

Mező Katalin²: Kreativitással az esélyegyenlőségért

Absztrakt: Az Europa 2020 elnevezésű átfogó uniós stratégia tartalmaz 3 paradigmát: az intelligens-; az inkluzív- és a fenntartható növekedésre irányuló igényt. Ennek megvalósulásához magas szintű kreativitásra van szükség; és nem mellesleg a három paradigma önmagában is a kreativitáson nyugszik. A tanulmány a kreativitás témakörét elemzi abból a szempontból, hogy a pszichológiai, a pedagógiai, a szociális és a gazdasági megközelítésekben mit értenek kreativitás alatt; mennyire tekinthető a kreativitás az esélyegyenlőség illetve az esélyegyenlőtlenség talajának; lehet-e a kreativitásnak esélykompenzáló szerepe az oktatásban? Valamint bemutatásra kerül egy a kreatív, produktív tanulás ösztönzésére alkalmas modell (IPOO-modell) és erre épülő tanulásfejlesztési eljárás, amely lehetőséget teremt az önképzésre, megújulásra, kreatív tanulásra képes személyiség kibontakozásának.

Bevezetés

Az Europa 2020 elnevezésű átfogó uniós stratégia tartalmaz három paradigmát: az intelligens-; az inkluzív- és a fenntartható növekedésre irányuló igényt. Mindhárom paradigma számos kreatív elemet hordoz magában [1] :

- az intelligens növekedésre irányuló igény; ezen belül többek között: az oktatás (a tanulás és a készségfejlesztés) ösztönzését; valamint a kutatás/innováció facilitálását (olyan új termékek/szolgáltatások előállítását, amelyek elősegítik a növekedést, a foglalkoztatást, illetve a társadalmi problémák megoldását);
- az inkluzív növekedésre irányuló igény; például: olyan új (kulcskompetenciákat magukba foglaló) **készségek elsajátításának hangsúlyozását**, amelyekre a munkavállalóknak a jelen és a jövő munkahelyein szükségük lehet. Ezek segítségével el lehet érni, hogy a munkavállalók alkalmazkodni tudjanak a munkaerő-piaci változásokhoz, és sikeresen váltsanak karriert, akár többször is életük során.
- a fenntartható növekedésre irányuló igény: az erőforrás-hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság célkitűzéseivel.

Ennek az igénynek a kielégítése (vagy éppen ki nem elégítése) az oktatás- és foglalkoztatáspolitikai egészét érintő ösztársadalmi kihívás, mely magában foglalja az esélyegyenlőség kérdésének problematikáját is. *Megoldásához szükséges a kreativitás, valamint a kreativitás központú oktatás.*

Kreativitás

Ahhoz, hogy mélyebb szinten belemerüljünk a probléma boncolgatásába ismerni kell a különböző tudományterületek kreativitásról alkotott elképzeléseit. A kreativitás diszciplináinak vizsgálata a középkori kereszténység idejéből eredeztethető. A latin „creatio” megalkotásának célja, hogy megmutassa az isteni cselekedet „creatio ex nihilo” (teremtés a semmiből) nagyságát. Ebben az időben a „creatio” kifejezés alkalmazását azonban emberi tevékenységek jelölésére nem használták. Később a „creare” jelentése némileg megváltozott, emberközpontúvá vált: nemzeni, szülni, alkotni, megteremteni tartalmakkal bővült; tehát mindenképpen valami dinamikus változást előidéző dolgot jelentett [2]. Manapság a kreativitást általános értelemben alkotóképességként, alkotó készségként, egyfajta alkotó szellemiségként szokták definiálni. A kreativitás áthatja az emberek életét. Minden, amit az ember tesz valamilyen értelemben kreativitás is: döntéseket szül és szükségletet elégít ki [3], ebből következően a kreativitás kulcsfontosságú szerepet tölt be a mindennapokban.

² Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar; kata.mezoi@gmail.com

A kreativitás pszichológiai értelmezései

A pszichológia a kreativitás tudományos kutatásának alapjait szolgáltatja. A kreativitás tudományos kutatása Galton „Hereditary Genius” című munkásságával kezdődött a XIX. század végén, azonban csak az 1950-60-as évek pszichológiájában irányult jelentős figyelem a kreativitásra. A különböző kreativitás definíciók fő attribútumaiból kiindulva a kreativitás meghatározásokat Rhodes [4] négy fő csoportba osztotta, mely alapján létrehozta a "4P" elnevezésű kreativitás elméletét. Véleménye szerint a kreativitás meghatározások 4 területre irányulnak:

- 1) Personality – a személyiségre;
- 2) Process – a folyamatra;
- 3) Press – a külső nyomás/ hatás/ inspiráció-ra;
- 4) Product – a produktumra, a végeredményre.

