

Molnár Balázs

A művészi látásmód intelligenciájának (MLI) koragyermekkori fejlődéstámogatása

A többszörös intelligencia elmélete

A XX. század elején Alfred Binet (1857–1911) és Théodore Simon (1873–1961) kidolgozták az első jól használható mérőeszközt az emberi intelligencia vizsgálatára. Az intelligencia kutatása ezután gyorsan a pszichológia egyik legnépszerűbb ágává vált, a következő évtizedekben sorra születtek az újabbnál újabb elméleti felismerések, és a mind árnyaltabb eredményeket felmutató, gyakorlatban is jól használható tesztsomagok. Ezzel párhuzamosan egyre inkább érlelődött az a felismerés is, hogy az intelligencia nem egységes komplexum az emberi pszichében, hanem további összetevőkre bomlik. Charles E. Spearman (1863–1945) brit pszichológus két faktort határozott meg (g-faktor: általános intelligencia, s-faktor: speciális értelmi képességek), majd az 1930-as években Louis L. Thurstone (1887–1955) amerikai pszichológus hétfaktoros modellt dolgozott ki (az általa meghatározott hét primer faktor: verbális kifejezőkészség, verbális értés, számolás, emlékezet, észlelési gyorsaság, következtetési képesség, térbeli percepció). Joy P. Guilford (1897–1987) rendszerében a faktorok száma már száz fölé emelkedett. Az 1950-es években kidolgozott modellje százhusz faktort tartalmazott, amelyet később száznyolcvan faktorig bővített (Kárpáti, 2016).

A paradigmaváltást Howard E. Gardner (1943–), a Harvard Egyetem professzora hozta el, aki 1983-ban publikálta a „többszörös intelligencia” elméletét, amelyben a faktoriális megközelítésen túllépve több, egymástól alapjaiban elkülönült intelligencia létezését feltételezte az emberi személyiségen belül (Gardner, 1983). Az elmélet eredeti formájában hét ilyen különálló intelligenciát határozott meg:

1. nyelvi,
2. logikai-matematikai,
3. téri-vizuális,
4. testi-mozgásos,
5. zenei,
6. társas (interperszonális),
7. személyes (intraperszonális).

Gardner már ekkor is hangsúlyozta, hogy elképzelhetők további, önálló emberi intelligenciák is. A kilencvenes években tovább bővítette a rendszerét az önálló természeti (naturalisztikus, ökológiai) intelligenciával, illetve nem vetette el egy egzisztenciális intelligencia létezését sem, amely egyfajta filozófiai intelligencia, és az élet nagy kérdései iránti nyitottságot, elmélyültséget jelent (Dezső, 2022).

Más szerzők is foglalkoztak – több-kevesebb tudományos alapossággal – önálló intelligenciák meghatározásával, így érzelmi intelligenciával, kulturális intelligenciával, vezetői intelligenciával, pedagógiai intelligenciával, pénzügyi intelligenciával, szexuális intelligenciával is találkozhatunk a szakirodalomban. A Gardner által is vizsgált, majd külön területként elvetett spirituális intelligencia tárgykörében szintén jelennek meg publikációk. Látványos azonban, hogy a számos művészetpszichológiai, művészetpedagógiai publikáció

ellenére is, külön művészeti intelligenciával foglalkozó koncepcióval nem találkozhatunk. Mi lehet ennek a magyarázata?

Az önálló művészeti intelligencia hiánya

Gardner elméletét áttekintve egyértelmű, hogy számos intelligenciának igen szoros köze van a művészetekhez, ugyanakkor külön művészeti intelligenciát mégsem tartalmaz a koncepció. Maga Gardner is elvetette azt, hogy létezne külön művészeti intelligencia, ennek pedig az az oka, hogy minden önálló intelligenciának meg kell felelnie nyolc kritériumnak. Ezeket a kritériumokat Gardner a hetvenes évek óta folyamatosan fejleszti. A kritériumrendszer jelenlegi állapotát Dezső Renáta Anna (2022) így foglalja össze:

- „1. Határozottan elkülönülő neurális reprezentációval bír, az idegrendszeren belül adott terület struktúrája és működése megkülönböztethető egyéb területekétől, s ez agysérülések megfigyelése mentén is kimutatható.
2. Evolúciós biológiai alapokon áll, azaz az embert rendszertani szempontból megelőző főemlősökben vagy más fajokban is megmutatkozik, tehát vélelmezhetően a túlélést segítő értékkel bír.
3. Alapvető működése vagy működés-sorozatai beazonosíthatóak és szükségesek a hozzá rendelhető megnyilvánulásokhoz.
4. Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.
5. Határozottan elkülöníthető fejlődési ívet ír le, azaz különböző megnyilvánulási formái egymástól eltérő mértékben és utakon fejlődnek.
6. Relatív izolációja látható kiemelkedő tehetségeknél, autisztikus zseniknél vagy más, kivételes populáción, akik adott területen feltűnően magas teljesítményt produkálnak, miközben más területeken átlagos vagy alacsony színvonalon teljesítenek.
7. Megkülönböztethető kísérleti pszichológiai feladatok által.
8. Pszichometriai intelligenciatesztek eredményei alapján alátámasztható.” (Dezső, 2022, 20)

A fenti kritériumok közül számosnak eleget tesz a művészeti tevékenységekben megnyilvánuló intelligencia (pl. „Intézményes oktatási keretek közt vagy azon túl bevett szimbólumrendszerekben leírható.”), ugyanakkor több olyan kritérium is van, amely látszólag megugorhatatlan kihívás elé állítja az elméletalkotókat (pl. pszichometriai eljárásokkal mennyire mérhetők a művészeti tevékenységek, vagy elkülönülő neurális reprezentációval bír-e általában a művészet).

Ezek a kihívások elsősorban a művészeti tevékenységek sokféleségére vezethetők vissza. Thomas Munro (1897–1974) egy 1957-es tanulmányában négyszáz művészeti tevékenységet próbált klasszifikálni a kertészkedéstől kezdve a tipográfián át a gasztronómiáig (Munro, 1957). Munro listájában pedig természetesen nem szerepelhettek még olyan tevékenységek, mint Regina M. Rizzo 2021-es listájában: stylist tevékenységek, webdizájn vagy a podcastkészítés (Rizzo, 2021). Ez a szerteágazó, egységes kognitív platformra nehezen hozható sokszínűség jelentősen akadályozza azt, hogy a művészet megfelelően alátámasztható, önálló intelligenciaként jelenjen meg a többszörös intelligencia elméletében.



Fotó: Nagy Fanni

A művészi látásmód intelligenciája (MLI)

A probléma azonban alighanem megszüntethető, ha nem a sokféle lehetséges művészeti tevékenységre fókuszálunk, hanem azt próbáljuk megragadni, hogy miként tekintenek a művészek a világra. Van-e valamilyen sajátos művészi szemléletmód, látásmód, ahogy egy művész vagy művészi beállítottságú személy a világhoz és a saját életéhez áll? Ez a fajta megközelítés hasonló a Gardner által is elfogadhatónak tartott naturalisztikus és egzisztenciális intelligenciák értelmezési keretéhez. Ha vetünk egy pillantást Sadiku, Ashaolu és Musa (2020) naturalisztikus intelligencia meghatározására, akkor könnyen felfedezhetjük az analógiát: „A naturalista intelligencia az egyén érdeklődését jelenti az állatok, növények és ezek „természetes” világa, illetve az őket érintő természetközeli munka iránt. Ez a képesség a természetes környezet mintáinak azonosítását és osztályozását is jelenti. A naturalista intelligenciával rendelkező személyek érzékenyek a természet iránt és értékelik azt.” (Sadiku – Ashaolu – Musa, 2020, 1). Egy erős művészeti látásmóddal rendelkező személy hasonlóan jellemezhető a művészetek területén: érdeklődik a művészetek iránt, szívesen végez ilyen jellegű tevékenységeket, képes az ezzel kapcsolatos mintázatok felismerésére, illetve érzékeny a művészeti szép irányában, értékeli ezt.

A művészi vagy művészeti szemléletmód leírására a szakirodalomban is több példát láthatunk. Ezek a törekvések általában nem használják az „intelligencia” kifejezést a „művészi látásmódra”, azonban beilleszthetőknek tűnnek a gardneri paradigmába. A művészi látásmód, létmód legáltalánosabb megközelítéseire az is jellemző, hogy egyfajta archetípusként kezelik a „művészt”, aki akkor is az, ha nem folytat művészi tevékenységet.

