

Dr. Fodor László

A kreatív személyiség

A kreativitás fogalma

A kreativitás terminusát minden jel szerint Gordon Allport vezette be a pszichológiába, amikor azzal a személyiséggel egy olyan képződményét óhajtott jelölni, amely jóval összetettebb, mint az egyes képességek, attitűdök vagy temperamentumok. Az Allport-féle kifejezés még meglehetősen homályos volt és bizonyos értelemben pontatlan. A kreativitás pszichológiai fogalmát figyelmet felkeltő módon először J. P. Guilford (1897–1988) amerikai pszichológus határozta meg, miután bevezette a konvergens és a divergens gondolkodás fogalmait. Ő úgy vélte, hogy a kreativitás nem más, mint a divergens gondolkodás képességének megnyilvánulása a különböző problémaszituációkban. Míg az intelligencia többnyire a konvergens, a szűkítő, az összetartó, általában csak egyetlen jó megoldást nyújtó gondolkodáson alapul, addig a kreativitás alapvetően a divergens, széttartó, különböző irányokba elágazó, a fogalmak között asszociatív hálózatokat létesítő és több megoldást nyújtó gondolkodáson.

A kreativitás tudományos fogalmának kivételes bonyolultsága oda vezetett, hogy a későbbiekben számos szakértő próbálta a fogalmat kifejezni és minél pontosabban meghatározni. Ennek eredménye az lett, hogy ma a kreativitás megannyi definíciójával, megközelítési módozatával és felfogásával rendelkezünk. Egy román szakértő egyik munkájában mintegy 35 meghatározást mutat be (Munteanu Anca, 1994). Noha a megközelítések és a meghatározások igencsak változatosak (ugyanis egyaránt találunk pragmatikus, pszichoanalitikus, asszociációs, pszichometrikus, behaviorista vagy operacionális leírásokat, sőt mi több, misztikus, titokzatos erőket előtérbe állító felfogásokat is), hisz különböző aspektusokra és dimenziókra fektetik a hangsúlyt, mégis egy közös elem is könnyen megfigyelhető. Ez arra vonatkozik, hogy a kreativitás az emberi személyiség azon jellege és állapota (diszpozíciója), melynek révén a tevékenység adott területén valamilyen új gondolatokon alapuló hasznos termék jön létre. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig szinte az összes szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség. Ebben az orientációban Margaret Boden (1994) viszonylag nagyszámú, különböző szótárakból kikeresett definíció elemzésének alapján arra következtetésre jutott, hogy a kreativitás általában egyes új, eredeti és értékes kombinációk, régebbi elemek alapján történő megvalósításában jut kifejezésre.

A kreativitásról tehát ma többféle értelemben beszélhetünk. Egyrészt megközelíthetjük azt, mint pszichikus jelenséget, illetve mint mentális folyamatot, másrészt azonban mint konkrét produktumokat előállító aktivitást, mint konkrét alkotási folyamatot. Ugyanakkor értelmezhetjük, mint az emberi aktivitás produktumát, melynek lényeges ismérvei az eredetiség és az újszerűség, valamint a társadalmi hasznosság és jelentőség. Látható tehát, hogy mint extrém komplex és általános képződmény a kreativitás értelmezhető akár az aktivitásbeli hatékonyság és produktivitás síkján, akár a termékekre vonatkozó hasznosság és jelentőség mentén, akár pedig a globális személyiségbeli eredetiség, elegancia és leleményesség szempontjából. Úgy tűnik, hogy ez a szituáció egyáltalán nem kedvező a pedagógiai gyakorlat viszonylatában, hisz a fejlesztési programok és metodikák kidolgozása egyértelmű, hiteles és minél pontosabb kreativitás-felfogást, valamint explicit operacionális meghatározást igényel.