Mivel a több mint 100 féle kreativitás meghatározás felsorolására jelen tanulmány terjedelmi keretei nem adnak lehetőséget, ezért nézzünk mindegyik típusra egy-egy példát [5]:

- 1) Personality – személyiség központú meghatározások: Ezek a koncepciók az alkotó emberre, az alkotó személyiségre, az alkotáshoz szükséges személyiség jegyekre és tulajdonságokra koncentrálnak. Ezek bázisát szolgáltatja a kreativitás kutatások atyjának tekinthető Guilford [6] meghatározása, aki szerint: „A kreativitás alkotóképességet, teremtőképességet jelent, amely során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. (444. p.)”
- 2) Process – folyamat szemléletű meghatározások: az alkotás folyamata, az alkotás lépései, az alkotás alatt megjelenő gondolati műveletek és szakaszok kutatására helyezi a hangsúlyt. A folyamatszémleletű kutatók között voltak, akik a kreativitást egyetlen egységes folyamatként értelmezték (például Mendick [7]) mások a kreatív folyamat összetettségét hangsúlyozták. Ahogyan Smitt és társai [8] esetében, akik a kreativitást nem egyetlen egységes folyamatként értelmezték, hanem sokféle mentális folyamat eredményeként, amelyek mindegyike segít előkészíteni a kreatív belátást és felfedezést.
- 3) Press – a kreativitásra ható külső nyomás/ hatás/ inspiráció fókuszú meghatározások: A legelső között találhatjuk Rogers [9] kutatásait, aki szerint a kreatív folyamat nem más, mint egy új termék születése az egyén és a vele kapcsolatba kerülő anyagok, események, emberek és körülmények sajátos, egyedi kölcsönhatásából.
- 4) Product (produktum): termék vagy alkotási végeredményre koncentráló meghatározások. Ezen meghatározások velejét jól szemlélteti Simonton [10] gondolata, mely szerint: „A pszichológusok arra a következtetésre jutottak, hogy a kreativitás megítélésben a következő két különálló komponensnek kell megjelennie: Először is a kreatív ötletnek vagy terméknek eredetinek kell lennie... Ugyanakkor, hogy értelmes legyen ez a kritérium, az eredetiséget az adott társadalmi-kulturális csoport tekintetében kell meghatározni. Lehet-e eredeti az, ami az egyik kultúrában már elavultnak számít, akkor, ha a tagok más-más kulturális csoportból jönnek... Másodszor, az eredeti ötletnek, vagy a terméknek bizonyítania kell, hogy adaptív bizonyos értelemben.”

A pszichológiai kutatások jelentik az elméleti háttérét az oktatási, a szociológiai és gazdasági vizsgálatoknak egyaránt.

A kreativitás pedagógiai megközelítései

A kreativitás pedagógiai megközelítése elsősorban a képességfejlesztés és az oktatási körülmények közötti fejleszthetőség sokdimenziós kérdéskörét járja körül. A pedagógia a kreativitás fejlesztéséhez szükséges metodikák és stratégiák kidolgozására helyezi a hangsúlyt. Fodor [11] szerint „az alkotóképesség iskolai fejlesztése részint speciális pedagógusi mentalitást és beállítódást, valamint sajátos (a kreativitás fogalmára, az alkotási folyamat jellegére, a kreatív személy vonásaira és a kreatív potenciálok állományára vonatkozó) tudást, részint adekvát (a fejlesztési folyamatot nem akadályozó) osztályon belüli, illetve iskolai környezetet és légkört, részint pedig sajátos oktatási és képzési módszereket igényel.” Emellett jelentősek az egyéni kreativitás kibontakozásában mérvadó életkörülmények és az iskolai tanulási környezet kapcsolatainak hatását feltáró kutatások is [12][13].

Találunk olyan megközelítéseket is, melyek az alkotóképesség fejlesztése érdekében a cselekvésközpontú, tapasztalati aktivitás alapú oktatásszervezést, az élménypedagógia alkalmazását javasolják [14]; illetve a játékoság kreativitásban betöltött szerepét hangsúlyozzák [15] [16].

