

A TCT-DP VIZUÁLIS KREATIVITÁS TESZT VALIDITÁSVIZSGÁLATA VIZUÁLISAN TEHETSÉGESEK KÖRÉBEN



GYEBNÁR Viktória

ELTE PPK Tanácsadás és Iskolapszichológia Tanszék

BME TTK Pszichológia Doktori Iskola

gyebria@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A jelen vizsgálatunk egyrészt a TCT–DP vizuális kreativitás teszt (Test for Creative Thinking – Drawing Product, Urban és Jellen, 1996) értékelési szempontjai faktorstruktúrájának feltárását tűzte ki célul, másrészt a teszt validálásához kívánt hozzájárulni azzal, hogy a TCT-DP-t a vizuális tehetségek kiválasztásának folyamatában próbáltuk ki.

Módszer: 304 képzőművészeti szakközépiskolába felvételiző diák teszteredményeit dolgoztuk fel és hasonlítottuk össze több évtizedes kiválasztási gyakorlattal rendelkező művésztanárok felvételi eljárásban párhuzamosan adott értékelésével, amelyben több szempontot érvényesítettek, többek közt a felvételi feladatokban megnyilvánuló kreativitást is.

Eredmények: Az adatok elemzéséből kiderült, hogy bár a teszt értékelését egységesnek kell kezelni, de egyes értékelési szempontjainak értéke hangsúlyosabban fordul elő a vizuális tehetségek körében. További eredmény, hogy hasonlóan jól szűrte a tehetségeket, mint az őket vizsgáztató tanárok.

Következtetések: Eredményeink alapján elmondható, hogy a TCT-DP teszt jól alkalmazható szűrőeszköz a kreatív képességek felmérésében, és használható a vizuális kreativitáson túl a vizuális tehetség becslésére is.

Kulcsszavak: vizuális tehetség, tehetségígéret, tehetség felismerés, vizuális kreativitás

BEVEZETŐ

A vizuális tehetségek esetében, akárcsak több más típusú tehetségnél is, szükség van a környezet megfelelő időben történő támogatására ahhoz, hogy a képességeik kibontakozhassanak (Geffert és Herskovits, 1990).

Azonban a tehetségfejlesztő munka egyik kritikus pontja éppen az, hogy mit tekintsen megfelelő időnek, mely életkorban ajánlatos elkezdni a speciális fejlesztést. A tehetségek kutatások szerint ez mindig az adott speciális képesség megjelenési idejétől függ. Az olyan, néha már óvodáskorban megmutatkozó

tehetségek, mint a zenei, matematikai és bizonyos mozgásbeli képességek fejlesztése már az óvodában fontos (Balogh, 2007). Azonban a speciális képességek jóval gyakrabban csak a későbbi életkorban nyilvánulnak meg. Balogh (2007) felhívja a figyelmet, hogy még a kisiskolás időszakban is óvatosan kell eljárunk, mert ez is alapvetően alapozó korszaknak tekinthető, amikor elsősorban a tehetség általános képességeihez tartozó elemeket kell megfelelően fejleszteni. Szerinte az úgynevezett speciális osztályok koraiak még ilyenkor, hiszen ekkor a tanulók kiemelkedő teljesítményének alapja többnyire a magas szintű általános képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. A kutatások és a pedagógiai tapasztalat szerint is többnyire 12–13 éves kor körül jelenik meg a speciális tehetség az intellektuális szférában.

Az időben történő felismerés kérdését a vizuális tehetség esetén is fel kell vetni, és különösen óvatosan szükséges eljárni, mert ellentmondóak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy mi számít időbelinek a vizuálisan tehetségesek esetében. Érdemes szem előtt tartani Kárpáti (1994) figyelmeztetését, miszerint a vizuális nyelv a kisgyermek domináns kifejezőeszköze, és azok is jól teljesíthetnek, akik később ezen a területen semmilyen tehetséget nem mutatnak. Nagy alkotók fiatalkori műveinek tanulmányozása alapján a vizuális tehetség a későn megmutatkozó tehetségfajták közé tartozik, csak az életmű ismeretében, utólag mondható meg ki a nagy alkotó (Kárpáti, 2005). Kárpáti (2005) arról is beszámolt, hogy Paul Klee, Picasso, Toulouse-Lautrec múzeumban megtekinthető 18-19 éves korig készült munkái, juveniliái azt mutatják, hogy a gyerekkori művekből előre nehezen jósolható meg a zseni.

A pedagógiai kutatókkal szemben, nagyon sok rajztanár gondolja úgy, hogy

a vizuális tehetség már korán megmutatkozik, és van példa óvodai képességvizsgálatra és kiválasztásra rajztagozatos osztályba kerüléshez (Árvai, 1994). Rajztanárként Kiss (1994) is megengedően viszonyul ehhez a kérdéshez, úgy fogalmaz, hogy a képzőművészeti tehetség is jelentkezhet korán. Megemlíti fiatalon lezárult jeles életműveket a képzőművészek körében, de esetükben nem történt meg a gyerekkori vizuális teljesítmények elemzése. Bár a vizuálistehetség-ígéret megjelenési idejét illetően többen a serdülőkort jelölik meg, mégis érdemes figyelembe venni az alább olvasható, Gyarmathy (2002) által összegyűjtött mindazon sajátosságokat, amelyek a vizuálistehetség-ígéreteket jellemzik már a korai életévekben is: Már kétévesen tudnak felismerhető alakokat rajzolni; sok részletet ábrázolnak gyerekkorban a rajzaikon; rajzaik realizisztikusak; ügyesen tudnak másolni; rengeteg időt töltenek rajzolással; szeretik magukat rajzban kifejezni; kiváló a vizuális emlékezetük; vizuális feladatokban kiválóak; vizuális memóriájuk különlegesen jó; a változásokat a képen jól észreveszik; képekben gondolkodnak; rajzaikban újszerű elemek, ötletek mutatkoznak. Az említett huszadik századi nagy tehetségekről is leírták, hogy már korai életkorukban jellemző volt rájuk a szenvedélyes, gyakori rajzolás, a kép készítésének öröme, amikor mindegy volt, mit és hogyan rajzoltak. Gyerekkori rajzaikon felbukkantak kedvenc témáik és motívumaik mellett a később is kedvelt kompozíciós eljárások (Kárpáti, 1995) is.

A vizuális tehetséget kutatók retrospektív elemzése mellett kevés a longitudinális kutatás. Az egyik jelentős longitudinális vizuálistehetség-követő vizsgálatot Gerő (1974; 1982; 1983) végezte. Gerő művészettörténészek, alkotó művészek és rajztanárok

segítségével választott ki 30 5–7 éves korú gyerekből 10-et, akiknek a munkáit esztétikusnak ítélték a szakértők. A gyermekeket ismételten vizsgálta 9 éves, majd 18–20 éves korukban. Kutatásában az 5–7 éves esztétikus gyerekrajzok készítői kilencévesen már nem alkottak olyan színvonalú rajzokat, amit a szakértők esztétikusnak ítélték volna. De azt tapasztalta, hogy a korábban kialakult saját grafikus nyelv lehetővé tette a „grafikus önkifejezést abban az életkorban is, amikor a rajz rendszerint már nem az élményfeldolgozás eszköze” (Gerő, 1983: 244). A második vizsgálat nyomán feltételezte, hogy a 30 gyerekből kiválasztott 10 tehetségígéretnek tűnő gyermek a fiatal felnőttkorra is megőrzi majd a vizualitás iránti érzékenységet, kreatívabb lesz az átlagnál, és érdeklődésükben, pályaelképzeléseikben is megtalálja ennek hatását.