Az emberi alkotóképesség megértésének és tisztázásának érdekében kifejtett erőfeszítések alapját, a fogalom körüli szakmai viták, valamint a kreativitás jellegére és természetére vonatkozó tudományos kutatások kibontakozásának okait éppen a kreativitás szociális fontossága képezi. A kreatitásnak mint alapvető személyiségbeli képességnek a társadalmi életben betöltött jelentőségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a megfellebbezhetetlen tény, hogy a tudomány és a technika összes vívmánya, az ember földi létét egyre jobb minőségben biztosító termékeinek teljes készlete, mint ahogyan a művészeti alkotások összessége is, az emberi kreativitás eredménye. Okkal mondhatjuk, hogy tulajdonképpen mindaz, amit az emberiség történelmi fejlődése során megcsinált vagy létrehozott, az tulajdonképpen mind a kreativitás eredménye. Ennek alapján pedagógiai szempontból azt állapíthatjuk meg, hogy a kreativitás alapvető humánértéket képvisel, s éppen ezért kialakítása és fejlesztése elsőrendű nevelési-oktatási célkitűzést képez.

Ha régebben a kreativitást – mint előzetesen meglévő elemek alapján valamilyen újnak a megalkotási képességét – szinte kizárólag a kivételes képességű, a tehetséges, sokszor csak a zsenialitással megáldott, a művészetekben maradandó teljesítményekről tanúbizonyságot tevő, a tudomány vagy a technológia területén pedig jelentős felfedezéseket vagy innovációkat produkáló személyekre vonatkoztatták, addig a mai általános álláspont szerint mindenki lehet kreatív, illetve gyakorlatilag minden egyes ember rendelkezhet az alkotóképesség valamilyen területre vonatkozó bizonyos szintjével. Úgy gondoljuk, hogy ennek a nézetnek igencsak fokozott pedagógiai jelentősége van, hiszen az nem jelent mást, mint azt, hogy a kreativitás bizonyos mértékben minden gyermekben kifejleszhető.

Noha Hebb (1983) úgy vélte, hogy az alkotóképesség nem egyéb, mint új gondolatok létrehozása, mégis e roppant komplex fogalom természetének megragadásához úgy véljük, szükségszerűen utalnunk kell az információk felismerésének, befogadásának, megőrzésének és felidézésének lehetőségére is, továbbá az információk közötti kölcsönhatások felismerésére, az új és a korábbi információk kapcsolatának feltárására vonatkozó kapacitásokra is. Úgy véljük, a kreativitás körülhatárolásában kulcselemként kell kezelni az összefüggések megragadásának és a viszonyok felismerésének képességét is, a belső organizációk világos átlátását, a meglévő információk gyakorlati felhasználását, valamint a korábbi tapasztalatok alapján történő új és szokatlan dolgok megtalálását.

A fentiek alapján a kreativitás fogalmának meghatározásakor következtetésként is azt fogalmazhatjuk meg, hogy az egy kivételesen összetett, számos folyamatból és képességből szerveződő, sajátos és bizonyos értelemben rejtelmes örökletes alapokkal rendelkező mentális struktúra, illetve (még ma is a titokzatosságba burkolt) emberi, személyiségbeli kvalitás. Segítségével korábban megszerzett, de egymástól többé-kevésbé elszigetelt tapasztalatok, elsajátított ismeretek vagy fogalmak között olyan kapcsolatot teremtünk, amely új és érdekes gondolatokban, szokatlan ötletekben és elképzelésekben, végül pedig (gazdasági, szociális, kulturális, tudományos és technikai szempontból) bizonyítottan értékes, életfenntartó és életminőség-jobbító produktumokban öltönek testet (az emberi tevékenység valamely területén).

A kreativitás vizsgálata

A kreativitás fogalmának általános fejlődési és kikristályosodási folyamatával párhuzamosan felmerült e komplex képesség az egyes személyekben fennálló fokának pontos megismerésére és felmérésére vonatkozó kérdése is. Ennek megoldásában gyakorlatilag két kiváló szakember játszott szerepet: J. P. Guilford (1987–1987) és E. P. Torrance (1915–2003).

