



BÉNYEI ERZSÉBET

KREATIVITÁS A KORA GYERMEKKORBAN

Gyakran szembesülhetünk akár a munkánk, akár mindennapi teendőink folyamán azzal a problémával, hogy társas interakcióink során egy-egy fogalomnak a társunktól eltérő értelmezése félreértéseket okozhat. Ez különösképp gondot jelent abban az esetben, ha szakemberek szeretnének bizonyos témákat, problémaköröket megvitatni, hiszen ugyanazon fogalom eltérő értelmezése némelyek számára akár alapjaiban értelmezhetlenné, akár értelmetlenné teheti a diskurzust.

Tovább nehezíthetik a kommunikációs felek számára egymás megértését többek között a kulturális különbségekből adódó eltérő nézetek, illetve az adott fogalomnak a különböző korosztályokra vonatkoztatott jelentés-tartalma is. Amennyiben pedig speciálisan az óvodákra vetítve vizsgáljuk a fogalomértelmezés kérdéskörét, az eddig említett tényezők mellett „az is nehezíti tisztánlátásunkat, hogy az elméletek többsége iskolára van kidolgozva, s azt az óvodai szakembereknek még adaptálni kell az óvoda mindennapi világára” (Nagy, 2012, 17). A fogalomértelmezés problémája tehát összetett kérdés, éppen ezért kiemelten fontosnak tartom egy-egy szakmai párbeszéd során a vitatott témakör-

höz kapcsolódóan a fogalmak pontos meghatározását vagy a lehető legpontosabb körülírását.

KREATIVITÁS ÉS TEHETSÉG

A kreativitás fogalma jól mutatja az előzőekben vázolt problémákat, hiszen egy nehezen körülírható, hasonló jelentéstartalommal bíró fogalmaktól, a tehetségtől élesen nem is elhatárolható fogalom, sőt ennek egy szegmense, mely korosztályonként is eltérő jelentéstartalommal bír. „A »kreativitás« kifejezés sajnos, ahogy a mindennapokban használjuk, túlságosan átfogó. ... Rengeteg zavart okoz, hogy túl sok mindenre vonatkozik” (Csíkszentmihályi, 2008, 32). Éppen ezért Csíkszentmihályi megkülönbözteti a kreativitás három szintjét, így a *hétköznapi briliánstól*, a *világot újszerű és eredeti módon értelmező egyénileg kreatívokon* keresztül eljutva azokig a kreatív egyénekig, akik a *kultúránkat valamilyen jelentős szempontból megváltoztatták*. Egyértelműen érezhető a szintek megkülönböztetésének szükségessége, egyúttal a harmadik kategória, a kreatívok problematikája is, hiszen a Csíkszentmihályi által írt feltételeket egyes kutatók már inkább

a tehetség fogalmköréhez sorolják, mintsem a kreativitáshoz.

Most azonban nem csupán a hétköznapi jelentéstartalmat, hanem a pedagógiai szálakat előtérbe helyezve, elsősorban az óvodás korosztályra vonatkoztatva szeretném körüljárni, meghatározni e témát, melynek jelentőségét mi sem mutatja jobban, mint-hogy a „kreativitás, majd a tehetség pszichológiai kutatása a múlt század közepétől kezd felértékelődni, ma pedig az európai és a nemzeti stratégia fókuszában áll” (Balogh, 2019, 46).

A kreativitás hallatán a köznyelvben elsőképp valamilyen műalkotás, művészi – zenei, táncos, vizuális – produktum jut az eszünkbe, azonban gyakran használjuk a kreativitás fogalmát egy-egy probléma új megoldásmódjára is. Így tehát valószínűleg sokan osztozunk Mérei Ferenc nézetével, mely szerint a „kreativitást általános emberi adottságnak tekinthetjük, amely sokféle szinten mutatkozhat meg, s így nemcsak kiemelkedő alkotóknál, hanem valamilyen fokban minden embernél észlelhető. Az is valószínű, hogy jöllehet adottság, feltételekhez kötött, fejlesztést kíván, s ha nem kap lehetőséget a kibontakozásra, megerősítést a felhasználásra, elsorvadhat, mint annyi más emberi