A kreativitás szociológiai kutatása

A szociológiai szempontú megközelítésekben az individuális szintekről elmozdulva a kreativitást inkább kulturális és társadalmi jelenségként értelmezik. John Howkins [17] definíciója szerint a kreativitás az, amikor „...valaki valami újat mond, cselekszik, vagy állít elő, a „semmitől valamit” értelmében, vagy úgy, hogy új jelleget ad valaminek. A kreativitás akár vezet valamire, akár nem, megjelenik gondolatban és tettben egyaránt. ...A kreatív az, aki valami újat alkot vagy eszel ki”, emellett hangsúlyozta azt is, hogy az alkotás eredménye a környezet számára szükséges. A szociológusok nagy jelentőséget tulajdonítanak a kulturális közegnek, amiben a kreativitás megjelenik. Véleményük szerint egy termék, egy ötlet, egy gondolat akkor lehet új és kreatív, ha létezik az a régi is, amihez viszonyítva újdonság értéke van az újonnan megjelentnek. Az újdonság értékének meghatározásához, azonban a kulturális közeg, a befogadó társadalom járul hozzá. Ebből következően a kreativitást társadalmi jelenségként célszerű értelmezni. Joas [18] a kreativitást egyfajta specifikus cselekvéseméleti szempontból értelmezi. Az emberi cselekvésnek a haszonelvű és normavezérelt modellekkel meg nem ragadható aspektusait írja le. A kreativitás megragadásánál Joas arról ír, hogy az alkotás nem egyszerűen arról szól, hogy valami eleve készen meglévő „belső” fejez ki az ember észlelhető külső formában, hiszen „az önmagát kifejező ember újra és újra meglepődik attól, amit kifejez”, hanem az önkifejezés ösztársadalmi hatását kell elemezni.

A kreativitás gazdasági szempontú megközelítése

A gazdasági szempontú megközelítésekben a kreatív gazdaság elemzése és dimenzionálása a cél. A kreatív gazdaság elemeit a következőkben határozzák meg: 1) a kreativitás, mint az emberi lét alaptulajdonsága; 2) a kreativitás, mint értékteremtő gazdasági tevékenység; 3) a kreativitás, mint a kultúra és a művészetek alapja; 4) a kreatív iparágak.

Ezek közül a kreatív gazdaság megközelítésének két irányzata mérvadó [19]:

- a kreatív gazdaság kulturális alapú megközelítése
- a kreatív gazdaság szellemi tulajdonon alapuló, „alkotásközpontú” megközelítése

1) A kreatív gazdaság, mint kulturális iparág

Garnham [20] szerint: „A legtöbb ember kulturális szükségleteit és vágyait – történjék is bármi – a piac biztosítja termékek, szolgáltatások formájában (24.p.)”. Ennek az lett az eredménye, hogy egyre többen kezdtek el foglalkozni a kulturális iparágak, a kultúrpiac működésével [21]. Kreatív iparágaknak kezdték el nevezni „azon tevékenységeket, amelyek gyökere az egyéni kreativitásban, képzettségben és képességekben rejlik, és amelyek képesek a szellemi tulajdon létrehozásán és felhasználásán keresztül jólétet és munkahelyeket teremteni”. A kulturális iparágaknak számos formájával találkozhatunk például előadóművészetek; irodalom; tánc, zene; televízió; rádió; zenekarok; épített örökség; vizuális művészetek; film; könyvtárak stb.

2) A kreatív gazdaság szellemi tulajdonon alapuló, „alkotásközpontú” megközelítése

Ez a megközelítés az innovációt helyezi a középpontba, mint a versenyképesség elsődleges meghatározóját. Az innovátoroknak éleslátónak és kreatívnek kell lenniük abban az új gazdasági rendszerben, ahol az ötletek jelentik magát a „pénzt”, míg az információs technológiák a „bank”, amely ezeket globális méretekben mozgatja [22]. A kreatív gazdasági szemlélet képviselői kreatív terméknek azokat a gazdasági árukat és szolgáltatásokat tekintik, amelyek alkotói tevékenységből származnak, és gazdasági értékkel bírnak. A kreatív gazdaság pedig ezekkel a kreatív termékekkel kapcsolatos tranzakciókat bonyolítja le.

Be kell azt látni, hogy bármelyik típusú megközelítéssel foglalkozunk, mindegyik ugyanabból az alaptól táplálkozik ez pedig nem más: mint az innovatív személy (az összes általa létrehozott

produktum csak másodlagos). Az innovatív, alkotó személyiség szabadságának kibontakozásához, azonban kreativitást támogató és erősítő közegre van szükség. Már nagyon korán, gyermekkorban eldől, hogy valaki alkotóképes személyiséggé válik, vagy a kreativitása már idejekorán elakad. Torrance [23] szerint kultúránként változik az az életkor, amelyben a kreativitás virágzik vagy elfojtódik. Ez függ attól, hogy hány éves kortól kell konformista módon megfelelni a társadalmi elvárásoknak. Gardner és társai [24] ezt az időszakot leszűkítették:

- 1) iskoláskor előtti korszakra: ekkor a gyermekek még rendkívül eredetiek, játékosak és gátlástalanok. Ez az időszak talán a legintenzívebb szakasza a kreativitás fejlődésének. (Szerzői megjegyzés: a hazai óvodákba járó gyermekeknek a legtöbb esetben szerencsésük van, hiszen a napjaink komplex és projektalapú óvodai nevelési programjai, többnyire számtalan lehetőséget biztosítanak a kreativitás kiéléséhez. Bár természetesen itt sem hanyagolható el a szociális közeg, az óvodapedagógus egyéni kreativitása, az utánpótlásra alkalmas példa ereje!)
- 2) az iskoláskor időszakára: ekkor a kreativitás lényeges változáson megy át, kialakul az úgynevezett „korlátozott kreatív kifejezés”. Ez azzal magyarázható, hogy a gyermekek ebben az időszakban próbálják meg elsajátítani a kultúra szabályait. Kreatív megnyilvánulásait – pl. művészet, zene, tánc, és más kreatív törekvések – úgy próbálják alakítani, hogy azok, a társadalom elvárásainak „megfelelő” módon jelenjenek meg. Ez már nem az ösztönös, hanem a tanulással egybekötött kreativitás fejlődés időszaka.

Serdülőkorra többnyire eldől, hogy valaki képessé válik-e a megszokottal szembeni ellenállásra; a kérdések keresése, a jó kérdés feltevésére; a számtalan meglévő között a hiányzó rések megtalálására azaz az újításra, felfedezésre. Vagy alkalmazkodik a már meglévőkhöz. Ebből következően az intelligens-; az inkluzív- és a fenntartható növekedésre irányuló igényt kielégítő fejlődés alapja az intézményes közoktatásban keresendő. Sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni arra, hogy mindenkinek egyenlő esélye legyen legalább arra, hogy a kreativitása szabadon szárnyalhasson; hogy minél több újításra képes egyéniség kerülhessen ki az iskolákból.

A kreativitás az oktatási esélyegyenlőség szolgálatában

Mielőtt a kreativitás esélyteremtő funkcióját elemeznénk kísérletet teszünk arra, hogy definiáljuk az esélyegyenlőség fogalmát. Már maga a fogalom értelmezése nehézségekbe ütközik, hiszen a hazai és a nemzetközi szakirodalom egyre inkább azon az állásponton van, hogy különbséget kell tenni az esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek (equity) között. Forray-Varga [25] meghatározásban az esélyegyenlőség elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását (más szóval az egyenlő bánásmódot) jelenti. Az egyenlő esélyek biztosítása azonban ezen is túlmutat. Az egyenlő esélyek a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez szükséges olyan feltételek megteremtését jelentik, melyek nemcsak látszatra, hanem eszközökkel támogatottan teremtik meg a hozzáférést. Vagyis tenni kell azért, hogy mindenkinek valóban lehetősége legyen a felkínált javakból részesülni. Az esélyegyenlőség biztosításának kérdése különösen jelentős a gyermek/tanuló az oktatási rendszerbe való részvétele idején. Az oktatási esélyegyenlőség teremti meg az alapját a felnőtt életben való esélyegyenlőségnek. Az oktatási esélyegyenlőség fogalmát a 2007-es OECD jelentésben [26] a következőképp fogalmazták meg:

A fogalom két fő alapelvet tartalmaz:

- 1) Az *igazságosság* (fairness), amely annak biztosítását jelenti, hogy a személyes és társadalmi körülmények (például a nem, a társadalmi-gazdasági helyzet, az etnikai származás, a fogyatékoság stb.) ne jelentsenek akadályt az oktatási lehetőségek kihasználásában.
- 2) A *befogadás* (inclusion), amely azt jelenti, hogy mindenki számára biztosított legyen az oktatás alapvető szintje (basic minimum standard), például hogy mindenki képes legyen olvasni, írni és egyszerű számításokat elvégezni.

A két alapelv betartása segít az iskolai kudarcok leküzdésében; az iskolai kudarcok kezelése pedig segít leküzdeni azokat társadalmi hátrányokat, amelyek gyakran okoznak iskolai kudarcot.