Eredményei szerint az eredeti 30 főből 16-an 18–20 éves korban is rajzoltak, és a kiválasztott 10-ből hat volt aktívan rajzoló. A tehetségígéretek közül hárman az Iparművészet Főiskolára készültek, akikből az egyik tipográfusként már hivatásának tekintette a képzőművészetet. Egy fiú faszobrász szakmunkásképzőbe ment az érettségi után. Bár a többiekénél a pályaválasztásban nem jelent meg expliciten a vizualitás, a pszichológiai vizsgálatok igazolták a kreatív ötletesség átlagnál jobb nívóját, és háttérében a fantázia vizuális telítettségét, amit Gerő (1983) mint a tudatos és a tudattalanba süllyedt tartományok közötti közvetítő funkciót feltételezett. Annak ellenére, hogy a 30 főből elég magas volt a még rajzoló fiatalok száma, az egyetlen, már az Iparművészeti Főiskolára járó fiatal korábban nem választották ki a tehetségígéretek közé. Ez az eredmény szintén a korai kiválasztás nehézségére hívja fel a figyelmünket a vizuális tehetségek esetében.

Fontos tanulsága volt a kutatásnak az is, hogy egy korai széleskörű, de egyénre szabott vizuális fejlesztés alkalmas lehet a kreatív gondolkodás, képzetáramlás megalapozására, és a vizuális élményfeldolgozás, kifejezés motivációjának megőrzésére. Gyarmathy (2002) a képzőművészeti tehetségek kapcsán szintén azt állapította meg, hogy a korai vizuális művészi tehetség ritka. A képzőművészet terén kiemelkedők általában 8–10 éves kor után mutatnak csak tehetséget, miközben, bár rövidebb idő alatt, de ugyanazokon a rajzfejlődési fázisokon mennek keresztül, mint a vizuális téren átlagosan fejlődők.

Mivel a kamaszkor, illetve 13–15 év előtt szinte lehetetlen megmondani ki tekinthető vizuális szempontból kiemelkedő egyéniségnek, a pedagógiai kutatók nem javasolják a tehetség kiválasztást a kamaszkor vége előtt (Kárpáti, 1994). Ez a szemlélet szükségesnek tartja a vizuális nevelés megerősítését és megújítását a közoktatásban annak érdekében, hogy a rejtve bontakozó potenciális vizuális tehetség is megkaphassa azt a támogatást, ami szükséges a képesség és a motiváció szinten tartásához addig, amíg elválik, ki a valódi tehetség és ki nem.

A rajzi kifejezés a korai kamaszkorban (11–13 év) több rajzfejlődést kutató szerint megtorpan (Gerő, 1974; Gyebnár, 1989). Ám ez nem jelenti azt, hogy szükségszerű a vizualitás fejlődésének és a képi nyelv használatának leállnia ebben a korban. Az egy-két évig működő Tervezzünk Tárgyakat ifjúsági pályázat nagy sikere, amelyet a 10–18 éves korosztály számára hirdettek, megmutatta, hogy ebben az életkorban milyen nagy a fiatalokban az érdeklődés vizuális kifejezés különféle területei iránt. Ilyenkor lehetővé válik a tehetségek megtalálása (Gaul, 1994). A pályamunkák számos vizuális ötletet, kreatív megoldást tartalmaztak, megmutatva,

hogy ekkor indulhat igazán útjára a konstruáló és vizuális tehetség, hogy ekkortól intellektuálisan is készen állnak a vizuális nyelv magasabb szintű elsajátítására.

Runco és Albert (1990) tehetségkonceptiójának hét alapvetéséből a másodikban fogalmazza meg azt, hogy a kiváló eredmények érdekében a tehetséges személynek át kell alakítania a korai tehetségét értékek, *drive*-ok és készségek megfelelő készletévé (Balogh, 1994). Úgy véljük, hogy a vizuális-tehetség-ígéretes esetében ennek a feladatnak a megvalósítása a serdülőkorban kezdődhet, minél változatosabb, az érdeklődésükkel összhangban álló vizuális feladatok segítségével.

Felvetődik a kérdés, valóban problémás-e vagy éppen javasolt a korai azonosítás és tehetséggondozás a vizuális területen. Bár számos rendkívül színvonalas vizuális nevelési műhely működik a magyar közoktatásban (Árvai, 1994; Kiss, 1994), ennek hatóköre kicsinek tűnik. Ismerve a vizuális nevelés jelenlegi általános helyzetét és lehetőségeit, kérdéses, hogy ha a kamaszkor előtt megmutakozó tehetségsírák nem kapnak elég támogatást, megőrizhetik-e a kamaszkor végéig potenciális képességüket és kedvüket. Úgy véljük, ez a helyzet különösen indokolja, hogy a potenciálisan tehetséges diákok több, minőségi fejlődési lehetőséget kapjanak. Kárpáti (1994) javaslata szerint a tehetségesek számára egyénre szabott tréninget szükséges kidolgozni a mindenkinek szóló, sokoldalú vizuális nevelési programon belül, ami összecseng Gyarmathy (2013) minden területre vonatkozó tehetséggondozási felfogásával. Tehát a közoktatásban széles körben megvalósítandó, ugyanakkor differenciált rajztanítás szükségességét vetjük fel a vizuálisteheresség-gondozás érdekében. Ebben szinte minden gyakorló rajz-

tanár is egyetért, akik a tehetséggondozó programokban dolgoznak, és bizonyítják, hogy ez meg is valósítható.

Egy tehetséggondozó programba kerülés első lépése a tehetség felismerése, amely a szülők mellett nem kis részben a tanárok lehetőségi és felelősségi körébe tartozik. Ez érvényes a potenciális vizuális tehetségekre is, akik differenciált foglalkozásban részesülhetnének, ha időben történik a felismerés, továbbá, ha megfelelő fejlesztő programok állnak rendelkezésre. A tehetségígéretes támogatásához és felismeréséhez már magyar nyelven is számos szakirodalom áll a tanárok rendelkezésére (lásd Génius program kiadványai). Mondhatnánk, hogy a vizuális nevelés terén a legkevésbé nehéz a tehetség felismerése, hiszen ott van a produktum, ami önmagáért beszél. De vajon mi alapján értékeljük egy gyermek rajzi produktumát, kreativitását, ha nem pszichodiagnosztikai vagy pszichoterápiás szemmel, vagy nem művészként, hanem pedagógusként értékelünk? Számos iskolától és egyéni koncepciótól függő szempont és szűrő létezik (Kiss, 1994; Árvai, 1994), azonban találhatunk a leírt szempontok között néhányat, amelyet mindegyik leírás fontosnak tart. A vizuális tehetségnél, mint az összes tehetségkonceptió esetén, kiemelkedő helyen szerepel a kreativitás. Az eredetiség, az ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága, az elaborációs készség úgy is, mint kiválasztási szempont, úgy is, mint fejlesztési cél megfogalmazódik.