tulajdonság” (Landau, 1967, 7). Egyértelmű tehát e kérdéskörben a pedagógusok szerepe, hiszen a kreativitás kibontakozásához elengedhetetlen a megfelelő légkör, melynek megteremtése, fenntartása szorosan függ a pedagógus munkájától. Talán sokak számára ismert a kísérlet, mely igazolta, hogy „az autonómiatámogató tanárok, szemben ellenőrző, kontrolláló kollégáikkal, jobban elősegítik tanítványaik intrinzik motivációját, kíváncsiságát és kihívás utáni vágyát. A diák, akit túlságosan ellenőriznek, nemcsak a kezdeményezését veszti el, hanem kevésbé is tanul jól, főleg, ha fogalmi, kreatív feldolgozást igényel a feladat” (Balogh, 2019, 56).

KREATIVITÁS ÉS INTELLIGENCIA

A pedagógusok kiemelt szerepét már a kreativitás kutatásának kialakulása is jól mutatja, hiszen az előző század közepén, a Szputnyik-sokk néven ismert pszichológiatörténeti események (az első mesterséges holdat 1957-ben az akkori Szovjetunióban lötték fel, megelőzve az amerikaiakat) nyomán kiemelt figyelem irányult a kiválóságok kutatására, elsősorban az egyetemeken, majd fokozatosan az általános iskolai oktatás felé fordulva. Ekkor már mindennaposnak számítottak azok a megfigyelések, melyek alapján láthatóvá vált, hogy nem feltétlenül esik egybe az alkotóképesség és a hétköznapi értelemben használt „intelligencia” fogalma. Ezen felül pedig „vizsgálatok igazolták, hogy az alkotások létrejötte nem magyarázható az IQ-szinttel” (Balogh, 2019, 52).

A kreativitás fogalmának bevezetése Guliford nevéhez köthető, aki „az intelligencia részeként írta le a kreativitást” (Gyarmathy, 2011, 2). Az általa megalkotott modellben kiemelkedő szerepe van a konvergens, azaz összetartó, egy irányba ható, illetve a divergens, tehát elágazó gondolkodási utak megkülönböztetésének (Balogh, 2019, 51).

Mint ahogy azt Nagy Jenőné írja, a két pólust a kreatív gondolkodás képes egyensúlyban tartani. Így tehát a fantázia, mely magában hordozza a szabadon röpködő ötleteket, az intraperszonális kommunikációt, valamint a szubjektív reakciót, egyensúlyba hozható a logikával, melyre jellemző az ötletek szigorú kategorizálása, az interperszonális kommuniká-

ció, továbbá az objektív megfogalmazás (Nagy, 2012). Nyilvánvaló, hogy ennek az egyensúlynak a felállítása nem egyszerű, és nem is mindenki által létrehozható. „A kreatív gondolkodás egyéni teljesítmény, ezért nagyon értékes. Merészséget követel, mert a velejáró szorongás érzését is vállalni kell. Az egyén a kreatív gondolkodás révén kitör az őt körülvevő határokból, s egy spirális pályára tér, ahonnan minden oldalról szemlélheti saját magát” (Nagy, 2012, 29).

Ezeket a határokat, melyekből a kreatív gondolkodással tör ki az egyén, éppúgy állíthatja a külvilág, mint a kreatív személy saját magával szemben. A kulcskérdés tehát az összeférhetetlenségek kezelési módja, főképp a belső konfliktusok esetében. Mivel az így kialakuló feszültség, káosz nélkülözhetetlen az alkotásra, a kialakuló helyzet mindamelllett, hogy feszültséget generál, a kreatív egyén számára egyben lehetőséget is jelent. A már említett bátorság egyfelől a többséggel való szembeszálláshoz szükséges, hiszen „az átlag ember igyekszik kerülni, csökkenteni a feszültséget. A kreativitás feltétele azonban a konfliktus és a feszültség elfogadására való képesség, állítja Fromm (1959)” (Gyarmathy 2011, 7).