Guilford (1950), a kreativitás pszichometrikus megközelítésének képviselője volt az első olyan kutató, aki a kreativitás vizsgálatára felmérési módszereket dolgozott ki, s e célra mindenekelőtt a tesztmódszert javasolta. Az ő nevéhez kapcsolódik az első jelentős teszt, az úgynevezett szokatlan felhasználások próbája, amelynek lényege abban áll, hogy a vizsgált személynek egy adott tárgy – például egy téglalap vagy egy napilap – vonatkozásában minél több szokatlan felhasználási lehetőséget kell megjelölnie. A teszt széles körű alkalmazásának alapján bebizonyosodott, hogy e mérőeszköz igen jól elkülöníti a kreativitást, illetve a divergens gondolkodást olyan más kognitív funkcióktól,

mint amilyen az emlékezet, az észlelés, a konvergens gondolkodás vagy a következtetés. A teszt kitöltésében elért eredmények értékelése meglehetősen egyszerű, hisz minél több felhasználási módot gondol ki a vizsgált személy, alkotóképessége annál magasabb szintűnek ítéltető.

A későbbiekben Guilford (1962) az értelem struktúrájára vonatkozó modelljének alapján egész tesztbattériát dolgozott ki a divergens produkció különböző aspektusainak (szemantikus osztályok és rendszerek, figurális osztályok és egységek stb.) mérésére. A tesztbattéria tíz verbális (szemantikus) és nem verbális (figurális) individuális tesztet, voltaképpen címadási, dekorációs, mondatalkotási, csoportosítási, felhasználási és más jellegű feladatokat foglal magában. A tesztfelvételkor mérték a megoldási időt, a kidolgozásokat pedig a fluencia (a megoldások száma) és az eredetiség (fordított statisztikai gyakoriság) kritériumainak alapján pontozták.

Torrance (1974) amerikai pszichológus, a kreativitás kutatásának kiemelkedő egyénisége főleg divergens gondolkodást igénylő verbális és figurális próbák alapján olyan tesztet dolgozott ki (Torrance Test of Creative Thinking), amely magas szinten érvényesnek és megbízhatónak bizonyult. A teszt egyfelől kérdésfeltevésekre, tárgyoptimalizálási javaslatokra és szokatlan felhasználásokra vonatkozó feladatokat tartalmaz, másfelől három rajzkiegészítési feladatot (köztük a híres Torrance köröket: lapra rajzolt körök, melyekből a vizsgált személynek különböző rajzokat kell készítenie, és azoknak nevet kell adnia). Mind a verbális, mind a nem verbális feladatok megoldásait a következő szempontok szerint értékelik: a) fluencia (folyékonyság), azaz adott időben hány választ nyújtott a vizsgált személy, hány ötlete volt; b) flexibilitás (rugalmasság, hajlékonyság), azaz hányféle kategóriába sorolhatók a generált ötletek; c) originalitás (eredetiség), vagyis mennyire egyediek, ritkák és szokatlanok az ötletek; d) elaboráció (kidolgozottság), vagyis mennyire komplexek, kidolgozottak a megoldási ötletek.

Azt lehet mondani, hogy a kreativitás mérésére napjainkban is alkalmazott, rendszerint nyílt végű vagy szabad befejezésű feladatokból álló mérőeszközök többségének alapjánál – legyenek azok akár szóasszociációs vagy mondatbefejezéses (kiegészítéssel) tesztek, akár pedig interjú alapú vagy rajzos eljárások – Guilford és Torrance elképzeléseit lehet megtalálni. Ezek a tesztek a kreativitás különböző strukturális elemeit mérik. Viszonylag pontosan ki tudják mutatni például a divergens gondolkodás vagy az eszmeképzés fejlettségi szintjét, viszont a jövőbeli alkotóképesség és aktivitás eredményességének predikciójára nem igazán alkalmasak. Longitudinális kutatások nem egyszer kimutatták, hogy a gyermekek közül, akik a tesztek (laboratóriumi körülmények és más pszichikus változóktól izoláltan történő) kitöltésében kiváló teljesítmé-