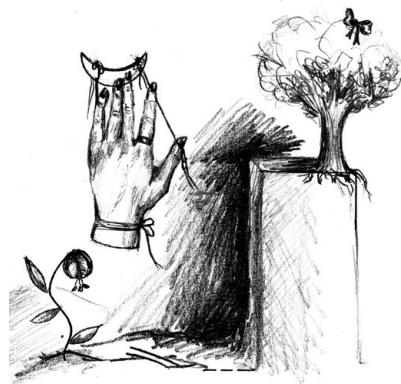
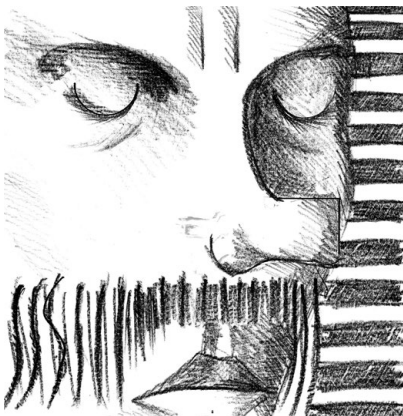
A vizuális tehetségeknél a vizuális kreativitás nyilvánvalóan alapvető, de nem mindegy, ezt hogyan állapítjuk meg. A kreativitás mérésére a tehetségazonosítás céljából hazánkban, mint ahogy nemzetközi szinten is, az egyik leggyakrabban alkalmazott eljárás, a Torrance-féle Körök Teszt. Tapasztala-

tunk szerint, bár ez megfelelően alkalmazható vizuális nevelési programok hatásvizsgálatánál is (Kárpáti és Gyebnár, 1997), mégsem ad lehetőséget a vizuális kifejezéseknél elengedhetetlen elmélyült alkotói és szintetizáló tevékenységre, egy vizuális egység kialakítására. A vizuális tehetség kérdéseivel foglalkozva találtunk rá egy olyan vizuális kreativitást mérő tesztre, amely a minél több és eredetibb ötlet generálásán túl teret biztosít a vizuális alkotó fantáziájának is. A TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production) egy pszichológus, Klaus Urbán és egy művésztanár, Hans Jellen együttműködésében kialakított vizuális kreativitást mérő teszt, amely a kreativitás egy holisztikusabb, a Gestalt-koncepció elvei alapján kialakított mérőeljárás (Urban, 1991; 2005). A teszttel folytatott vizsgálataink (Gyebnár és Kárpáti, 1996) tapasztalatai alapján felmerült, hogy a vizuálisan tehetséges gyerekek szűrésében hasznosabb lehet a Körök, vagy a Képkiegészítés Tesztnél, mert lehetőséget biztosít az ötletek képi megformálására is.

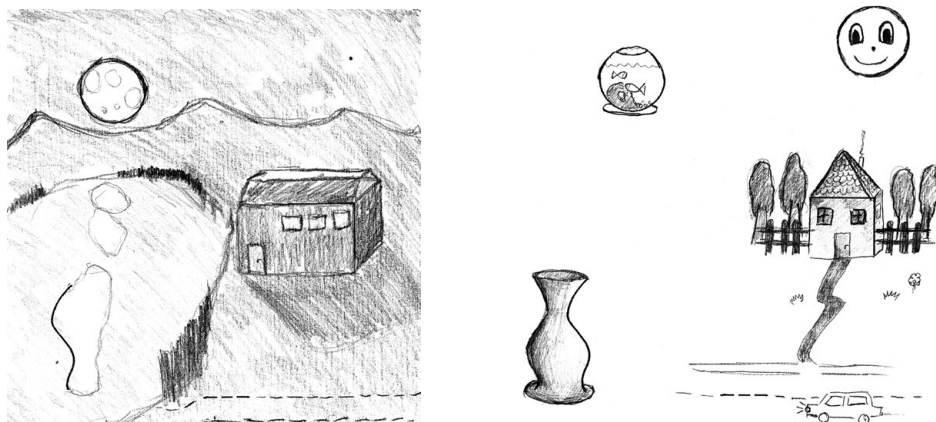
Jelen kutatásunk célja annak tisztázása volt, hogy a kreativitás felismerésére kifej-

lesztett TCT-DP rajzos teszt rendelkezik-e olyan értékelési szempontokkal, amelyek leginkább szerepet játszanak a vizuális tehetség felismerésében, támpontokat adva a megfelelő időben történő felismeréshez és fejlesztéshez. Korábbi szubjektív tapasztalatunk alapján a teszt 14 értékelési szempontjából néhány mutatóban a vizuálisan tehetségesek eredményei többnyire jobbnak tűntek a kevésbé tehetségesekénél. Ugyanakkor a tesztben az is elérhet magas pontszámot, aki nem tekinthető vizuális tehetségnek, mivel a teszt nem igényli a nagy rajzi képességeket. Mégis az általunk értékelt több száz teszt eredményei alapján elmondhatjuk, hogy két egyenlően magas kreatív teljesítmény esztétikai összképe teljesen eltérő a vizuálisan tehetségesek javára.

Munkánk elsősorban feltáró jellegű, arra kereste a választ, hogy az TCT-DP értékelési rendszere és a művésztanárok értékelése mennyire fedi egymást, alkalmas lehet-e a teszt a vizuális tehetség kiválasztására is. Továbbá célunk volt a teszt azon mutatóinak azonosítása, amelyek a 14 értékelési mutatóból leginkább érzékeny előrejelzői a vizuális tehetségnek.