KREATIVITÁS ÓVODAI KÖRNYEZETBEN

Mindemelllett nem elhanyagolható az egyén környezete sem. Csíkszentmihályi szerint a kreativitás „nem pusztán az emberek fejében jelenik meg, hanem az emberek gondolatainak és szociokulturális környezetének interakciójában”. (Csíkszentmihályi, 2008, 30) Az tehát, hogy ki tekinthető kreatívnek, és ennek mik a pontos feltételei, nagyban függenek a környezet megítélésétől is.

A környezet szerepe kettős a kreatív egyénre vonatkozóan, hiszen egyfelől segítenie kell a kreativitás kibontakozását, másrésről pedig megítéli, hogy kreatívnek tekinti-e az adott személyt vagy sem. A kreativitás megítélése sok tényezőtől függ, mint ahogyan az már látható volt, éppúgy, mint ahogyan a kreativitás kibontakozását segítő környezethez is a megfelelő faktorok szükségesek. „Nem lehet valaki parancsszóra kreatív. Az instrukció („legyen minél ötletesebb”) ugyan általában növeli a kreativitás mértékét,

de egyáltalán nem biztos, hogy a kiemelkedő alkotóképesség is meg tud mutatkozni” (Gyarmathy, 2011, 3).

A felszólításra való feladatvégzés az óvodai tevékenységek során nem jellemző oly módon, mint a tantermi keretek között. Ilyen szempontból bár vannak hasonlóságok az óvodai és iskolai kreativitás kibontakoztatása között, továbbá a gyermekek hasonló kora akár indokolhatná is, mégsem lehet egyformán vonatkoztatni a kreatív légkör feltételeit a két intézményre vonatkozóan.

A különbségek mellett mégis van egy már említett pont, mely egyformán kiemelt jelentőséggel bír az iskolában és az óvodában a gyermekek kreativitásának kibontakoztatása során. Ez pedig maga a pedagógus. Nem csak a pedagógiai attitűdje fontos, az, hogy hogyan segíti a gyermekek autonómiájának fejlődését, hanem összességében nézve személyisége is, mely „köztudottan egyik fő forrása az oktatás nevelő hatékonyságának. Megfelelő követelésekkel párosult jóindulatú objektivitása, derűs és fegyelmezett egyénisége, rendszeressége és a fiatalok mindegyikére kiterjedő figyelmessége már önmagában véve behatárolja egy-egy adott osztály tevékenységét, munkastílusát, légkörét” (Nagy, 1993, 21). Így tehát a pedagógus személyiségével, a csoporton belüli jelenlétével is nagyban hozzájárulhat a gyermekek kreativitásának kibontakoztatásához. Itt azonban mindenképp szükségesnek érzem megemlíteni azt is, hogy ami az egyik gyermek számára szárnyakat adó, kibontakoztató tényező, ugyanaz lehet, hogy egy másik gyermek számára épphogy gátló, visszahúzó erő. Nem várható el a gyermekektől, hogy egyformán szimpatizáljanak velünk, felnőttekkel. Éppen ezért ideális, ha az óvodai csoporton belül dolgozó pedagógusok a gyermekek igényeit, az egyes dolgozóknál mutatott teljesítményét figyelembe véve tudják segíteni a kreativitás kibontakozását, összességében a gyermekek személyiségének fejlődését.

Nyilvánvaló, hogy ehhez elengedhetetlen a gyermekek megismerése. Ennek módja egészen egyszerű, hiszen „a nevelés gyakorlatában a pedagógus számára a játék a legkedvezőbb alkalom arra, hogy megismerje tanítványait. A gyermek természete a játékban tükröződik legélesebben. Itt nemcsak egyéni magatartása tárul fel,

hanem sokkal inkább beállítottsága, környezetéhez való viszonya” (Bagdy, é.n.).

