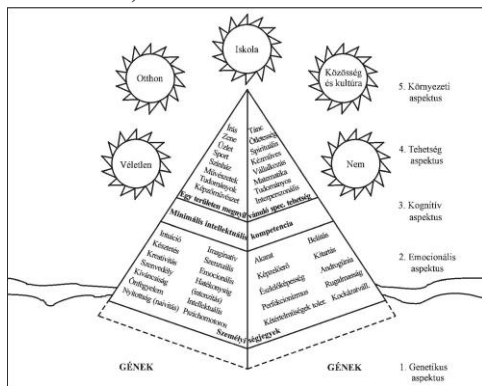
3. ábra: Czeizel Endre tehetségmodellje (forrás: Századi, 2015. 3. o.)



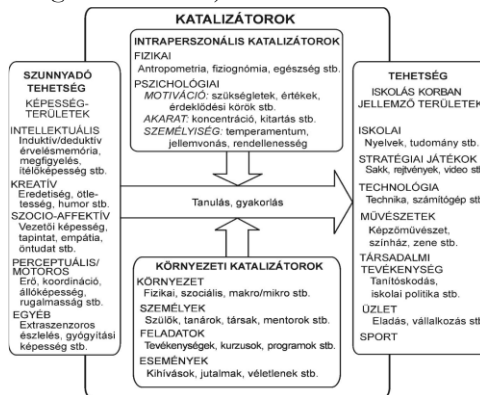
A modell első négy faktora – a belső körök – a tehetséges fiatalra jellemző belső, személyes tulajdonságokat jelöli. Czeizel szerint akkor beszélhetünk tehetségről, ha mindezen tulajdonságok egyszerre vannak jelen adott személyben. A második négy faktor pedig a külső környezeti tényezőket jelöli. Ezek segíthetik, vagy gátolhatják a tehetség kibontakozását. A Czeizel által sors-faktornak nevezett plusz 1 faktor, a véletlen, sorsszerű tényezőket tartalmazza, amelyek véleménye szerint szintén jelentősen befolyásolhatják a tehetség kibontakozását (Czeizel, 1997).

Jean Piirto (1999) piramis-modellje (lásd: 4. ábra) a tehetség összetevői mellett a fejlődést befolyásoló tényezőket is megjeleníti.

4. ábra: Piirto piramis-modellje (forrás: Balogh, 2011. 18. o.)



5. ábra: Gagné-féle fejlődés modell (forrás: Balogh, 2011. 21. o.)



A piramis 2. szintjén helyezi el az emocionális aspektust, ami azokat a személyiségjegyeket tartalmazza, amik a kiemelkedő teljesítményre képes tanulókat általában véve jellemzik. Ezek között található meg a kreativitás is.

Gagné fejlődés modelljében (lásd: 5. ábra) a kreativitás adottságként, képességként van jelen. Gagné úgy gondolta, hogy a tehetségfejlesztés, -kibontakoztatás soktényezős folyamat, és a tehetség összetevői fejlesztő munka eredményeként alakulnak, fejlődnek bennünk. Modelljében az iskolának és a pedagógusoknak meghatározó szerepet tulajdonít (Balogh, 2011).

Végül pedig meg kell említenünk Sternberg WICS-modelljét, amelyben szintén helyet kap a kreativitás. Sternberg (2004) egy újfajta aspektusból közelítette meg és értelmezte a tehetséget. A tehetséges egyén általa meghatározott tulajdonságai a következők:

1. Wisdom – Bölcsesség
2. Intelligence – Intelligencia
3. Creativity – Kreativitás
4. Synthesized – Szintetizálás

A modell elnevezése tehát a Sternberg által meghatározott tulajdonságok rövidítéseiből megalkotott mozaikszó. Sternberg a bölcsességet a legfontosabb tulajdonságnak gondolta, az intelligencia és a kreativitás alkalmazásaként definiálta. A kreativitás fogalmát is újszerű megközelítés alapján értelmezi és fogalmazza meg. Úgy véli, hogy a kreativitás döntéshozatal, egy olyan képesség, amit bárki használhat (Balogh, 2011).

Megfigyelhető tehát, hogy a kreativitás a legtöbb tehetségkoncepcióban kiemelt szerepet kap, a tehetség egyik komponensként van jelen, vagyis a tehetség egyik összetevőjeként értelmezhető.