Jeff DeGraff és Stanley DeGraff „Innovációs kód” modelljükben (2017) négy innovátor típust különböztetnek meg: a mérnököt, az atlétát, a bölcsőt és a művészt. A művész látásmódja a következő erősségekre épül:

- „kreatív, (...) kifejező, nagy a képzelőereje
- rugalmas, adaptív
- optimista, lelkes
- elfogadja a kudarcot, mer kockázatot vállalni
- konceptuális, az összképet szem előtt tartó gondolkodó.” (DeGraff – DeGraff, 2020, 107)

Természetesen „művészspecifikus” kihívásokkal is szembe kell nézniük, amely főleg elhamarkodottságból, szétszórtságából, a szabályok áthágásából, a realitástól elrugaszkodó tervkészítésből fakad. Mivel a DeGraff szerzőpáros az innovációra koncentrál, így az sem meglepő, hogy a „művész” típusához olyan nem-művészeket sorolnak, mint Steve Jobs, Larry Page és Elon Musk (DeGraff – DeGraff, 2020).

A „művész” tehát egyáltalán nem biztos, hogy a művészetekben teljeseedik ki. Ezt támasztja alá Buda László megközelítése is, aki a művészt olyan személyként határozza meg, aki képes a saját életéből „szép filmet” rendezni, olyan „filmrendező”, akire jellemző „A tudatosság fókuszának rutinszerű áthelyezése a művész nézőpontjába, aki képes az egymásnak feszülő belső szereplőket kíváncsian és együttérzően figyelni. Akit az alkotás, az élmény és az önkifejezés érdekel.” (Buda, 2016, 121–122). A művész tehát a saját életéből képes alkotást létrehozni, függetlenül attól, hogy művészeti tevékenységet folytat-e vagy sem. Alkotásként, önkifejezésként, magasszintű élményként élhetünk meg egy tudományos kutatást, egy sportág művelését vagy éppen a családjunk, otthonunk megteremtését és fenntartását is.

Pszichometriai szempontból biztató, hogy a „művész” már létező pszichológiai tesztekben is megjelenik. Carl Gustav Jung (1875–1961) munkássága nyomán dolgozta ki Katharine Cook Briggs és Isabel Myers Briggs az MBTI (Myers–Briggs Type Indicator) személyiségvizsgáló tesztet, amelyet sokszor használnak munkahelyi környezetben, coaching folyamatokban, de az önismereti céllal történő használata is népszerű. A teszt 16 személyiségtípussal dolgozik. Ezek közül az ún. ISFP (I: introvertált, S: érzékelő, F: érző, P: észlelő) típusra hivatkoznak gyakran úgy, hogy az ebbe a típusba tartozó személyek testesítik meg az alkotót vagy művészt (Németh, 2016).

A chicagói Adler Egyetem által közzétett tesztleírásban az alábbi fő jellemzőkkel írják le az ISFP („The Artist” – „a művész”) személyeket:

- „éles tudatosság jellemzi őket a környezetükről
- a jelen pillanatban élnek
- élvezik a lassabb tempót – szeretnek időt szakítani a jelen pillanat élvezetére
- nem szeretnek elméletekkel vagy elvont gondolatokkal foglalkozni, hacsak nem látnak benne gyakorlati lehetőséget
- hűségesek és lojálisak a számukra fontos emberekhez és gondolatokhoz
- individualisták, nem akarnak sem vezetni, sem követni
- valójában komolyan veszik a dolgokat, bár gyakran tűnhet úgy, hogy nem
- különleges kötődésük van a gyerekekhez és az állatokhoz
- csendesek és visszafogottak, kivéve olyan emberekkel, akiket nagyon jól ismernek
- megbízhatók, érzékenyek és kedvesek
- szolgáltatás-orientáltak; arra törekednek, hogy másokon segítsenek

- rendkívül jól fejlett az esztétikai érzékük, megbecsülik a szépséget
- jellemzően eredeti, nem szokványos emberek
- gyakorlati módon tanulnak a leghatékonyabban
- nem szeretik, ha szigorú ütemtervekhez, szabályokhoz kell alkalmazkodniuk
- térre és szabadságra van szükségük ahhoz, hogy a dolgukat a maguk módján tegyék
- nem szeretik a hétköznapi, rutinfeladatokat, de ha szükséges, elvégzik azokat is” (MBTI Personality Test, 109–110).