A JÁTÉK ÉS A BÁTORÍTÁS SZEREPE A KREATIVITÁS- FEJLESZTÉSBEN

Az óvodai mindennapoknak szerves, sőt alapvető pillére a játék. A játéktevékenység során, legyen az akár spontán, akár irányított, egyfelől megfigyelhetők a gyermekek tulajdonságai, közösségben mutatott magatartásuk. Ezenkívül pedig nem elhanyagolható a játék nevelési eszközként való használata, mivel tudatos részvétellel, kellő tervezéssel a gyermekek testi és szellemi fejlődésére egyaránt befolyást gyakorolhassunk. Irányított játéktevékenységként kiválóan alkalmazhatóak például a drámatikus játékok. „Legjobban az esztétikai nevelés segíti a kreatív gondolkodást. Elfogadott és hatásos pedagógiai módszere a kreativitás fejlesztésének a drámapedagógia. A drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során a cselekvő ember (gyermek) ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös drámatikus játékok során fejlődnek” (Fazekasné Fenyvesi, 2013).

Nyilvánvaló, hogy a drámajátékokhoz a gyermekek fantáziájára nagy szükség van. Többen is osztoznak abban a nézetben, mely szerint „minden gyermek kreatív, ha hozzásegítjük őket. Ha megtanítjuk őket a kezdeményezésre, saját gondolataik, érzéseik felvállalására, a tudástól való szabadságra” (Fazekasné Fenyvesi, 2014, 131). Gyarmathynál is olvashatjuk, hogy „a kisgyermek gondolkodása kreatív, fantáziájuk szabadon szárnyal” (Gyarmathy, 2010, 2). Úgy vélem, hogy akik foglalkoztak már kisgyermekkel vagy akár csak pár órát vigyáztak rá, megtapasztalhatták a gyermeki kreativitást, mely valóban határtalan tud lenni.

Biztosan mindenki találkozott már olyan hétköznapi eseménnyel, amikor a kisgyermek szeretne elérni valamit, ami nála magasabban van, például egy elérhetetlennek tűnő, de nagyon vonzó tárgyat a konyhapultról. Saját tapasztalatból tudom, hogy a gyermekek szemében a konyhaszekrény fiókjain lévő bútorfogantyúk kiváló létraképp funkcionálnak. Természetesen ilyenkor minden szülő igyekszik

a felmászást megelőzni, és a gyermek figyelmét felhívni a balesetveszélyre, megbeszélni vele, hogy az ötletet miért nem kellene kipróbálni. Azonban a kreatív gyermek, bátran szembeszállva környezetével, nem feltétlenül elégszik meg azzal a magyarázattal, hogy a fogantyú leszakadhat és ő így megütheti magát. Hiszen – továbbgondolva a helyzetet és a lehetőségeket – arra a következtetésre juthat, hogy a legalsó fiók fogantyúján akár ki is lehetne próbálni a fogantyú terhelhetőségét: ha az leszakad, nem esik nagyot, amennyiben az nem szakad le, már lehet is tovább mászni.

Ezt és az ehhez hasonló helyzeteket többféleképpen kezelhetjük és élhetjük meg. Egyfelől tekinthetjük a gyermekek effajta próbálkozásait mindenképp büntetendő viselkedésnek, a gyermekek újbóli próbálkozásaira nézhetünk úgy, mintha az szemtelenség lenne részéről. Úgy vélem, ez a kevésbé szerencsés út, melynek hosszú távon negatív hatása van a személyiségfejlődésre. Szerencsésebb esetben azonban ezekenél a próbálkozásoknál mi magunk is rácsodálkozunk a gyermeki kreativitás végtelenségére, és a balesetveszélyes helyzeteket elkerülve megpróbáljuk a kreativitását más irányba fordítani. „A felnőtt magyarázatában jelenjen meg a dolgok pozitív oldala” (Nagy, 1993, 23), így biztatva őt fantáziájának szárnyalásához, kreativitásának további bontakozásához. Érdemes fontolóra venni, hogy a „kiemelkedő alkotók nagy százalékának ösztönző család állt a háttérben, magas szintű kulturális és oktatási feltételeket biztosítva” (Gyarmathy, 2011, 14–15).