### A kreativitás mérésének lehetőségei

A kreativitás vizsgálatára számos mérőeszköz áll rendelkezésre, melyek más-más



aspektusát hivatottak vizsgálni. A leggyakrabban használt eljárások az önjellemző kérdőívek, skálák, megfigyelési szempontsorok, valamint a különböző tesztek. Az adaptált és hazai előállítású tesztek széleskörű repertoárt biztosítanak a szakemberek számára, habár gyakran merül fel a szubjektivitás kérdése velük kapcsolatban. A jól megválasztott sztenderdizált tesztek alkalmazásával azonban kiküszöbölhető ez a probléma.

A kreativitás vizsgálatára alkalmas tesztek például a következők:

- Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT – Torrance, 1966);
- Torrance (1966) hazai adaptációi (Zétényi, 1989): Szokatlan Használat Teszt (Barkóczy és Klein, 1968) Távoli Asszociáció Teszt (Barkóczy és Klein, 1968) és a figurális tesztek: Körök Teszt és a Képbefejezés Teszt (Torrance, 1974);
- Mező Katalin féle revideált körök teszt és revideált szokatlan használat teszt (Mező, 2017);
- Kreatív Gondolkodás Teszt – Rajzi Feladat adaptációja (Kárpáti és Gyebrán, 1997);
- Folt Teszt (Oláh, 2005);
- Jupiterbolha Próba (JB2) (Mező F., 2011; Mező és Mező, 2022).

A fent említett vizsgáló eljárások közül a Mező Katalin (2017) által revideált teszteket mutatjuk be részletesebben. Mivel a hazánkban is használt Torrance-féle tesztek több mint 20-40 évvel ezelőtti kutatási eredményekre támaszkodnak, a hazai adaptáció pedig nem tartalmazza a teljes TTCT feladatokat, így az eredetitől eltérő

pontozással is alkalmazzuk azokat, ezért szükségessé vált a felülvizsgálat, a korszerűsítés, a revideálás. Mező Katalin 2017-ben végzett kutatásában a Szokatlan használat teszt és a Körök teszt revideálására vállalkozott. A vizsgálatban a Zétényi (1989) által közzétett Szokatlan használat és Körök Teszt értékelési útmutatóinak felülvizsgálata volt a cél.

A Szokatlan használat teszt három hívóképre támaszkodó papír-ceruza teszt, amelyben a tanulónak a téglá, a kulcs és a ceruza tárgyakkal kapcsolatban kell leírniuk 10 perc alatt a megszokottól eltérő használati lehetőségeket.

A Körök Teszt csoportosan felvehető papír-ceruza teszt, amelyben 35 kör felhasználásával kell minél több érdekes, ötletes rajzot készíteniük a tanulóknak 10 perc alatt.

Ezek a kreativitás tesztek mérik a fluenciát (ötletgazdagság), az originalitást (szokatlanság, eredetiség, újszerűség és ritkaság), a flexibilitást, az átlagos originalitást és a relatív flexibilitást (v.ö.: Mező és Mező, 2022b, 2023ab).

A fluencia mértékét az értékelhető válaszok száma adja, az originalitás a válaszok előfordulási gyakoriságával mérhető, a flexibilitás azt mutatja meg, hogy hány különböző kategóriába tartoznak a válaszok.

A tesztek felülvizsgálata során alkalmazkodtak a mai kor tanulóinak sajátosságaihoz az értékelő táblák megalkotásánál, vagyis növekedett a válaszok száma, valamint törlésre kerültek a korábbi táblázatokból azok a válaszok, amelyek elavultak

és újak került be, amelyek napjainkban jellemzően használatban vannak. Az értékelő táblázatok korcsoportra bontva, a válaszok pedig kategóriánként, illetve alfabetikus sorrendben jelennek meg, ami megkönnyíti a tájékozódást és felgyorsítja az értékelést (Mező, 2017).

Megállapíthatjuk, hogy nagy szükség volt a figurális tesztek felülvizsgálatára és a jelenkori gyermekek igényeihez igazítására. A teszt alkalmazkodik a fejlődés, érés okozta változásokhoz és a köznevelésben alkalmazott felosztáshoz, vagyis alsó-, felső tagozatos és középiskolás korosztályra külön készült értékelő táblázattal rendelkezik. A revideált figurális tesztek objektív vizsgálati eszközként szolgálhatnak a tehetségdiagnosztikai mérések során. A tehetségdiagnosztika alapját adhatják a tanulói kreativitás-mérések alkalmával.