A fentiek alapján körvonalazhatók azok a sajátosságok, amelyek egy magas művészi intelligenciával rendelkező személyt jellemezhetnek. Ezek közül kiemelendő, hogy (1.) alkotó módon áll a világhoz, (2.) felismeri és kifejezi a lelki történéseit, (3.) elsősorban a tapasztalati világból indul ki, kevésbé elméleti a perspektívája, és (4.) fokozott szabadságigény jellemzi. Ez utóbbi jellemző valószínűleg a nagyobb önkifejezés iránti igénnyel is kapcsolatban áll. Mindezek mellett jellemző rá, hogy (5.) képes valamilyen nagyobb egész részeként szemlélni önmagát, és (6.) ha nem is feltétlenül alkotó művész, de az esztétikai minőségek iránt fokozottan érzékeny. Az esztétikai minőség lehet valamilyen alkotó vagy befogadó művészeti tevékenység, de egy „szép” egyenletben, egy remekül sikerült családi programban vagy egy nagytakarítás után előálló harmonikus rendben is megmutatkozhat ez a fajta fogékonyság.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy ha eltekintünk a konkrét művészeti tevékenységekben megmutatkozó teljesítményektől, és egy általánosabb szemléletmódként kezeljük a művészi látásmódot, akkor egy olyan intelligenciához jutunk, amelynek esélye van a többszörös intelligencia elméletének keretein belül is megállni a helyét. Ezt a reményt erősítheti az is, hogy már napjainkban is léteznek olyan pszichológiai tesztek (MBTI, Holland-féle érdeklődés teszt stb.), amelyek valamilyen szinten kezelni, mérni tudják az általános értelemben vett „művész” jellemzőit.



A művészi látásmód intelligenciájának fejlődéstámogatása

Ahogy a gardneri rendszerben is a legtöbb intelligencia fejleszthető, azok kibontakozását elő lehet segíteni vagy éppen gátolni, így a művészi látásmód intelligenciája esetében is valószínűleg fejleszthetők, támogathatók a kapcsolódó képességek. A következőkben olyan szempontokat jelenítünk meg, amelyek hozzájárulhatnak a művészi látásmód intelligenciájának fejlődéstámogatásához, már kisgyermekkorban is. Természetesen ezek pontos hatásának, szerepének empirikus tisztázása még várat magára.

Szélesspektrumú alkotótevékenység

Törekedjünk arra, hogy a hagyományos kisgyermekkori alkotótevékenységek körét minél inkább bővítsük. Tapasztalják meg a gyermekek azt, hogy az élet valamennyi területéhez alkotó módon állhatnak, támogatni kell – Loris Malaguzzi szavaival élve – a „száz nyelvet”, amelyen egy-egy kisgyermek „beszél” képes (Vargáné Nagy, 2018).

Ne csak a hagyományos művészeti tevékenységekben (ilyen pl. a rajzolás, festés, éneklés, mesehallgatás) lássuk meg az alkotás lehetőségét, hanem tudatosan kínáljunk fel egyéb művészeti tevékenységeket (pl. landartot, kártyavárépítést, sütidíszítést, fotózást), vagy a művészeteken kívüli területeken is alkossunk (ilyen pl. a hétköznapi eszközök kreatív használata, programozás [padlórobotok, Scratch Junior stb.], kísérletek „kitalálása”, kötetlen beszélgetések [szövegalkotás, verbális önkifejezés]).

Szabad választás gyakori biztosítása

Nemcsak a játékban (szabadjáték), hanem egyéb tevékenységekben is biztosítanunk kell a szabad választás lehetőségét. A szabad választás megtapasztalása a kreatív légkör egyik lényeges összetevője is (Russ – Fiorelli, 2010), mindezek mellett láthattuk az előzőekben is, hogy a „művész” létmódjának, így valószínűleg a művészi látásmód intelligenciájának is egyik jellemzője és előfeltétele. A játék szabadsága mellett biztosítsuk minél többször *a művészeti tevékenységek szabadságát* (pl. témában, módszerben, időtartamban, helyben), *a kutatás, felfedezés szabadságát* (pl. kísérletezés, „vizsgálgatás”, kérdezés, vitázás, szerelés, építés, kipróbálás) vagy éppen *a döntésekben való részvétel szabadságát* (pl. közös szabályalkotás, programtervezés, dekoráció, játékbeszerzés).