Az utóbbi, bátorító hozzáállás nagyban segítheti a gyermekkel való pozitív kapcsolat, bizalmi viszony kialakítását is, mely elengedhetetlen, sőt, alapfeltétel a kreatív személyiség kibontakozását segítő környezet alakítása során. A kreativitás „csak szabad és biztonságos légkörben jöhet létre. A biztonság itt azt a légkört jelenti, amelyből a gyerek elég bátorságot meríthet ahhoz, hogy a már ismert világ védetségéből kilépve újat, ismeretlent fedezzen fel. (...) A szabadság alatt pedig azt értjük, hogy a gyermek szabadon élhet lehetőségeivel, adottságait a neki legmegfelelőbb módon használhatja fel, és egyéni képességeinek megfelelően reagálhat a környezet stimuláló hatásaira. Ezek a feltételek teszik nyitottá a tanulásra, új megoldások keresésére, és arra, hogy

ez a beállítódás egész életén keresztül megmaradjon” (Landau, 1997, 35).

„A kreatív légkör segíti az ötletek szabad áramlását, a másik gyermek meghallgatását, az alkotó együttműködés kialakulását” (Nagy, 1993, 23). Óvodai csoportban a kreatív légkör kialakítása egyfelől nagyon egyszerű, ugyanakkor éppen annyira bonyolult folyamat is. Hiszen csupán a megfelelő teret, elegendő időt és a megfelelő eszközöket kell biztosítani a gyermekek számára. Azonban mivel a csoportlétszámok gyakran a 30 főt is elérhetik, így hiába a pontos, precíz tervezés, a gyermekek akarva-akaratlanul beleszólhatnak előzetes számításainkba. Ezek megelőzésére, csökkentéséhez segíthet az óvónők őszinte játéka, mely a gyermekek számára követendő mintaképp szolgál, illetve a megfelelő napirend kialakítása is, mely a biztonságérzetet növeli. „A gyermekek a környezetükből szerzett tapasztalatokkal, élményekkel gazdagítják a játék tartalmát. Az óvónő tegye lehetővé, hogy a családban, az óvodában, a tágabb természeti és társadalmi környezetben szerzett tapasztalatokat a gyermekek újra és újra a játékban is átélhessék” (Nagy, 1993, 25).

Természetesen a kreativitás kibontakoztatásának támogatása jelentős időt és energiát von maga után a folyamatban résztvevőktől – akár szülők, akár pedagógusok – egyaránt. Azt viszont talán nem szükséges kifejteni, hogy a társadalomnak miért van szüksége a kreatív egyénre. Hogy hogyan lesz a kreatív gyermekből kreatív felnőtt? Az út nem feltétlenül egyenes és zökkenőmentes. Az azonban bizonyos, hogy „azok a gyerekek, akik fiatalkorukban többet játszottak, felnőttkorukban kreatívabbnak mutatkoztak kortársaiknál!” (Szentiványi, 2000)

Úgy gondolom, hogy a játékokon túl azzal is nagyban segíthetjük gyermekeink kreativitásának kiteljesedését, ha nem akarunk helyettük minden felmerülő kérdést megválaszolni, minden fennálló problémát megoldani, hanem hagyjuk őket próbálkozni, egy-egy nehézségnek újra és újra neki-futni, mivel „a célhoz jutás alternatív módszereinek keresésében a kreativitásnak alapvető szerepe van” (Szentiványi, 2000).