nyeket értek el, felnőttkorukban sokan nem tettek egyértelmű tanúbizonyságot jelentős alkotásokról. Ugyanakkor azok a helyzetek is ismertek, amikor kimagaslóan kreatív embereknek nagyon is normális gyermekkoruk volt, s iskolai pályafutásuk mentén nem tűntek ki sem kimagasló tanulási teljesítményekkel, sem alkotóképességük magas fokával semmilyen területen. A kreativitás felmérésének tekintetében szólni kell tehát arról a ma még homályosnak tekinthető kérdésről is, amely a teszteredmények és valamely területen megmutatkozó konkrét alkotóképességi szint kapcsolatára vonatkozik. Más szóval nem igazán lehet megtudni, hogy aki jó teljesítményt ér el a teszten, milyen más konkrét aktivitási területen fog jó teljesítményeket produkálni. Továbbá azt sem lehet megjósolni, hogy egyáltalán a tesztelés utáni időben a teszten elért eredményeknek megfelelő teljesítményekről fog-e tanúbizonyságot tenni a vizsgált személy.

Mindezeknek a predikciós problémáknak az ellenére mára már olyan tesztek is kidolgoztak, amelyek segítségével ki lehet számítani a kreativitási hányadost (a creativity quotient, azaz a CQ-t). Akárcsak az IQ esetében, a CQ átlagos értéke is 100. A hányados értelmezésében rendszerint abból indulnak ki, hogy a 80 alatti érték alacsony, a 120 feletti érték pedig magas kreativitási szintet jelöl. A kiemelkedő, kivételes alkotóképességet azonban a 140 feletti értékek jelzik. Úgy tűnik azonban, hogy a CQ távolról sem futott be olyan sikeres pályát és nem vált oly széleskörűen alkalmazottá és híressé, mint az IQ.

Fontosnak tartjuk végül megjegyezni e helyen azt is, hogy a kreativitási tesztek változatos feladatait vagy azokhoz hasonló (verbális és nem verbális) gyakorlatokat mint érdekes, a megszokott iskolai feladatoktól eltérő fejlesztési eljárásokat az oktatási folyamatban is lehet alkalmazni, sőt egyes szakemberek szerint, formatív erejük alapján igencsak célszerű azokat beiktatni a napi feladatvégzések sorába.

A kreativitás szintjei

Elsőként Irving Taylor (1959) próbálta meg elkülöníteni a kreativitás különböző szintjeit. Nagyszámú kreativitásdefiníció elemzésének és saját kutatásainak alapján öt egymásra épülő kreativitási szintre következtetett:

- a) Expresszív (kifejező) kreativitás. A kisebb életkorú gyermekekre jellemző szint, amely a rajzban vagy az építő jellegű játékokban nyilvánul meg, mint spontán és szabad kifejezés. Ezen az alapszinten még nem merül fel a hasznosság vagy az eredetiség kérdése. A rajz és a játszás kiváló szinterei a kreatív képességek művelésének.

- b) Produktív (termelő) kreativitás. Ezen a szinten különböző tárgyak hagyományos, jól ismert szabályok betartásával történő elkészítéséről van szó, sajátos munkaterületek vonatkozásában. A munkások szintje.
- c) Inventív (feltaláló) kreativitás. Csupán az emberek egy kis csoportjára érvényes szint, hiszen itt már a legrejtettebb és szokatlan összefüggések megtalálásáról, találmányok kidolgozásáról, dolgok kitalálásáról, illetve meglévő termékek feljavításáról és tökéletesítéséről van szó.
- d) Innovatív (újító) kreativitás. Az úgynevezett tehetséges és kivételes képességű személyek esetében beszélhetünk e szintről, hisz azok kimondottan eredeti, nemzeti vagy nemzetközi szinten elismert produktumokat képesek előállítani.
- e) Emergens (újat teremtő) kreativitás. Ezt a kreativitás legmagasabb szintje a zseniális újdonságok, a radikális változásokat vagy teljesen új és forradalmian eredeti termékeket eredményező emberi alkotási tevékenység jellemzi. Minden jel azt mutatja, hogy ezt a szintet csak a legkivételesebb és a legkiemelkedőbb személyek érhetik el.