Az esélyegyenlőség biztosítása az oktatásban különösen fontos szerepű, mert elősegíti az egyéni jóllét állapotának kialakulását. A jobb iskolázottsággal általában magasabb jövedelem, jobb egészség, hosszabb élet, sikeresebb családi élet jár együtt; míg az iskolában átélt kudarcoknak a hosszú távú társadalmi és pénzügyi költségei magasabbakká válnak (gondoljunk az egészségügyi ráfordításokra, a szociális támogatásra, a közbiztonságra stb.). Az esély sem minden esetben azonos. Vegyünk alapul két azonos iskolatípusba, azonos osztályba járó gyermeket. Az egyik gyermeknek magasabban iskolázott szülei vannak, a másik szülei alacsonyabb iskolai státusszal rendelkeznek. A magasabb iskolai végzettségű gyermek szülei valószínűleg tájékozottabbak, tapasztaltabbak az iskolai előrehaladás tekintetében; míg a másik gyermek iskolai kilátásai bizonytalanabbak. Hiába egyenlő jogilag a két gyermek, hiába van lehetősége ahhoz, hogy ugyanoda, ugyanarra az iskolai fokra juthasson, ha az egyik a gazdasági-társadalmi helyzete miatt rosszabbak a tanulási esélyei a társakénál [27] [28]. „Az esély, ebben az értelemben nem azonos a lehetőséggel. Az esély a lehetőséggel való élés, a lehetőség kihasználásának képessége (21.o.)” [29]. A lehetőségek kihasználásának képtelensége pedig esélyegyenlőtlenségként értelmezendő. Az iskolai esélyegyenlőtlenségek többféle mintázatban jelenhetnek meg [29]:

- az iskolában eltöltött tanulói évek különböző mértékű lerövidülése: iskolaelhagyás, kimaradás, korai munkába állás, csellengés;
- kirekesztődés az osztályközösségből, ezáltal a csoport pozitív befolyása alóli kikerülés;
- tanulási kudarcok, a követelményeknek való meg nem felelés, demotiváció: bukások, túlkorosság az iskolában;
- alacsonyabb presztizsű iskolák választása, korai szakosodás: szakiskolába kerülés;
- szegregáció: gyógypedagógiai intézményekbe kerülés;
- fiatalkori deviancia, fiatalkori bűnelkövetés iskolában és iskolán kívül;
- a személyes sikerek elmaradása, a kudarcok negatív "kompenzálása", sodródás.

Az esélyegyenlőtlenségek kompenzálásának egyik lehetséges módja a tanulók versenyképességének növelése. Mit jelent ez a tanulók szintjén? Először is ismerni kell azokat a lehetséges célcsoportokat, akik különböző okok miatt hátrányos helyzetben vannak, marginalizálódtak; és ebből következően esélyegyenlőtlenségeik kompenzálására szorulnak. Ezek a célcsoportok a következők lehetnek [30]:

- akik családjuk társadalmi helyzete miatt nem kapják (kaphatják) meg a lehetőségeket;
- azon családok tagjai, akik eddig még nem tanultak tovább középfokon;
- a hátrányos helyzetű településeken, térségekben élő családok (és gyermekeik);
- a gyermekotthonokban, nevelőintézetekben élő fiatalok;
- azok a diákok, akik tanulási problémákkal küzdenek;
- a marginalizálódott (kriminalizálódott) fiatalok;
- a sajátos nevelési igényű tanulók, valamint a megváltozott munkaképességű személyek (fiatalok és idősebbek);
- a hazánkba érkező migránsok gyermekei;
- a roma származású gyermekek és fiatalok.

Az esélyteremtő beavatkozás az iskolai teljesítményük javítása érdekében történő pedagógiai eszközök alkalmazásával valósulhat meg. Ez azonban nem csak szimplán a nevelő részéről történő ráhatást jelent, hanem komplex, a kreatív produktív tanulás elsajátításnak irányába ható kompenzálást foglal magába.

Kreativitás és esélyegyenlőség

Kérdésként merülhet fel, hogy hogyan lehet elérni azt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a munkaerőpiacon is kelendő kompetenciákkal rendelkezzenek? Illetve, hogy milyen pedagógiai

eszközök segítenek az esélyteremtésben és a versenyképesség biztosításában? Mindkét kérdés megválaszolására alkalmas a kreativitás.

Gowan [31] egyik tanulmányában az oktatás céljára vonatkozóan megállapította, hogy „a cél az, hogy az adottsággal rendelkező gyermeket kreatívvá tegyük”. Mindegy, hogy milyen fizikai, gazdasági szociális vagy egyéb státusból érkezik a gyermek az egyetlen cél a kreativitás erősítése, amely hozzájárul a Maslownál magasabbrendű motivációként emlegetett önmegvalósítás kialakulásához. Az önmegvalósító emberek a kreatív alkotómunkájuk eredményeként emelkednek ki, esetleg ezáltal válnak híressé; függetlenül attól, hogy milyen egyéb háttértényező áll mögöttük (lásd például: Hellen Keller-siket és vak író és előadó; Andrea Bocelli - vak énekes stb.). Florida [32] mindezt a kreatív gazdaság eszményképében jelenítette meg.