1. ábra. Példa két művészeti iskolába felvett 14 éves alkotó megoldására (37 és 34 pont)



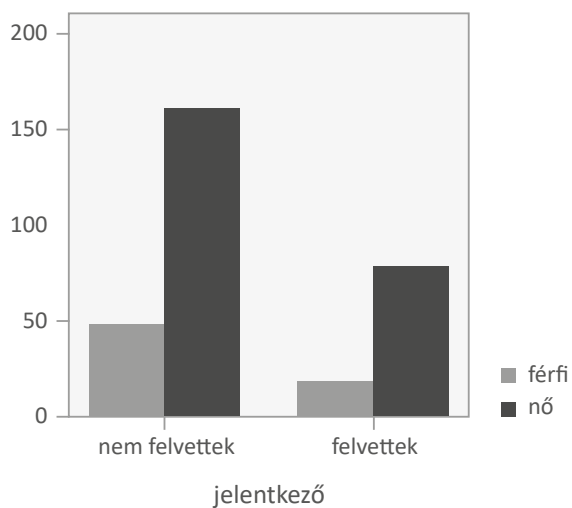
2. ábra. Példa két a művészeti iskolába nem felvett munkájára a felvettekkel közel azonos pontokkal (33 és 31 pont)

MÓDSZER

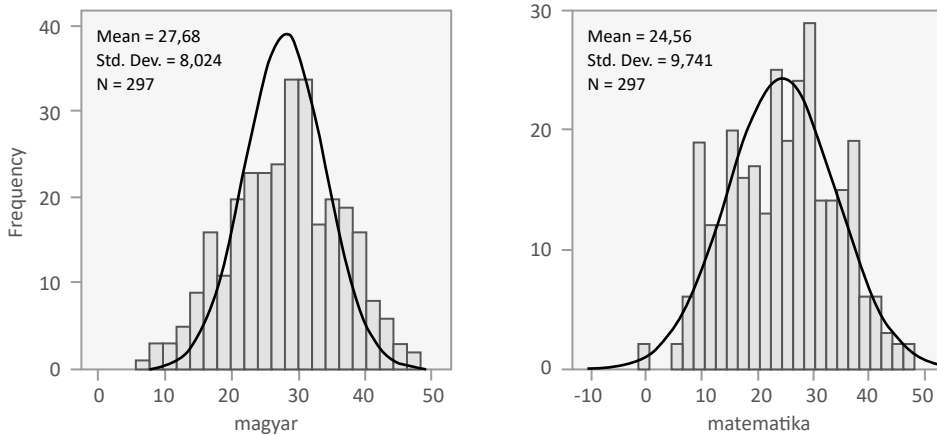
Minta

A szakközépiskola 1. osztályába felvételiző, átlagosan 14 éves diákok létszáma 304 fő

volt, ebből a lány 239 fő, a fiú 65 fő. A felvételi eljárásban felvett lányok száma 78 fő, míg a felvett fiúk száma 17 fő volt, összesen 95 diák került be a középiskolába. A grafikon (3. ábra) mutatja a felvettek és a nem felvettek nemi arányait.



3. ábra. A felvettek és nem felvettek nemi aránya



4. ábra. A felvételizők jellemzői a közismereti (magyar és matematika) tárgyakban

A felvételi tájékoztatóban egyértelműen leírt követelményként jelent meg, hogy figyelembe fogják venni a magyar és a matematika központi felvételi eredményeit. Ennek ellenére a jelentkezők széles skálán szóródtak mind magyarból, mind matematikából. Nehéz erre más magyarázatot találni, minthogy annyira bíztak rajzi tehetségükben a jelentkezők, hogy a rosszabb tantárgyi átlaguk ellenére is tettek kísérletet a képzőművészeti középiskolába bejutásra. A 4. ábrán látható a felvételizők magyar- és matematikateljesítményeinek eloszlása. Magyarból és matematikából 7 esetben nem állt rendelkezésre jegy, így $N = 297$ fő.

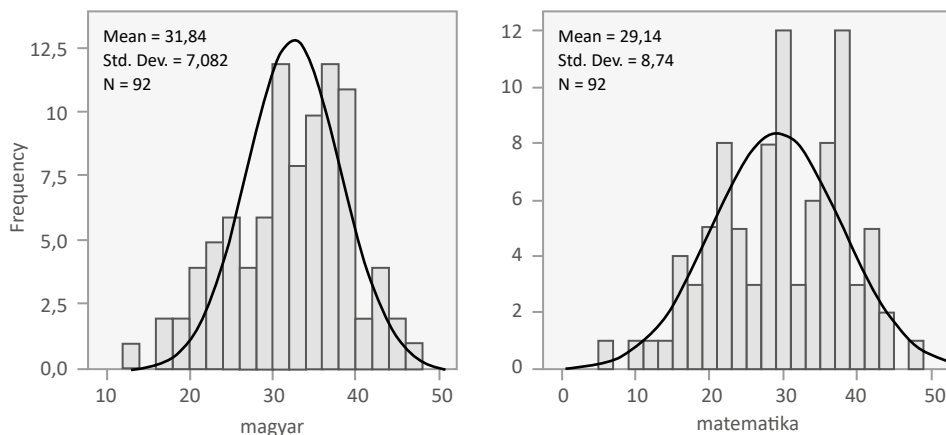
Magyar és matematika teljesítmény különbségei felvettek és nem felvettek csoportjában

Összehasonlítottuk a két tantárgy eredményeit a felvettek és a nem felvettek között. Az eredmények azt mutatják, hogy jelentős a különbség a felvettek és a kimaradó csoport teljesítménye között. Jól látszik ebből, hogy a felvételi eljárásban sikerült érvényesíteni a felvételnél kiírt követelményt, és

a felvettek szignifikánsan jobbak mindkét tárgyban a kimaradókkal szemben.

A sikeresen bejutott diákok magyar ($M = 31,84$; $S = 7,082$; $N = 92$) és matematika ($M = 29,14$; $S = 7,082$; $N = 92$) teljesítményének átlaga meghaladja a felvételt nem nyertek teljesítményét (magyar: $M = 25,81$; $S = 7,73$; $N = 205$) (matematika: $M = 22,50$; $S = 9,48$; $N = 204$). Az eredményeket független mintás t -próbával összehasonlítva, szignifikáns eltérést kaptunk a felvettek és a kimaradók teljesítményei között mind a két közismereti tárgy esetén. Magyaránál ($t_{(295)} = 6,374$) és matematikánál ($t_{(295)} = 5,718$) is $p < 0,001$ szintű a különbség. Mindennek jóval a kimaradók fölött van a felvettek eredménye mindkét nem esetén.

A két csoport jelentős eltérése ellenére a felvettek között elvéve így is akadt nagyon gyenge teljesítményű diák magyarból és matematikából is. Mint látható az alábbi, a felvettek magyar és matek teljesítményének eloszlását mutató grafikonokon, nem hiába reménykedtek a rajz szempontjából jó képességű diákok, hogy esetleg bejuthatnak gyengébb tanulmányi eredménnyel.



5. ábra. A felvettek pontszámainak eloszlása magyarból és matematikából

Bár a felvételnél szinte mindig beszámított a két közismereti tárgyból a megfelelő teljesítmény, egy-két esetben mégis felülírta ezt a szabályt az intézményben nyújtott vizuális feladatokban elért teljesítmény, hiszen volt, aki magyarból 13 ponttal került be a lehetséges 50 pontból. De matematika esetén is volt három fő, aki 6, 9, illetve 12 pontos teljesítmény mellett a szakmai feladatok megoldásában annyira jeleskedett, hogy képes volt felvételt nyerni. Szerencsés nyitottságnak tekinthetjük, hogy néhány különösen jó vizuális teljesítményt nyújtó serdülő bejuthatott gyengébb tanulmányi eredménnyel is. Ez a szűrő, a központi felvételi eredmények következetes, ugyanakkor rugalmas figyelembevétele, elősegítheti, hogy egy szélesebb műveltséget elsajátítani és a kreativitásban is fejlődni képes tehetségigérettek kerüljenek ebbe a speciális képzésbe a felvételi eljárás során.