Alkotási lehetőségek felismerése

Találjuk meg az eredendően nem alkotásközpontú tevékenységekben vagy eszközökben az alkotás lehetőségét. Például a digitális eszközökben ne egyszerűen a színes fejlesztő feladatokkal teli platformot lássuk, hanem használjuk ezeket az eszközöket alkotásra. A gyermekekkel közösen – vagy hagyva a gyermekeket önállóan tevékenykedni – rajzoljunk, fotózzunk, szerkesszünk képet, hangot, videót ezekkel az eszközökkel, de alkothatunk kreatív animációkat, vezethetünk közösen csoportblogot vagy akár videósatornát is. A cél az, hogy minél több hétköznapi helyzetben lássuk meg, láttassuk meg a gyermekekkel a kreatív önkifejezés lehetőségét.

Teremtsünk alkotásközpontú tanulási helyzeteket

A modern pedagógiai felismerések ellenére is gyakran találkozhatunk a kisgyermekkori nevelés helyszínein a passzív, felnőttközpontú ismeretátadással. A felnőtt, a pedagógus, elmagyaráz valamit a gyermekeknek, jobb esetben szemléltetve azt valamilyen eszközzel vagy audiovizuális segédanyaggal.

Jóval korszerűbb és gyermekközpontúbb tanulási helyzeteket hozhatunk létre, ha a tanulási folyamatokat aktív, tevékenységközpontú paradigmában szervezzük (Katona – Konrád – Perlusz – Polányi – Porogi – Sisa, 2020). Ebben az esetben a gyermekek már aktív résztvevői a tanulási folyamatnak, a pedagógus magyarázatai és bemutatása helyett saját maguk is tevékenykednek, kipróbálhatnak eszközöket, játszhatnak azokkal. Lépünk azonban tovább, és szervezzünk alkotásközpontú tanulási helyzeteket. Az alkotásközpontú tanulásban a pedagógus már arra is figyel, hogy a tevékenységek során új produktumok, alkotások vagy a gyermekek által kreált új felismerések szülessenek meg.

A három tanulási mód közötti különbséget talán jól szemlélteti a következő példa, amely a szélenergiát exponálja a gyermekek számára:

- felnőttközpontú, passzív tanulás: a pedagógus beszél a szélenergiáról és szélerőműveket mutat be képek, videók segítségével;
- tevékenységközpontú tanulás: a gyermekek már tapasztalati úton kipróbálhatják a szélenergia működését, például szélkerekekkel játszhatnak;
- alkotásközpontú tanulás: a gyermekek szélenergiát hasznosító eszközöket alkotnak (pl. szélkereket vagy (játék) vitorláshajót építenek), esetleg inspiráljuk és hagyjuk őket, hogy a szabad alkotótevékenységeikben (pl. rajzolás) ilyen eszközöket jelenítsenek meg.

Egyéni idő és optimális idő biztosítása

Minden embernek szüksége van egyéni, egyedül töltött időre. Ennek mértéke személyenként nagymértékben változhat. A kreatív gyermekekre fokozottan jellemző, hogy jobban igénylik a magányt, mivel az álmodozás, a fantázia egyedüllét során intenzívebben tud működni. A művészi látásmód intelligenciájának fejlődését támogathatja, ha figyelünk erre a szempontra is, és lehetővé tesszük a gyermekek számára az egyéni időt, az egyéni tevékenységek – beleértve a fantáziamunkát is – választhatóságát. Ehhez szükséges a csoportszobák, de a külső terek átgondolása is, ahol kialakíthatók többé vagy kevésbé elszeparált „csendes sarkok”, „gondolkodó fotelek, padok” vagy akár sétautak. Amennyiben társas tevékenységeket szervezünk, ne hanyagoljuk el a diádikus (páros), legfeljebb triádikus (háromszemélyes) helyzeteket sem. A páros, legfeljebb háromfős csoportok mélyebb és az önkifejezésre nagyobb lehetőséget biztosító helyzeteket teremtenek, mint amik a nagyobb létszámú csoportok esetében létre tudnak jönni (Gordon, 2010).

Környezeti szempontok

A magas MLI-vel rendelkező emberek szeretik szép dolgokkal körbevenni magukat, érzékenyek az esztétikai minőségekre, ezért az esztétikus és inspiráló természeti és tárgyi környezet kialakítására a kisgyermeknevelés intézményes színterein is figyelni kell.