A kreatív gazdaság fő elemeit három T-ben jelölte meg (1.ábra):

- 2) Tehetség;
- 3) Technológia;
- 4) Tolerancia .

A *tehetség* megközelítésének számtalan módja van. Az évek során kialakult számos tehetségkonceptió közös elemének tekinthető a Renzulli [33] által hangsúlyozott, majd számos egyéb tehetségdefinícióban [34] [35] megjelenő hármasság: az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás együttléte. A tehetséges emberek képesek új tudást létrehozni, a már meglévő tudásukat és az új ismereteket hatékonyan és kreatívan alkalmazni, ezáltal képesek értéket előállítani.

A *technológia* az adott terület gazdasági-technológiai fejlettségének színvonala. Mindez szükséges ahhoz, hogy egy intézmény kreatív központtá válhasson és újabb kreatív embereket tudjon odavonzani, illetve kinevelni.

A *tolerancia* Florida egyik központi gondolata. A toleranciát tekintette a kreativitás éltető közegének, olyan befogadó és inspiratív társadalmi-kulturális környezetnek, melynek alaptulajdonsága a nyitottság, az alkotás és a siker társadalmi megbecsülése és tisztelete, illetve az egyéni és a kisebbségi vélemények elfogadása. Az igazán befogadó környezet nagyobb esélyegyenlőséget biztosít, és új perspektívákat nyit a kevésbé elfogadott társadalmi csoportok számára.

Kreatív gazdaság=Tehetség +Technológia + Tolerancia

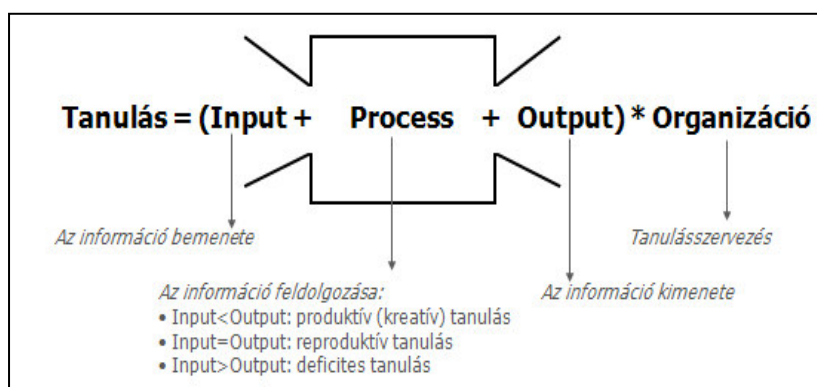
1. ábra:Florida kreatív gazdaság 3 T modellje (2002)

Az esélyteremtés és a versenyképesség biztosításához olyan kompetenciák kialakítására van szükség, amelyek hosszútávon segítik a tanulókat az önálló fejlődőképesség megvalósulásában. Ennek egyik lehetséges módja, ha már egészen kisgyermek kortól a kreatív, produktív tanulás elemeinek elsajátítására ösztönözzük a gyermekeket. (A hátrányos helyzet esetében egyenesen a munkaerőpiaci „kelendőség”, érvényesülési lehetőség egyik tényezője lehet a kreatív képességek magas színvonala. A kellőképpen és időben aktivizált kreativitás megteremtheti egy önálló vállalkozás, vagy egy munkahelyi előremenetel feltételeit is. [36]). Ezen kompetenciák kialakításához járulhat hozzá a kreatív tanulás elemeinek elsajátítása.

A kreatív tanulás

A kreatív (produktív) tanulás fejlesztésének célja olyan önálló tanulási módszerek átadása, melyek révén alkotó tanulás mehet végbe. Az alkotó tanulás eredménye pedig az, hogy az információk kreatív gyűjtése, feldolgozása révén felborul a tanulás bemeneti (input) és a kimeneti (output) fázisának egyensúlya: sokkal többet fog tudni a tanuló a tanulást követően, mint amennyi információt felvett. [37]

Emellett a kreatív tanulás olyan tanulási stratégiák kiépülését segíti elő, melyek hozzájárulnak a kreatív részképességek (fluencia, originalitás, flexibilitás, elaboráció, problémaérzékenység, probléma meghatározás, vizualizáció, metaforikusgondolkodás, transzformáció, intuíció, logikus gondolkodás, értékelés képessége, analízis-szintézis stb.) kifejlődéséhez, felszínre hozatalához, alkalmazásához és fejlesztéséhez is. Mindennek egyik megfelelő eszköze a Mező Ferenc által kidolgozott IPOO-modellre (2. ábra) épülő tanulásfejlesztési program, az IPOO-program [38].