Összességében elmondható, hogy a felvetteknél sikerült érvényesíteni azt a szempontot, hogy ne csak a szakmai tárgyakból legyenek elég jók. Ennek nem kis jelentősége van a tehetség egyik alappillére, a kreativitás szempontjából, ami a hosszú távú sike-

resség egyik feltétele. Közismert, hogy a kreativitás elegendő tudás és terület-specifikus ismeret nélkül nem tud kibontakozni (Gyarmathy, 2013; Pléh, 2010; Csikszentmihályi, 2010). Czeizel (1996) szerint általános szabálynak vehető, hogy bár a magas szintű értelmesség nem garantálja a tehetséget, de alacsony szintje gátja lehet a tehetség valóra váltásának. Tehát az általános értelmi képességek megfelelő szintje szükséges ahhoz, hogy fejleszthető legyen a tehetségigéretként felfedezett diák.

Mérőeszköz

Vizsgálatunkban a Kreatív Gondolkodás Teszt – Rajzi Feladat (Test for Creative Thinking/Drawing Development – TCT-DP) (Urban és Jellen, 1986; Urban, 2005; Urban és Jellen, 1996) mérőeszközt alkalmaztuk. A kreatív rajzi feladat részben hasonlít több más képbevezést igénylő teszthez, de abban jelentősen eltér, hogy nem sok kis képet kell elkészíteni, hanem egy nagyobb felületen található hat előre megadott képelem (félkör, pont, íves vonal, szaggatott vonal, és egy elem a kereten kívüli) áll rendelkezésére

a teszt kitöltőjének, lehetővé téve egy elmélyültebb alkotói folyamatot. A személynek a megadott elemekből adott időhatáron belül (15 perc) kell egységes kompozíciót készítenie. A teszt két változatban készült, a B forma az A forma 180°-os elfordítása.

A teszt értékelése alaklélektani szempontokra épül, 14 értékelési kategóriával. Az értékelési kategóriákból 10 esetben 0–6 között adhatóak pontok, az adott értékelési mutatók gondos mérlegelésével. Négy szempontnál 0–3 közötti értékek szerezhethők. A mutatókat összegzik, mert a létrejött alkotás több, mint a részeinek az összege (Urban, 2004), de a teszt szerzői szerint a minőségi jellemzéshez mindegyik szempont szükséges. A teszt reliabilitásértékei a jelenlegi mintában is jók, $\alpha = 0,725$, az eloszlás normális (Kolmogorov-Szmirnov $Z = 1,33$ $p > 0,05$). A jelen vizsgálatban a tesztek a cikk szerzője értékelte az Urban-féle tesztértékelést tartalmazó kézikönyv alapján, mivel a teszt 7–18 éves korosztályt mérő verziójának részletes hazai adaptációja még kialakítás alatt állt.

Eljárás

A 2011/2012-es tanév tavaszi félévében egy képzőművészeti szakközépiskolába felvételre jelentkező diákokat vizsgáltunk a TCT-DP teszt segítségével. Az iskola vezetése lehetővé tette számunkra, hogy a hagyományos felvételi eljárások mellett a TCT-DP tesztet is elvégezzük az összes jelentkező esetében. Valószínűsítjük, hogy minden jelentkező az átlagnál jobban motivált volt a rajzi teljesítményre, hiszen felvételi helyzetben

töltötte ki. Az is valószínű, hogy a jelentkező diákok úgy vélték, rendelkeznek is azokkal a vizuális alkotóképességekkel, amelyek egy képzőművészeti szakközépiskolába járó számára szükségesek, hiszen ide pályáztak. A rajzi teljesítményre fokozott motiváció szempontjából tehát egységesnek tekinthető a minta. Természetesen a diákok felvételijébe nem számított bele a teszt eredménye, csak a hagyományos, korábbi szokásoknak¹ megfelelő eljárás alapján kerültek be a középiskolába.

EREDMÉNYEK

A TCT-DP Vizuális Kreativitás Teszt 14 értékelési szempontja a vizuális produkció, az alkotás differenciált megítélését teszi lehetővé. Feltételeztük, hogy ezek között olyanok is vannak, amelyek a vizuális tehetség esetén különösen számításba jöhetnek. Ezért érdekes lett számunkra, találunk-e az értékelési szempontok között együttjárást, és ha vannak, ezek milyen természetűek. A számításoknál segítségemre volt Bernáth László pszichológus kollégám. A vizsgálati adatok elemzéséhez az SPSS 19.0 programot használtuk. A feltáró faktorelemzés során főkomponens-analízis segítségével, Varimax rotációs eljárással csoportosítottuk a 14 mutatót, hogy lássuk a leginkább együtt járókat ($KMO = 0,65$; $p < 0,001$). Mind a felvetteknél, mind a kimaradók esetén elvégeztük a faktoranalízist, amely nagyon hasonló eredményeket adott mindkét csoportnál, sőt hasonlót egy korábbi felnőttekkel végzett vizsgálatunkkal is (Séra és mtsai, 2011; 2015).

¹ A szokásos eljárás során a felvételi eljárásban részt vevő 10 művésztanár pontozásából kialakult rangsor alapján választódnak ki a felvett diákok.

1. táblázat. A TCT-DP faktorstruktúrája

A felvettek eredményei alapján készült faktorok Rotated Component Matrixa						A kimaradók eredményei alapján készült faktorok Rotated Component Matrixa					
	Component						Component				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Cl	0,814					Cl	0,837				
Ne	0,790					Ne	0,780				
Pe	0,676					Pe	0,721				
Cn		0,887				Cth	0,678			0,359	
Cm		0,773				Cn		0,891			
Bfd		0,728				Cm		0,881			
Ucb			0,758			Bfd		0,528		-0,327	
Sp			0,585			Ucb			0,782		
Hu	0,501		0,545			Sp			0,605		-0,469
Ucd		0,386	0,538			Hu	0,393		0,515	0,477	
Uca				-0,917		Ucd				0,847	
Cth	0,459			0,629	-0,424	Uca					0,610
Ucc					0,850	Ucc					0,594

Az eredmények egyértelműen három faktort különítenek el úgy, hogy több elem magas értékkel kapcsolható össze. A másik két elkülönített egységben nem szerepel elég elem ahhoz, hogy faktornak tekinthessük őket. Mivel a teszt értékelő dimenzióiból végeztük az elemzést, nem tekinthetjük őket a klasszikus értelemben vett faktoroknak, mégis jelentőséggel bír, mely szempontok járnak leginkább együtt. Számunkra az volt különösen érdekes, hogy mik azok a szempontok, amik a vizuális tehetségek esetén hangsúlyosabban számításba jöhetnek.