A kreativitást, az alkotóerő kibontakozását, az önkifejezést is alapvetően befolyásolja, hogy a gyermekek mennyire érzik biztonságosnak, otthonosnak a környezetüket. Így az esztétikai minőségeken túl a kialakított térnek az otthonosság azon érzetét is meg kell adnia a

gyermeknek, ahol biztonságban vannak, segítik, elfogadják és szeretik őket (Russ – Fiorelli, 2010). Jellemző módon a természeti környezet (pl. füves, fás udvarkialakítás) szintén inspiráló és jóllétet fokozó hatású, ezért törekedjünk arra, hogy a gyermekek, akár intézményen belül, akár azon kívül, minél többször találkozhassanak a természet világával.

Az eszközök széles repertoárjának a beszerzése nem ritkán anyagi nehézségekbe ütközik, azonban ezeket néha jól ki lehet váltani azzal, ha a hétköznapi eszközöket fokozottabban vonjuk be a pedagógiai folyamatokba. Drága játékszerek helyett egy fakanál, lábas, néhány régi ruhadarab is kreatív tevékenységekre ösztönözheti a gyermekeket. Természetesen minden eszköz annyit ér, amennyire az ténylegesen elérhető a gyermekek számára, például szabadon sorakoznak a polcokon, amelyekhez külön engedély nélkül hozzáférhetnek.

Érzelmek kifejezése, empátiafejlesztés

A művészi látásmódra jellemző, hogy nagy szerepet kap benne az önkifejezés, beleértve az érzelmek kifejezése is. Ennek megfelelően az érzelmek kifejezésének és az empátiafejlesztésnek tudatosan nagy teret kell biztosítani a kisgyermeknevelés intézményi helyszínein is. Óvodáskorban különösen jó lehetőséget biztosítanak erre a szerepjátékok, a bábozás, a körjátékok, a mesélés és természetesen a különböző művészeti alkotótevékenységek (rajzolás, éneklés stb.). Természetesen élhetünk célzottabb módszerekkel is, az érzelmi kártyákkal való játékoktól kezdve a gyermekek történetmesélésén keresztül a beszélgetőkörökig (Kasik, 2017).

Eredménycentrikusság helyett folyamatorientáltság

Hagyjunk időt az elmélyedésre, szemlélődésre. Ne szakítsunk félbe csak azért alkotófolyamatokat, önkifejezést biztosító szabad játékot, mert tíz óra tizenötök már más program szerepel a napirendben, napitervben. Legyen tartalékidőnk, amelyet a gyermekek elmélyedéséhez, önkibontakozásához tudunk biztosítani. Az eredmények hajszolása helyett a folyamatok megélésére helyezzük a hangsúlyt. A művészeti látásmódot az eredménycentrikus rohanás („hajszolt gyermekek”-jelenség – David Elkind kifejezése) különösen megterheli. A művészi látásmód intelligenciájának erősítéséhez valószínűleg többet kell meríteni a slow mozgalmából, erőteljesebben építeni a slow education és a slow parenting elveire is (Kloiber, 2023).



Fotó: Nagy Fanni

Összefoglalás

Gardner elmélete a többszörös intelligenciáról napjaink megkerülhetetlen paradigmája az emberi intelligencia tárgykörében. Ebből az elméletből azonban – noha Gardner rendkívüli jelentőségűnek tekinti a művészeti tevékenységeket – hiányzik az önálló művészeti intelligencia. Ennek háttérében elsősorban az áll, hogy a művészeti tevékenységek rendkívül sokfélék, ezért nehezen alakítható ki számukra egységes elméleti keret. Ezt a problémát azonban valószínűleg meghaladhatjuk, ha túllépünk a művészeti tevékenységek sokféleségén és inkább a világ művészi látásmódjáról beszélünk. Ezen az úton a „többszörös intelligencia” paradigmában is önálló helyet kaphat egy önálló művészi látásmód intelligencia (MLI).

A „művész látásmódjáról”, összetevőiről számos szerző értekezett már, így, ha egyelőre precízen nem is határozhatjuk meg a művészi látásmód intelligenciájának a komponenseit, de jó közelítéssel tudunk képet alkotni erről az intelligenciaterületről. Ez pedig lehetővé teszi azt is, hogy gondolatokat fogalmazzunk meg az MLI koragyermekkori fejlődéstámogatásával kapcsolatban.

A művészi látásmód intelligenciájának koragyermekkori fejlődéstámogatására nyolc utat határoztunk meg:

1. A hagyományos művészeti tevékenységeken túlmutató, változatos és gazdag művészeti tevékenységpaletta.
2. A szabad választás gyakoribb biztosítása (nemcsak a játékban, de a művészeti tevékenységben és a világ felfedezésében is).
3. Az eredendően nem alkotó jellegű tevékenységekben és eszközökben is keressük az alkotás lehetőségét.
4. A passzív, felnőttközpontú tanulási helyzeteket váltsuk fel tevékenységekkel, lehetőleg alkotó tevékenységekkel.