2. ábra: Az IPOO-modell

Az IPOO-modell a tanulást információ-feldolgozó tevékenységként értelmezi (2. ábra). Lényege a következő: ha a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekintjük, akkor ez azt is jelenti, hogy az információkezelés következő komponenseivel kell számolnunk:

- 1) információgyűjtés (input);
- 2) információfeldolgozás (process);
- 3) információalkalmazás, felhasználás (output);
- 4) az előzők hatásfokát meghatározó tanulásszervezés (organizáció).

Mindegyik komponens sajátos ismeretek, képességek, motívumok és módszerek bázisára épül. Ezek ismerete/vagy hiánya alapvetően befolyásolja a tanulás sikerességét, vagy sikertelen voltát. Az IPOO-modellben az input (a tananyag) és az output (az elsajátított ismeret, készség) alapján a kreatív (produktív) tanulás is megfoghatóvá, diagnosztizálhatóvá válik, sőt: a fejlesztés főbb irányai is körvonalazódnak. Az IPOO-modellre épülő kreatív tanulás fejlesztését célzó program (továbbiakban: IPOO-program) a kulcskompetenciák elsajátításának egy innovatív formája. Az IPOO-programban elsajátított technikák felvértezik az egyéneket arra, hogy képesek legyenek a tananyag és a valós helyzetek közötti összefüggések megtalálására; kapcsolatok kiépítésére az egymástól távol álló ismeretek között; a holista ismeretrendszerben való gondolkodásra. A kreatív tanulás elemeinek elsajátítása hozzájárul az egyén kreatív készségeinek fejlődéséhez, ami nagyban elősegíti a produktivitás fejlődését az élet egyéb területein is (pl. munka, hobbi, család stb.).

Az IPOO-program nagy előnye, hogy akkor is alkalmazható, ha a tanulónak nem sikerült a korábbi tanulmányai és/vagy élettapasztalatai során kialakítani a megfelelő kompetenciákat, sőt tökéletesen alkalmazkodik a tanulás során hangoztatott alapvető elvárásához, mely szerint rövid idő alatt, hatékony és könnyen elsajátítható stratégiákat kapjanak. A „tanulás elsajátítása-kompetencia” kialakítása hatással van az alapvető készségek fejlődésére is; és az olyan transzverzális kompetenciák, mint a kreativitás, vagy alkalmazkodás készsége is automatikusan épülnek be a gyakorlások során.

Mindez hozzájárulhat az oktatás végcéljának: az önképzésre, megújulásra, kreatív tanulásra is képes egyének kineveléséhez, mely alapja az egyéni boldogság és egyéni megelégedettség kialakulásának.

Összefoglalás

Az oktatás alapvető feladata lenne a tanulók kreativitásának ösztönzése, és támogatása, hiszen az alkotó gyermekekből válnak alkotásra képes felnőttek. Mindez azonban gyakran nem valósul meg. Ez ellen már többen felemelték a szavukat például Amabile [39], Robinson [40] egyenesen az oktatás kreativitas-kiölő hatásáról beszélnek. A kreativitas olyan belső erő, amely ha gyakran ütközik gátakba, elveszti az intenzitását (gondoljunk például arra, ha egy jó, megvalósítható ötletet a pedagógusok; vagy a munkatársak azonnal megvalósíthatatlannak, vagy elhalaszthatónak titulálnak; vagy a gyakran jelentkező és kérdező gyermeket nem kérdezik az iskolában azért, hogy a társaknak is legyen lehetősége a hozzászólásra).

A kreativitas egyelőre nem központi szerepű az iskolákban [41], sőt a kreatív önkifejezésre alkalmas órák arányát is jelentősen csökkentették. Az akadémikus tudást biztosító órákon pedig igen csekély lehetőséget adnak arra, hogy a diákok az alkotó fantáziájukat kibontakoztathassák. Előrelépést jelenthet, ha az adott iskola bekapcsolódik a Nemzeti Tehetség Program keretében megvalósuló különböző tevékenységekben, azonban a tartós változás eléréséhez kreativitas tudatos szemléletű iskolákra és kreatív, élményadó tanításra képes pedagógusokra van szükség.