ÖSSZEGZÉS

Összességében úgy vélem, hogy a kreativitásról való gondolkodás folyamán

elsősorban magunkban kell rendeznünk a fogalomról alkotott gondolatainkat, mely során érdemes az adott gyermekcsoport sajátosságait is figyelembe venni. Sajnos gyakran hallani, akár pedagógusok, akár szülők körében, hogy a mai gyermekek megváltoztak, képességeik kevésbé fejlettek, mint idősebb társaiknak volt az adott korukban. Érdemes lehet azonban ilyen gondolatok esetén önreflexiót alkalmazni vagy akár kollégáinkkal egy szakmai diskurzust tartani, amely során például a kreativitásról lévő ismereteinket megosztjuk egymással. Így az új ismeretek birtokában könnyen lehet, hogy találunk olyan, eddig számunkra ismeretlen elméletet, mely az adott csoport vonatkozásában relevánsabb. Nem szabad elfelejtenünk, hogy „a magyar, illetve magyar származású Nobel-díjasaink csoportjának az ország lélekszámához viszonyított magas aránya vagy éppen a hazai szabadalmak relatíve nagy száma is ezt a tényt támasztja alá. Gyakran mondjuk magunkról, hogy ötletekben gazdag nemzet vagyunk, csak éppen a megfelelő kitartás hiányzik sokszor a végső eredmény eléréséhez” (Szentiványi, 2000).

Úgy vélem, hogy amennyiben szeretnénk a gyermekek kreativitásának kibontakozását segíteni, akkor ezt a kitartást elsősorban saját magunknak kell reprezentálni. Így példát mutatva

a gyermekeknek már nem okozhat gondot a kreativitás kibontakoztatásának útjára lépni, számunkra pedig a szükséges segítséget nyújtani gyermekeinknek a megfelelő helyen, megfelelő időben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bagdy Lászlóné (é.n.): *A játék szerepe az 1–2. osztályos gyermek életében*. Debrecen, Tanítóképző Intézet, Kézirat ISBN nélkül, url: http://acta.bibl.u-szeged.hu/26151/1/modszertani_010_002_069-077.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 31.)
- Balogh László et al. (2019): *Tehetségmodellek mint a fejlesztő programok kiindulási alapjai*. In: Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 44–80., ISBN: 978-615-00-6636-3 url: https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf (Letöltés ideje: 2021. augusztus 31.)
- Csíkszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Budapest, Akadémiai Kiadó, ISBN: 978-963-05-8646-7.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2014): *A kreativitás fogalma és fejlesztése*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, ISBN nélkül, url: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop422b/2010-0006_tfk_a_neveles_kozmologusai_11_fazekasne/adatok.html (Letöltés ideje: 2021. augusztus 31.)
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, ISBN nélkül, url: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/

TANANYAG/11_1_3.html (Letöltés ideje: 2021. augusztus 11.)

- Gyarmathy Éva (2011): *Kreativitás és beilleszkedési zavarok*. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszempontú vizsgálata*. Debrecen, Didakt Kiadó, 13–45. <http://real.mtak.hu/8835/1/Kreatcikk.pdf> (Letöltés ideje: 2021. augusztus 11.)
- Gyarmathy Éva (2010): *Atipikus agy és a tehetség II. – Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok ma*. In: *Pszichológia*, 30. évf., 1. sz., 31–41., url: <http://diszlexia.hu/Atip2.pdf> (Letöltés ideje: 2021. augusztus 31.)
- Landau Erika (1976): *A kreativitás pszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó, ISBN: 963-17-1729-1.
- Landau Erika (1997): *Bátorság a tehetséghez*. Budapest, Calibra Könyvek, ISBN: 963-686-424-1.
- Nagy Jenőné (1996): *Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel alternatív program*. url: <https://docplayer.hu/1452056-Ovodai-neveles-a-muveszetek-eszkozeivel-alternativ-program.html> (Letöltés ideje: 2021. augusztus 17.)
- Nagy Jenőné (2012): *Tehetségigéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata. Módszertani könyv óvodapedagógusoknak. Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel* sorozat 6. kötet, Szolnok, Óvodapedagógusok Szakmai Egyesülete, ISBN: 978-963-08-4916-6.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, Volos Bt., ISBN: 963-04-3128-9.
- Szentiványi Tibor (2000): *A kreativitás fejlesztése játéssal és játékok segítségével*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., url: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Szentivanyi-Kreativitas.html> (Letöltés ideje: 2021. augusztus 31.)