Az első faktorba tartozó öt szempontból négy (*Cl* = vonalkapcsolat; *Ne* = új elemek; *Pe* = perspektíva; *Cth* = témakapcsolat;) a TCT kreatív produkció vizuális egységé-

nek, minőségének értékelését adja. Ezt az alkotó szempontjából egyfajta elaborációnak foghatjuk fel, ami képessé teszi a személyt egy ötlet továbbfejlesztésére, kibontására és megvalósítására, a részletek egységbe szervezésére. Nagyon fontos eredmény, hogy a felvetteknél ebbe a faktorba besorolódott a *Hu* mutató (humoros, érzelmes hatások) is, mivel nem ezt vártuk egy korábbi vizsgálatunk alapján. Az átlagos felnőtt mintánkban külön faktorban volt ez a mutató (Séra és mtsai, 2011). Feltehetően a jelenlegi mintánkban, a képzőművészeti szakközépiskolába felvételizőknél, a *Hu* értékelési szemponttal minősített rajzi kifejezés kapcsolatban áll a vizuális tehetséggel, hiszen ennél a mutatónál lehet megítélni a rajzi teljesítés kifejező erejét, expresszivitását is. Még

a kimaradók esetén is megjelent a faktorban ez a mutató, de náluk már olyan alacsony súllyal, hogy nem tekinthető oda tartozónak. Ez arra is rávilágít, hogy a kimaradók ambíciói és a rajzi teljesítményük érzelmi kifejező ereje nem állt arányba egymással.

A második faktorba tartozó három szempont az előre megadott ábratöredékek felhasználását mutatja (C_n = folytatás; C_m = kiegészítés; Bfd = a kereten kívüli elem használata és a Sp = sebesség;), tehát mennyiségi jellegű. Mivel a tesztben minden szempont értékelésénél van egy felső határ, ezért nem tekinthetjük maradéktalanul a faktort azonosnak a Fluencia mutatóval, de leginkább ezzel rokon.

A harmadik faktorban a mindkét csoportban szereplő szempont az Ucb = nem konvencionális-szürreális, Sp = sebesség, és a Hu = humor. A felvettek csoportjában eggyel több mutató szerepel, az originalitást mutató Ucd szempont is itt jelent meg. Nem volt könnyű elnevezést találni erre a faktorra. Úgy gondoltuk, talán a *metaforikus gondolkodás* kifejezés illik rá leginkább, amit Davis és Rimm (1985) olyan képességként határozott meg, amely valamely kontextusból kölcsönzött ötletet egy másik kontextusban használ fel, vagy valamely probléma megoldását átranszponálja egy másik probléma megoldására. A két mutató (Ucb ; Hu), a szürreális, fiktív, és a humoros együtt járása már korábbi vizsgálatunkban is megmutatkozott (Séra és mtsai, 2015), és nem véletlen az együtt járásuk. A mindkettőben megbúvó ellentétek egysége, a lehetetlen és a valóságos összeolvadása, metaforikus jellege alapján Inkongruencia faktornak is nevezhetnénk. A faktor harmadik eleme (Ucd) leginkább az eredetiségnek feleltethető meg, ami csak a felvetteknél tartozik ehhez a faktorhoz. Tehát a felvetteknél a rajzi kifejezés érzelmi, humo-

ros, absztrakt sajátosságaihoz kapcsolódik megoldásuk eredetisége. Ezzel szemben a kimaradóknál az Eredetiség-pontok külön csoportba sorolódtak, nem a képi kifejezés expresszív, humoros és absztrakt megoldásával járt ez együtt.

A sebességért (Sp) kapott pontok is ebben a csoportban szerepelnek, amire nem egyszerű magyarázatot találni. Különösen érdekes, hogy ez mínusz előjellel kapcsolódik a kimaradók csoportjában. Erre a szempontra csak az kap pontot, aki elég jó színvonalon alkotott, és elért egy minimális összesített teljesítményt, valamint elég gyors volt, nem töltötte ki a rendelkezésre álló teljes időt. Feltételezhetjük, hogy míg a felvetteknél a képalkotáshoz az ötlet, és maga a rajz is elég könnyedén és gyorsan előállt, így itt is pontot szerezhettek, addig a kimaradóknál ez nem mondható el. Ha összejöttek több pontjuk, akkor valószínű, hogy ez elég lassú volt, és elmaradt a sebességbéli értékelés lehetősége, vagy olyan gyorsan készült el a munka, hogy nem volt idő minőségi teljesítésre, így szintén elmaradt az Sp pont.

A többi értékelési szempont nem képez valódi faktort, mégis érdemes megvizsgálunk őket a felvettek és a kimaradók szerint. A papír szokatlan, elforgatott felhasználását jelölő szempont (Uca) a felvetteknél mínuszszal szerepel. A vizuálisan tehetségesnek ígérkezők mintha inkább tiszteletbe tartanák azt a felületet, amin az alkotást létrehozzák, a vizuális kifejezés egységében gondolkodva kevésbé forgatják esetleges ötleteknek megfelelően a lapot.

A szimbólumok (szöveg, szám, jelek) alkalmazását értékelő (Ucc) mutató minden csoportnál különálló, és felmerülhet, hogy ez behoz egy verbális mozzanatot, ami miatt kilóg a többi inkább vizuális jellegű értékelési szempontsorból.

A további elemzésben az alábbi neveken fogunk hivatkozni a jelen vizsgálatban kialakult faktorokra:

I. faktor: Vizuális minőség (*Cl* = vonalakapcsolat; *Cth* = témakapcsolat; *Ne* = új elemek; *Pe* = perspektíva; *Hu* = humoros és expresszív, érzelmi jellegű válasz)

II. faktor. Fluencia (*Cn* = folytatás; *CM* = kiegészítés; *Bfd* = a kereten kívüli elem használata)

III. faktor: Metaforikus gondolkodás, és /vagy inkongruencia (*Ucb* = szürrealista, fiktív és/vagy absztrakt ábra; *Hu* = humoros és expresszív, érzelmi jellegű válasz; *Ucd* = eredetiség, *Sp* = sebesség)

Az értékelő művésztanárok pontozásának jellemzői a diákok hagyományos rajzi felvételije során

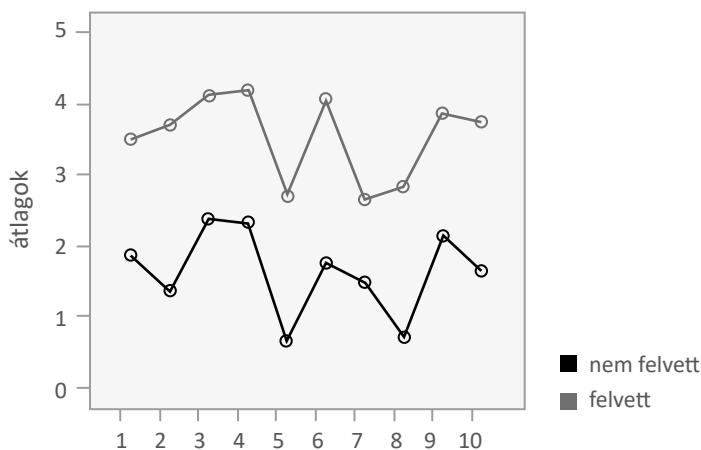
Mielőtt tovább vizsgálánk a TCT-DP Kreativitás Teszt lehetőségeit a vizuális tehetség kiválasztásában, érdemes rátekinteni arra a kiválasztási eljárásra és szempontrendszerre, amely alapján jelenleg a 14 éves, vizuális területen tehetségpotenciálokat kiválasztják a vizsgált iskolában.