Referenciák

- [1] Mező, K. (2013). Élethosszig tartó kreatív tanulás. In: Juhász, J., Szegedi, E. (szerk.). *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Budapest: Tempus, pp. 71-83.
- [2] Tatarkiewicz, W. (1980). *A History of Six Ideas: an Essay in Aesthetics*. The Hague: Martinus Nijhoff. 244-249.o.
- [3] Vitányi, I (2000). *A kultúra jellege és a kreativitas*. Net: <http://oktats.gallup.hu/Confprog/Keszthely1/vitanyiivan.htm>. Letöltés: 2010.
- [4] Rhodes, M.(1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappa, 42.305-310.
- [5] Mező, K. (folyamatban). *A kreativitas időbeli aspektusai*. Doktori disszertáció.
- [6] Guilford, J.P.(1950). *Creativity, American Psychologist*. Volume 5, Issue 9, 444-454.pp.
- [7] Mendick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychol. Rev.* 69(3), 220-232.pp.
- [8] Smith, S. M., Ward, T. B., & Finke, R. A. (1995). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge: MIT Press, p. 327-335.
- [9] Rogers, Carl R. "Towards a Theory of Creativity." *ETC: A Review of General Semantics* 11 (1954): 249-260.
- [10] Simonton, D.K. (1999). *Origins of genius*. New York, NY:Oxford University Press.pp.5-6.
- [11] Fodor, L. (évszám.n.). A kreatív személyiség.
<http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html>
- [12] Craft, A (2005). *Creativity in Schools. Tensions and dilemmas*. Abingdon, Oxon. Routledge.
- [13] Cropley (2001). *Creativity in education and learning, a guide for teacher and educator*. Abingdon, Oxon. Routledge.
- [14] Mező, K. (2015). *Kreativitas és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft, Debrecen.
- [15] Szentiványi Tibor (2000). *A kreativitas fejlesztése játsszással és játékok segítségével*. Új Pedagógiai Szemle, 7. szám.
- [16] Mező, K. (2015). *A játék hatása a kreativitas fejlődésére*. Óvodai Nevelés. Megjelenés alatt.
- [17] Howkins, J. (2002). *Az alkotás gazdagít. Bátorítás kreatív embereknek*. HVG Kiadói Rt.
- [18] H. Joas (1992). *Die kreativitat des handels*. Frankfurt A.M. Suhrkamp.
- [19] Ságvári, B. (2005). *A kreatív gazdaság elméletéről*. ELTE-ITHAKA. Budapest.

- [20] Garnham, N. (1987) *Concepts of Culture: Public Policy and the Cultural Industries in Cultural Studies*, vol. 1. no. 1. 23–37. oldal
- [21] Borsi, B. - Viszt, E. (2010). *A kreatív és kulturális ágazatok (CCI) szerepe és növekedési lehetőségei a Budapest Metropolisz Régió gazdaságában*. GKI: Budapest.
- [22] Reich, R. (2001) *The Future of Success: Working and Living in the New Economy*. Vintage, New York
- [23] Torrance, E.P (1975): *Preliminary manual: Ideal child checklist*. Georgia Studies for Creative Behavior, Athens.
- [24] Garner, H., Phelps, E., Wolf, D. (1990). The roots of creativity. In C. Alexander & J. Langer (eds.). *Beyond formal operations*. New York: Oxford University Press.
- [25] Forray, R.K. - Varga, A. (2011): Inklúzió a felsőoktatásban.(digitális tananyag) PTE BTK Pécs. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25>.
- [26] OKM összefoglaló (2007): A „Ne legyen több iskolai kudarc! – Tíz lépés az oktatási esélyegyenlőség felé” („No More Failures – Ten steps to equity in education”) című 2007-ben készült OECD-jelentés részletesebb ismertetése.
- [27] Forray R.,K. (Szerk.)(2002).*Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
- [28] Nahalka, I.(2003). Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In Falus, I.(Szerk.). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37-56.
- [29] Réthy, E-né-Vámos, Á. (2006). *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 21.o.
- [30] Kőpatakiné Mészáros, M.(2009). Szakmai műhely bevezető előadás. OFI. Budapest
- [31] Gowan, J.C. (1979).The Journal of Creative Behavior. Vol.13,(1).39-51.
- [32] Florida, R. (2002).The rise of the creative class. Basic Books, New York
- [33] Renzulli, J.S. (1978): *What Makes Giftedness?*. Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-184, 261
- [34] Mönks, J. F és Ypenburg, H. I (2011). *Ha tehetséges a gyermek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- [35] Czeizel, E. (2004). *Sors és tehetség*. Urbis Kiadó, Budapest.
- [36] Mező, K. (2013). Élethosszig tartó kreatív tanulás. In: Juhász Judit, Szegedi Eszter (szerk.). *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Budapest: Tempus, pp. 71-83.
- [37] Mező, F. (2011). *Tanulás, diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- [38] Mező, F. (2002): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft, Debrecen.;
- [39] Amabile, T. M. (1998). *How to kill creativity*. Harvard Business Review, September-october, 76-87.
- [40] Robinson, K. (2000). TED előadás: „Az iskola kiöli a kreativitást”.
http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- [41] Mező, F.- Mező, K. (2003, 2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft. Debrecen.