### **A kreativitás szerepe a tehetség gondozásban, a kreativitás fejlesztése**

A tehetség azonosítása, a tehetség összetevőinek vizsgálata, a tehetség fejlesztése, gondozása hosszú múltra nyúlik vissza és egyre nagyobb teret kap napjainkban, hiszen egyre inkább hangsúlyt fektetnek az iskolák arra, hogy a felzárkóztatás és hátránykompenzálás, valamint a tanulási nehézségek és a tanulási zavarok kezelése mellett a tehetség gondozás is megvalósuljon.

Renzulli háromkörös modelljét alapul véve, az általános intellektuális képességek, a feladat iránti elkötelezettség és a krea-

tivitás vizsgálata által, olyan prediktív mutatók birtokába jutunk, amelyek segítenek a tehetség diagnosztizálásában, a tehetségígéret megvalósításában.

A tehetség kibontakoztatásban nagy szerepe van a motivációnak, a feladat iránti elkötelezettségnek, ugyanakkor ez önmagában kevés, szükség van a megfelelő kreativitásra, azon személyiségtényezőkre, faktorokra, amelyek elősegítik a kibontakozást, valamint a kreativitás egyre magasabb szintjére.

A kreativitás összetettsége miatt nem egyszerű a fejlesztése sem. A fejlesztés két szinten történhet. Az első szint a támogató tényezők megjelenítése és megtartása, erősítése, a másik pedig a gátló tényezők leépítése és megszüntetése. Ez azért fontos, mert a kreatív személyiségjellemzők potenciált jelentenek, míg a merevség, rugalmatlanság, vagy a konformitás gátló tényezőként lép fel a kreativitás kiteljesedésében. Gátolhatja még a kreativitást a szokásokhoz, a szabályokhoz, hagyományokhoz való túlzott ragaszkodás, különböző perzeptuális, kulturális, vagy érzelmi korlátok (Szabó, 2018).

A kreativitás fejlesztése iskolai, tanórai környezetben is rendkívül fontos, ugyanakkor a tehetség gondozás egyik nélkülözhetetlen alappillére, ezért nagy figyelmet szükséges fordítani rá. A kreatív gyermekhez azonban szükség van kreatív pedagógusra, kreatív iskolai környezetre.

„A kreatív iskola legfőbb jellemzője a kreatív folyamatot segítő ingergazdag tanulási környezet. A kreatív iskola másik fontos jellemzője a hatékony együttmű-

ködés, a partnerközpontúságnak, a nyitottságnak és a rugalmasságnak olyan szimbólizisa, amely egyszerre jelenik meg a kreatív műhelyekben, a tanári tervezőcsoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben.” (Vass, 2012).

De milyen is a kreatív környezet? A kreatív környezet kedvező a tanuló számára, serkenti a teljesítményét. Ingergazdag, biztosítja a tanuló számára a kutató-felfedező tevékenységhez szükséges eszközöket, kielégíti azon fiziológiai szükségleteit, amelyek hiánya gátló tényezőként lépne fel a kreativitás kibontakozásában. A fizikai környezet mellett természetesen fontos a támogató szociális környezet megléte is, mint a nyitottság, a pozitív mintaadás, az útmutatás, a segítségnyújtás, a humorérzék és az empátia. A kreativitás fejlesztéséhez szükség van elfogadásra, türelemre, az időbeliség rugalmasabb kezelésére. Figyelembe kell venni, hogy a kreativitás nem feltétlen minden esetben jelent sikeres feladat- vagy problémamegoldást. (lásd: Gyarmati, 2007; Mező és Mező, 2015).

### Összegzés

Megállapítható tehát, hogy a tehetségkoncepciók többsége számol a kreativitással, mint a tehetség egyik összetevőjével, tehát fontos, hogy foglalkozzunk vele, mélyebben megvizsgáljuk. Számba kell venni azokat a személyesjegyeket, amelyek a kreatív gyermek, tanuló ismertetőjegyei. Foglalkoznunk szükséges a kre-

ativitás tényezőivel, faktoraival, hogy sikeresen azonosítsuk azt. Ismernünk kell a kreativitás folyamatát, hogy sikeresen kibontakoztathassuk a tehetséget. Tudnunk kell jól megválasztani a számos kreativitást mérő diagnosztikai eszköz közül a legalkalmasabbat, amely objektív eredményt, releváns információt szolgáltat számunkra a gyermek kreativitásáról.

Mindezek birtokában a kreativitás felismerése és fejlesztése nagyban hozzájárul a tehetség azonosításához és kibontakoztatásához.