5. Figyeljünk az egyéni és optimális (2-3 fős tevékenységek) idő biztosítására.
6. Figyeljünk az esztétikus és inspiráló tárgyi környezetre is.
7. Törekedjünk olyan helyzetekre, ahol az érzelmek kifejezése és az empátia megerősödhet.
8. Eredménycentrikusság helyett folyamatcentrikusak legyünk.

A fenti lehetőségek természetesen egyelőre csak sejtések, empirikus alátámasztásuk a jövő feladata. Ennek ellenére alkalmasak lehetnek arra, hogy átgondoljuk a napi pedagógiai praxisunkat, mennyire adunk lehetőséget a gyermekeknek az önkifejezésre, az alkotásra. Ennek nyomvonalán haladva pedig további szempontok, módszerek és módszeregyüttesek felfedezésére is alkalmunk nyílhat, a pedagógiai folyamatokra adaptálva saját művészi látásmód intelligenciánkat.

Felhasznált irodalom

Buda László (2016): *Mit üzen a lelked? Önefogadás, önszeretet, öngyógyítás a gyakorlatban*. Budapest, Kulcslyuk Kiadó. ISBN: 978-615-5281-36-5.

DeGraff, Jeff és DeGraff, Stanley (2020): *A kreatív gondolkodás eszköztára*. Budapest, Pallas Athéné Könyvkiadó. ISBN: 978-963-573-003-2.

Dezső Renáta Anna (2022): *Intelligenciák - más-kép(p)*. Budapest, Gondolat Kiadó, ISBN: 978-963-556-277-0.

Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind*. New York, Basic Books, ISBN: 046-502-508-0.

Gordon, Thomas (2010): *A tanári hatékonyság fejlesztése: a T.E.T. módszer*. Budapest, Gordon Kiadó, ISBN: 9789639766037.

Kárpáti László (2016): *Intelligenciamodellek történeti áttekintése*. In: Magyar Tudomány, 177. évf., 3. sz., 340–356.

Kasik László (2017, szerk.): *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítség. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Szeged, Mozaik Kiadó, ISBN: 978-963-697-803-7.

Katona Nóra, Konrád Ágnes, Perlusz Andrea, Polányi Viktória, Porogi András és Sisa Péterné (2020): *A tanulás és tanítás súlypontjai*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, ISBN 978-615-6257-03-1.

Kloiber Alexandra (2023): *Lassú nevelés a lassú mozgalomban*. In: Magyar Tudomány, 184. évf., 3. sz., 298–303, DOI: 10.1556/2065.184.2023.3.4

MBTI Personality Test (é.n.). Chicago, USA.

https://publicdocs.adler.edu/LMS/interactives/data/MBTIPersonalityTypeTest/story_content/external_files/MBTI%20Personality%20Type%20Test.pdf (A letöltés ideje: 2024. 09. 17.)

Németh Zita (2016): *Női vezetők kihívásai. A racionalitástól az érzelmi intelligenciáig*. In: Társadalom és Honvédelem, 20. évf., 1. sz., 20–38.

Munro, Thomas (1957): *Four hundred arts and types of art: A classified list*. In. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 16. évf., 1. sz., 44–65.

Rizzo, R. M. (2021): *The Arts' Advantage: Why the Arts Exist and Using Them for Optimal Performance*. San Francisco, California Institute of Integral Studies, doktori értekezés.

Russ, Sandra W, Fiorelli és Julie A (2010): Developmental Approaches to Creativity. In: Kaufman, James C. és Sternberg, Robert J. (szerk.). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge, Cambridge University Press, 233-249. DOI: 10.1017/CBO9780511763205

Sadiku, Matthew N. O., Ashaolu, Tolulope J., Musa, Sarhan M. (2021): *Naturalistic intelligence*. In. International Journal Of Scientific Advances, 1. évf., 1. sz., 1–4. DOI:10.51542/ijscia.v1i1.1

Vargáné Nagy Anikó (2018): A Reggio pedagógia sajátos szemlélete. In. Uő (szerk.). *Családi nevelés 3*. Debrecen, Didakt Kft., 131–153., ISBN: 978-615-5212-45-1.