A középiskola régi hagyománya szerint a felvételi eljárás során a jelentkezőknek több vizuális alkotó feladatot kell megoldaniuk, amelyet a tanárok találnak ki évről évre újonnan és több, jelen esetben 10, nagy tapasztalattal rendelkező művésztanár pontozással értékeli. A 2011/12-es tanévben felvételizők négy feladata a következő volt.

1. Fej rajzolása ceruzával (45 perc).
2. Csendélet. Színes feladat (50 perc).
3. Asztalka rajza látvány alapján (60 perc).
4. Kreatív feladat (40 perc).

A vizsgált mintában 10 tanár értékelésének átlaga volt a döntő szempont, ami a felvételen szerepet játszott, hiszen az iskolai érdemjegyek csak feltételként szerepeltek. Az értékelés során minden tanár 0–5 pontot adhatott az egyes felvételizők összes munkájára és az ebből számolt átlagokból alakult ki a rangsor.

Számunkra igazán izgalmas a rajzi feladatokkal kapcsolatos értékelések egyezősége volt. Az alábbi ábrán a 10 tanár pontozásának átlagai láthatók a felvettek és a nem felvettek esetében.



6. ábra. A művésztanárok pontozásának átlagai

Mint látható, meglehetősen eltérőnek tűnik az értékelő művésztanárok pontozása. Kiszámtoltuk, hogy milyen mértékű egyetértésről beszélhetünk a felvételi teljesítmények értékelésében. A felvettek esetében az egyetértés mértékét mutató Kendall-féle konkordancia-együttható 0,398; $p < 0,05$, de szokásosan a 0,5 feletti együtthatóértéket fogadjuk el szignifikánsnak, azaz nincs egyetértés a pontozók között. Ugyancsak a felvettek esetén a pontozók által adott pontszámok mediánjai is szignifikánsan eltérnek a Friedman-próba alapján ($\chi^2 = 363,02$; $p < 0,001$).

Ezzel szemben a nem felvettek esetén az egyetértés mértéke jelentős, a Kendall-féle konkordancia-együttható 0,576; $p < 0,001$. A pontszámok mediánjának különbsége esetükben is szignifikáns volt, $\chi^2 = 802,49$; $p < 0,001$, ami azt jelenti, hogy egyes tanárok pontszámai bár jelentősen különböztek, az egyik szigorúbb, míg a másik lágyszívűbb volt. De a megítéltek rangsorára vonatkozóan, ebben az esetben, mégis nagy volt az egyetértés.

Összegezve, a felvettek esetén abban nem volt egyetértés, ki melyik diákot ítélte jobbnak a másik diáknál, ki hogyan ítélte meg a tehetség szintjét, mértékét, ellenben a szubjektív és az eltérő pontozási stílus ellenére egyformán ítélték meg azokat, akiket vita nélkül nem találtak alkalmasnak az iskolájukban történő tehetségfejlesztésre. A kialakított felvételi eljárás, amiben 10 kolléga véleményének átlaga a meghatározó, kiegyenlítheti a tanárok stílusa közötti értékelési eltéréseket, és biztosítja annak sikerét, hogy a megfelelő személyek kerüljenek be az iskolába.

A felvettek esetében az egyetértés hiányát számos tényező okozhatja, amelyek nem csupán az értékelési szempontok kérdéseivel állhatnak kapcsolatban, hanem a mögöt-

lévő, esetlegesen eltérő tehetségkonceptiók is szerepet játszhatnak benne. A tehetség kiválasztásban nem ismeretlen a pedagógusok szubjektív tapasztalataira támaszkodni (Mező és mtsai, 2010; Csíkszentmihályi, 2010; Gyarmathy, 2013), ami a vizsgált esetben is gyakorlat volt. Lehetőség van arra, hogy mindegyik tanár a saját hosszú pedagógiai és művészi tapasztalatai nyomán hozza meg ítéletét, és a szubjektív csökkenése érdekében 10 értékelő véleménye alapján döntenek a kiválasztás kérdésében. Eredményeink alapján, ami a kimaradóknál egyetértést, míg a felvetteknél ennek hiányát mutatta, felmerülhet az a magyarázat, hogy a pontozás szubjektív mőgött mégis van valamiféle közös, egységes értékdimenzió, hiszen a nem felvetteknél a megítélések egységesebbnek bizonyultak.

A művésztanárok tehetségkonceptióinak eltérését, illetve közös pontjait feltehetően érdemes lenne elemzés alá vonni, nem feledve az interakcionista azon szempontját, hogy a tehetség nem csupán olyasvalami, ami csak az egyén fejében létezik, ami a személy belsejében van, hanem meghatározó szerepe van az egyént körülvevő környezet különböző szintjeinek (Csíkszentmihályi, 2010) is.

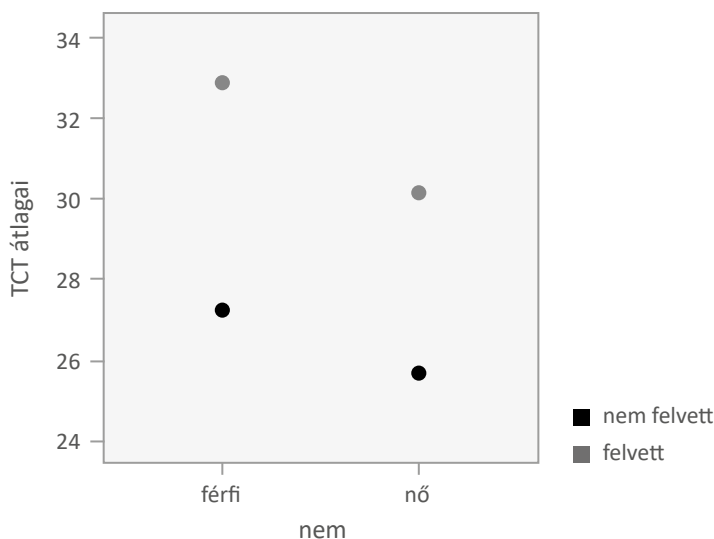
TCT-DP összesített értékének és egyes mutatóinak összehasonlítása felvettek és a kimaradók teljesítményénél

Az eddigi, főleg leíró adatok a várható eredményeket tükrözték, hiszen mind a magyar és matematika, mind a tanárok összesített értékelése alapján jött létre a két csoport, amit az alábbiakban összehasonlítottunk. (A kétféle pontozás összevetése jelen esetben nem volt célszerű, a tanári pontozás összesített eredménye adta a felvételt, és mi ennek alap-

ján képződött csoportok összehasonlításával végeztük a kreativitásteszt eredményeinek összevetését.) Amennyiben a TCT Kreativitás Teszt, mivel nem vett részt a csoportok kialakításban, jelentős eltérést mutat a két csoportban, megengedhetjük azt a következtetést, hogy képes elkülöníteni a vizuálisan tehetségeseket is a kreatív egyénekén túl. Természetesen ez egyben azt jelenti, amit el

is várunk a vizuálisan tehetségesebbnek tartott diákoktól, hogy jobbak legyenek a vizuális kreativitás terén.