Napjainkban a szakemberek túlnyomó többsége elfogadja a Taylor-féle szinteket (ugyanis azok léte és jellege egyértelműen beigazolódott a legkülönbözőbb aktivitási területeken), jóllehet azok a valóságban többnyire egymásba épülnek és összekapcsolódnak. Fontosnak tartjuk, hogy ezek a szintek a pedagógusok munkáját is orientálni tudják, amennyiben a fejlesztési folyamatban egy már kialakult szint esetében mindig az annál magasabb szint elérésére kell törekedni.

A kreativitás faktorai

Az idők során a kutatók (Guilford 1959; Torrance 1974) sok energiát fektettek a kreatív személyiség megnyilatkozásainak vizsgálatába. Mindenáron meg szerették volna ismerni az alapvető megnyilatkozásokat, a háttérben lévő tényezőket és nyilván azok fő ismérveit. Ma is érvényesek és szinte egyöntetűen elfogadottak e kutatók által megállapított kreativitási tényezők. Általában az alábbi tényezők jönnek számításba:

- a) Általános problémaérzékenység. Ennek birtokában az egyén könnyen meglátja és hamar észreveszi a legkülönbözőbb, gyakran rejtett, nem evidens és esetenként nem egyértelmű problémákat.

b) Fluencia (folyékonyság). E tényező a kitermelt gondolatok sokaságára, az ötletek generálásának és az asszociációk könnyedségére, az eszmék folyamatos és könnyed produkciójára vonatkozik.

c) Flexibilitás (rugalmasság). Olyan tényezőről van szó, amely lehetővé teszi, hogy egy probléma megoldásában az egyén igen változatos, újabb és újabb megközelítési módokat alkalmazzon, és nagyon is különböző gondolatokat vagy ötleteket tudjon kitalálni.

d) Eredetiség. A kreatív gondolkodás központi sajátossága, amely arra vonatkozik, hogy az egyén új, szokatlan, ritka innovatív ötletek révén, mások megoldásaitól eltérő és meglepő válaszokat tud adni a problémákra.

e) Szintetizálás. A kreativitás azon faktora, amelynek segítségével egyre átfogóbb rendszerekbe, fokozatosan nagyobbodó, s mind teljesebb és egységesebb körökbe vagy hálózatokba lehet rendezni a gondolatokat.

f) Elaboráció. Ez olyan faktor, amely a részletek kitöltésében játszik szerepet, amennyiben adott információk alapján egész struktúrákat, illetve tervezeteket lehet felépíteni.

g) Analízis. Gondolkodási művelet, melynek segítségével szét lehet bontani a legkülönbözőbb struktúrákat, új egységek létrehozásának céljából.

h) Újrdefiniálás. Az egyes tárgyaknak a szokásos módozatoktól eltérő, olykor a hagyományosnak ellentmondó felfogása, egyedi magyarázata vagy új célokból történő felhasználása.

i) Komplexitás. E faktor arra a képességére vonatkozik, hogy adott időben sok és sokféle egymással összefüggő gondolattal lehet operálni.

j) Értékelés. Ez egy olyan faktor, mely révén könnyen meg lehet állapítani az új gondolatok vagy ötletek értékét.

Ezek a faktorok hatékonyan vezérelhetik a pedagógus munkáját, például akkor, amikor valamilyen tantárgyi anyagok segítségével a kreativitás részterületeinek aktiválására vagy a részképességek fejlesztésére törekszik. Ha például a problematizálás alkalmazásával folyamatosan segíti a növendékek problémaérzékenységének jó irányú alakulását, akkor már tett valamit a kreativitás fejlesztésére vonatkozó globális pedagógiai feladat érvényesítésének érdekében is.