### Irodalom

- Balogh L. (2011). *A tehetség felismerése és fejlesztése. (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék.
- Balogh L. (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2016). *Az egyéni tehetségfejlesztő programok alapjai*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Barkóczi I. és Klein S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 25 (4). 508–515.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (p. 14). Cresskill, NJ: Hampton Press.

- Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Oxford University Press, Oxford.
- Ehrenzweig, A. (1968) *The hidden order of art*. Weidenfeld & Nicolson, London. 102.
- Fodor L. (2007). A kreatív személyiség. *Közoktatás*, 18 (7), 4-6.
- Gagné, F. (1999): My Convictions About the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22. évf. 2. sz. 109-136. p.
- Galton, F. (1869): *Hereditary genius*. London: Macmillan.
- Gáspár M. (2003). *A kreativitás kutatási irányai*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gyarmathy É. (2006). *A tehetség: Fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2007). *A tehetség: Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich, Á. (szerk.): *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debreceni Egyetem, Didakt Kiadó, Debrecen. 13-45.
- Helmholtz, H. von (1896) *Vortrage und Reden*. Viewey und John. In: Melrose, L. (1989) *The Creative Personality and the Creative Process*. University Press of America
- Kaufman, J.C. and Sternberg, R.J., Eds., *Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, New York, 20-47.
- Kárpáti, A., Gyebnár, V. (1997). A vizuális képességek értékelése. *Iskolakultúra*, 7(8), 46–55.
- Kiss I. és Balogh L. (2004). Kellemes problémák. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 449-488.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. and Runco, M.A. (2010) Theories of Creativity. In: Landau, E. (1974): *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező F. és Mező K. (2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Mező K. (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai*. Debreceni Egyetem, BTK
- Mező K. és Mező F. (2015). A kreativitás és fejlesztése. *Magiszter* 13 (1), 6-20.
- Mező K. és Mező F. (2022). A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22 (2), 21–34. Doi: <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.2.21>
- Mező F. és Mező K. (2022): Az originalitás konceptuális és operacionális megközelítéseinek történeti áttekintése. *Alkalmazott Pszichológia* 2022, 22(2). 35–51. o. Doi: <https://www.doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2022.2.35>
- Mező F. és Mező K. (2023a): A személyre jellemző flexibilitás pontozásának

- háromfokú skálát alkalmazó módszere. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/1. 9-24. Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIP.O.2023.1.9>
- Mező F. és Mező K. (2023b): A flexibilitás konceptualizációjának és operacionalizációjának problémái. *Alkalmazott Pszichológia* 2023, 25(2): 77–92. Doi: <https://www.doi.org/10.17627/ALK.PSZICH.2023.2.77>
- Mönks, Franz J., Boxtel, Herman W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (Szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 67-80.
- Mumford, M.D, Baughman, W. A., Suppinski, E. P., Maher, M. A. (1996) Process based on measures of creative problem solving skills: Information encoding. *Creativity Research Journal* (9). 77-88.
- Piirto, J. (1998): *Understanding those who create*. AZ: Scottsdale, Gifted Psychology Press, Inc.
- Renzulli, J. (1978): What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184, 261.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Scheifele, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Sternberg, R. J. (2004): *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Szabó K. (2018). A kreativitás fogalma és fejlesztése kicsit másképp. *Magiszter* 18 (2), 3-10.
- Százdi A. (2015). *Tehetség-írások*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Debrecen.
- Taylor, I. A. (1960). The nature of the creative process. In P. Smith (Ed.), *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Hastings House.
- Torrance, E. P. (1970): Broadening concepts of giftedness in the '70s. *Gifted Child Quarterly*, 14, 199-208.
- Tóth L. (2010). A kreativitás mérése. *Tehetség*, 18 (4), 3-5.
- Vargáné Dávid M. (1994). A kreatív gyermekek megítélése A kortárs - a közösségben. *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 22. kötet)*. *Tanulmányok a neveléstudomány és a pszichológia köréből = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Pedagogica et Psychologica*. 177-187.
- Vass V. (2012). A kreatív iskola. *Anyanyelvpedagógia*. Letöltve: [https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=374\\_2023.06.01](https://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=374_2023.06.01).

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

Zétényi, T. (1989) *A kreativitás-tesztek tesztkönyve: pszichológiai vizsgálóeszközök*

*országos regisztere* 039-1 : [ismerteti: Zétényi Tamás ; szerk. Dienes Erzsébet, Simon Péter], 2. kötet