Kreativitás és intelligencia

Ma is vitatják annak kérdését, hogy vajon az intelligencia és a kreativitás között milyen kapcsolat áll fenn, illetve hogy azok egyáltalán különálló struktúrákat képeznek-e, vagy pedig egy és ugyanazon kognitív képződményt alkotnak. Úgy tűnik azonban, hogy a kreatitásnak az intelligenciától való elkülönítése

mellett egyre több és erősebb érvek szólnak. Miután egyre több szakember két mentális folyamatról tett említést és amennyiben sikerült megfelelő mérőeszközöket is kidolgozni mind az intelligencia, mind a kreativitás mérésére, azt kellett megállapítani, hogy milyen kapcsolat van közöttük, miként függ össze a két képesség. Ennek a kérdésnek a tekintetében a kutatások azt állapították meg, hogy noha az intelligencia egy bizonyos szintje a kreativitás előfeltételét képezi, az intelligencia önmagában nem biztosíthatja az alkotóképességet (tehát a közöttük lévő korreláció meglehetősen alacsony). Végérvényesen bebizonyosodott, hogy az intelligencia és a kreativitás esetében két egymástól tökéletesen különálló és viszonylag független fogalomról van szó. Meglehetősen régi észrevétel, hogy a kreatív személyek rendszerint intelligensek (illetőleg, hogy az intellektuálisan fejletlenek és az értelmi fogyatékosok, a „buták” vagy az „ostobák” általában nem kreatívak), de a legintelligensebbek közül csak egyesek kreatívak. Nem tűnik tehát reálisnak azt az (egyébként igen kecsegtető) összefüggést feltételezni, hogy minél intelligensebb valaki, annál kreatívabb valamely munkaterületen. Ez azt is jelentheti, hogy mondjuk az átlagfölötti 110–120-as vagy ezeket meghaladó IQ-értékek nem játszanak meghatározó szerepet a kreativitás szintjének körvonalazásában. Torrance (1974) is arra utalt, hogy az intelligencia egy viszonylag magasabb fok nélkülözhetetlenül szükséges, de távolról sem elégséges feltétele a magas szintű alkotóképességnek.

A kreativitás és az intelligencia összevetésekor meg kell állapítanunk, hogy a kreativitástól eltérően az intelligencia pontosabban körülhatárolt és egyértelműebben meghatározott fogalom. Ez nyilván annak tudható be, hogy az intelligenciakutatás a pszichológiában jóval korábban kezdődött és nagyobb lendülettel fejlődött, mint az alkotóképesség tudományos vizsgálata. Ugyanakkor az is tény, hogy egyfelől a kreativitás még napjainkban sem mérhető oly egzakt módon, mint az intelligencia, amennyiben a kreativitástesztek még mindig nem rendelkeznek az intelligenciatesztekre jellemző megbízhatósággal és érvényességgel, másfelől, hogy a mérési eredmények prediktív értéke pedig a kreativitás vonatkozásában számottevően alacsonyabb, mint az intelligencia esetében.

Végső következtetésünk a fenti kérdésben arra vonatkozik, hogy a kreativitás és az intelligencia két egymástól elhatárolható jellemzője a személyiségnek, azonban a kreativitást az intelligenciától elszakítottan nem igazán lehet megközelíteni és modellezni, ugyanis annak ellenére, hogy két különböző pszichikus struktúráról van szó, számos közös gyökérrel és azonos faktorral rendelkeznek.

Az alkotási folyamat szakaszai

Sokan próbálkoztak szakaszokat feltárni az alkotás menetében, de talán senkinek nem sikerült olyan jól, mint G. Wallas-nak (1926), akinek felfogását és a szakaszokra vonatkozó modelljét ma is szinte mindenki elfogadja. Ő ugyanis úgy vélte, hogy az alkotás folyamata – a tevékenység területétől függetlenül – négy elkülönülő, de szorosan egymásba láncolódó szakaszt foglal magában, és pedig:

1) Preparáció (előkészítés) – ekkor az egyén több alszakasz révén megpróbál releváns információkat gyűjteni a feladatról, elemzéseket végez és meghatározza a megoldandó problémát.

2) Inkubáció (lappangás) – ez egyfajta várakozásban, tudattalan szintű feldolgozásban, az úgynevezett kreatív feszültség fenntartásában nyilvánul meg.

3) Illumináció (megvilágosodás) – ez az alkotó folyamat magstádiuma, amikor spontán módon, hirtelen belátásként (egyfajta aha-élményként), az előző szakaszok alapján megjelenítődik a megoldás.

4) Verifikáció (igazolás) – itt a végleges megoldás-kidolgozás, az ötlet-kivitelezés és a megoldás ellenőrzése zajlik le. Végző soron az állapítódik meg, hogy az illumináció szakaszában kidolgozott eszme megfelel-e a produktum kiértékelési szempontjainak.

Ezek a szakaszok jól nyomon követhetők akár a tudományos, akár pedig a művészeti alkotási folyamatok lezajlásában, függetlenül tehát attól, hogy azok milyen termékekre vonatkoznak, milyen életkora van az alkotó egyénnek, vagy az alkotóképesség milyen szintjéről van szó. A kreativitás kifejezetten általános jellegű képződmény, tehát szakaszai nem korlátozhatók valamely keskeny terméktartalomra vagy területre, nem szűkíthetők le egyetlen aktivitási szférára. Rogers (2000, 435) is úgy látta, hogy „nincs alapvető különbség a kreatív folyamat lényegét tekintve egy kép festése, egy szimfónia komponálása, egy új fegyver kitalálása, egy új tudományos elmélet kifejlesztése vagy éppen az emberi kapcsolatokat javító, személyiségünket fejlesztő eljárások felfedezése között”. A Wallas-féle szakaszok pedagógiai relevanciája pedig mindenekelőtt arra vonatkozik, hogy az oktatási folyamatban meg kell kísérelni az egyes szakaszok jellegének az erősítését. Mindenekelőtt az első és az utolsó szakasz aktiválható, ugyanis azok tudatos lezajlásúak és tervezésük kimondottan racionális síkon zajlik le. Az inkubáció és az illumináció meglehetősen vitatott szakaszok, amennyiben azokat egyfajta misztikus homály még mindig beborítja, s ebből fakadóan pedagógiai szempontból is nehezen serkenthetők.

Az általános kreativitási szakaszok léte nem jelenti azonban azt, hogy az alkotási folyamatot le lehet pontosan írni vagy meg lehet modellezni, hogy az minden esetben azonos mintázat szerint zajlik le. Ugyanis a különböző

produktumok létrehozása nagyon is változatos alkotási folyamatban zajlik le, s mindig a személyiség sajátos jellegét és irányultságát hordozza magán.

A kreatív személyiség jellemzői

A kreativitásra fókuszáló pszichológiai kutatások elemzése azt mutatja, hogy azok voltaképpen három általános vizsgálódási irányt követtek. Az egyik irány a kreatív gondolkodás természetére vonatkozott, a másik a kreativitás fejlesztését vette célba, a harmadik pedig a kreatív személyek jellemző tulajdonságainak feltárását vállalta fel. Az elismerten kreatív személyiségek vagy a kreativitási teszteken kiváló teljesítményeket nyújtó egyének pszichológiai tanulmányozásának alapján, s a kreativitás ma már jól ismert lényeges összetevő komponenseinek függvényében viszonylag pontosan tudjuk, hogy mitől kreatívak az egyes emberek, illetőleg, hogy melyek azok a személyiségjegyek, melyek adott esetben jellegzetesen egymásba ötvöződve az alkotás folyamatát kiválthatják és fenntarthatják. Az alábbiakban csupán egynéhány olyan személyiségkvalitást vagy -jegyet nevezünk meg, amelyek bizonyítottan a kreatív személyiségek túlnyomó többségénél magas szinten fellelhetők:

- kifejezett tudásvágy;
- intenzív kíváncsiság;
- erős intellektuális készlet;
- ingerérzékenység;
- átfogó autonómia;
- jó önbizalom;
- kitartás;
- szorgalom;
- kötetlenség-tudat;
- kezdeményezési szellem;
- önálló gondolkodás;
- fizikai és mentális aktivitás;
- érzelmi stabilitás;
- nonkonformizmus;
- a „flow” élmény tapasztalásának és megélésének képessége (Csíkszentmihályi 1996);
- komplex ingerek, meghökkenítő helyzetek vagy frappáns problémák iránti preferencia;
- a kétértelműség, bizonytalanság kedvelése;
- spontaneitás, leleményesség, ötletesség;
- intuíció, intuitivitás;

- hipotézisállításra való hajlandóság;
- feladatelkötelezettség;
- metakogníció;
- egyedi látásmód és jó lényeglátás;
- kiváló képességjellegű tudás;
- logikus gondolkodás;
- divergens gondolkodás;
- konformizmustól való mentesség;
- váratlan vagy furcsa helyzetek iránti nyitottság;
- újszerű kérdésfeltevésre való beállítódás;
- problémamegoldásra és problémaalkotásra való késztetettség;
- szenvedélyesség, lelkesedés, éninvolváltság, énbédobás;
- elemző és szintetizáló, elvonatkoztató és általánosító képesség.

E távolról sem végleges (és nyilván nem hierarchia jellegű vagy nem rangsoroló) listából is kitűnik, hogy az ember alkotóképességének teljesítményét nemcsak az intellektuális tényezők határozzák meg, hanem gyakran fontos szerepet játszanak abban az érzelmek, a motivációk, a jellembeli és akaratirányú vonások, vagy az a mód, ahogyan az egyén önmagát és környezetét felfogja, amilyen elkötelezettséggel, tudatossággal vagy szenvedélyességgel végzi feladatait. A kvalitások listájában szándékosan kevertük össze a kognitív és a nem kognitív tulajdonságokat, éppen azzal a céllal, hogy a fenti fontos következtetés egyértelműen megmutatkozzon. A kreatív személyiség jellemzőinek viszonylatában e helyen még arra szeretnénk utalni, hogy magas és alacsony kreativitású személyek összehasonlításán alapuló kutatások eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy egyes személyiségvonások vonatkozásában számottevő különbségeket lehet kimutatni. E különbségek alapján közvetlenül lehet a kreativitás alapjait alkotó személyiségvonásokra, mint lényeges háttértényezőkre következtetni. Nyilvánvaló, hogy azokat a tulajdonságokat, amelyek a magas fokon kreatív egyének személyiségében fellelhetők, de az alacsony szintű kreativitással rendelkező egyének személyiségéből hiányzanak, a kreativitás központi fontosságú mutatóiként foghatjuk fel.

Bibliográfia

- Boden, Margaret A. 1994. *The Creative Mind: Myths and Mechanism*. New York, Basic Books.
- Csikszentmihályi Mihály 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, Harper Perennial.

- Guilford, J. P. 1950. Creativity. *American Psychologist*. vol. 5. 444–454. p.
- 1959. Traits of Creativity. In Anderson, H. (ed.): *Creativity and Cultivation*. New York, American Psychologist.
- 1962. Potentiality for creativity. *Gifted Child Quarterly*. 6. 87–90. p.
- 1967. Some New Views of Creativity. In Helson, H. (ed.): *Theories and Data in Psychology*. Princeton.
- Hebb, D. O. 1983. *A pszichológia alapkérdései*. Budapest, Gondolat.
- Munteanu, Anca 1994. *Incursiune în creatologie*. Timișoara, Editura Augusta.
- Rogers, C. R. 2000. *Valakivé válni. A személyiség születése*. Budapest, Edge.
- Taylor, C. W. 1964. *Creativity: Progress and Potential*. New York, McGraw Hill.
- Taylor, I. A. 1959. The nature of the creative process. In Smith, P. (ed.): *Creativity: An Examination of the Creative Process*. New York, Hastings House.
- Torrance, E. P. 1974. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
- Wallas, G. 1926. *The art of thought*. London, Jonathan Cape.