Először a teszt összesített mutatóját (TCT-DP *total*) hasonlítottuk össze, vajon a tanárok által elkülönített vizuálistehetség-ígéretes csoportja és a fel nem vettek különböznek-e szignifikánsan egymástól a vizuális kreativitás szempontjából.



7. ábra. A TCT-DP összesített mutatójának értéke a felvett és nem felvett tanulóknál

A TCT-DP összesített mutatójában a kétszemponos (felvettek – nem felvettek \times férfiak – nők), függetlenmintás varianciaanalízis alapján a felvettek pontszáma jelentősen magasabb ($F(1,300) = 16,06; p < 0,001$) a kimaradókénál.

Az eredmények tükrében már mondhatjuk, hogy a TCT-DP képes megfelelően elkülöníteni a vizuálisan tehetséges csoportot. A nemek között nincs szignifikáns eltérés ($F(1,300) = 2,91; p > 0,05$) és az interakció sem szignifikáns ($F(1,300) = 0,20; p > 0,05$). Ez megegyezik a szakirodalmi adatokkal

(Urban, 2005), amelyek szerint a tesztben nincs eltérés a nemek között. A jelenlegi felvételiző mintánkban a fiúk két értékelési szempont tekintetében voltak szignifikánsan jobbak a lányoknál. A perspektíva (*PE*) alkalmazása ($t(302) = 2,418; p < 0,05$) és a lap szokványostól eltérő használata (*Uca*) ($t(302) = 2,758; p < 0,01$) szignifikánsan gyakrabban fordult elő a 14 éves felvételt nyert fiúk esetén, mint a lányoknál. Itt az eltérés a felvett fiúk és lányok összevetéséből adódott, nem befolyásolja azt a faktoranalízisben látható, mindkét nem összesített adataiból kapott

eredményt, hogy a nem felvettekkel összevetve kevésbé éltek a lap szokványostól eltérő felhasználásával.

Részletesen is összevetettük a teszt egyes mutatóit a felvett és a nem felvett csoportok között, hogy kiderítsük, mely értékelési szempontok vesznek részt leginkább az

összesített mutató elkülönítő potenciáljában. A teljes mutatón kívül a 14 szempontból hat esetben volt szignifikáns különbség a felvett és nem felvett tanulók között a függetlenmintás *t*-teszt alapján. Az alábbi táblázat tartalmazza a hat mutatót és a hozzájuk tartozó szignifikanciaszintet.

2. táblázat. A TCT-DP mutatók átlagai felvetteknél és nem felvetteknél

		N	átlag	szórás	t érték	szignifikancia
Cn	nem felvett	209	4,57	0,763	$t_{(302)} = -2,237$	p<0,026...
	felvett	95	4,77	0,609		
Ne	nem felvett	209	3,30	2,124	$t_{(302)} = -1,938$	p<0,054...
	felvett	95	3,80	1,976		
Cth	nem felvett	209	4,76	2,226	$t_{(302)} = -3,214$	p<0,001...
	felvett	95	5,56	1,449		
Pe	nem felvett	209	1,70	1,290	$t_{(302)} = -5,732$	p<0,001...
	felvett	95	2,67	1,547		
Cl	nem felvett	209	4,43	1,950	$t_{(302)} = -4,249$	p<0,001...
	felvett	95	5,36	1,296		
Hu	nem felvett	209	,89	1,226	$t_{(302)} = -4,146$	p<0,001...
	felvett	95	1,56	1,457		
Total	nem felvett	209	26,03	8,483	$t_{(302)} = -4,628$	p<0,001...
	felvett	95	30,64	6,988		

A felvettek és kimaradók közötti különbségeket mutató szempontoknak az érdekessége, hogy mind a négy, a vizuális minőséget képviselő első faktorba tartozó szempont tartalmazza (*Cl* = vonalkapcsolat; *Cth* = témakapcsolat; *Ne* = új elemek; *Pe* = perspektíva). Elmondhatjuk, hogy felvettek főleg a vizuális minőség kialakításában jobbak a nem felvetteknél, és azt is, hogy a TCT-DP Kreativitás Teszt értékelési rendszere tartalmaz olyan értékelési szempontot, ami a vizuális tehetség megállapításánál különösen fontos lehet. Egy mennyiségi mutatóban is találtunk eltérést, ami a felhasznált elemek

figyelembevételét mutatja (*Cn* = folytatás). Ez azt jelzi, hogy a vizuális szempontból tehetségigéreteknek tekintett diákok számára nem okozott gondot, hogy szinte minden előre megadott vizuális elemet felhasználjanak a feladatmegoldás során, és azokat mind tartalmi (*Cth*), mind képi szempontból (*Cl*) egységbe tudják rendezni. A nem felvetteknek kevésbé sikerült az összes megadott elem felhasználása, vizuális ötletük, szemléletük nem tudott olyan rugalmasan működni a feladatmegoldás során. Kevesebben tudtak akár tartalmi, akár vonalakkal kialakított egészes megoldást felmutatni.

A két csoport közötti hatodik eltérést a humor és expresszivitás terén találtuk (*Hu*), ami igazolja azt az elvárást, hogy a vizuális területen tehetségígéretnek tekintett tanulók kifejezőbb műveket hoznak létre. Úgy tekint-

hetünk tehát erre a hat értékelési mutatóra, mint amelyek leginkább képesek útmutatóul szolgálni a képi kreativitáson belül a vizuálisan tehetségesek felismerésében.

MEGVITATÁS

A teszttel folytatott vizsgálataink (Gyebnár és Kárpáti, 1996, 1997) tapasztalatai alapján felmerült, hogy a vizuálisan tehetséges gyerekek szűrésében a TCT-DP Vizuális Kreativitás Teszt hasznosabb lehet a Torrance-féle Körök, illetve Képkiegészítés Tesztnél, mert lehetőséget biztosít az ötletek képi megformálásra is. Jelen kutatásunk célja annak tisztázása volt, hogy a vizuális kreativitás felismerésére kifejlesztett TCT-DP 14 értékelési mutatójából melyek azok, amelyek a leginkább előrejelzői lehetnek a vizuális tehetségnek, leginkább támpontokat adnak a megfelelő időben történő felismeréshez és fejlesztéshez.

Kerestük a választ arra, találunk-e a TCT-DP összesített mutatója és a művésztanárok értékelése között együtt járást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkalmas lehet a teszt a vizuális tehetség felismerésére is. További kérdésünk volt, hogy ha van együtt járás, ez milyen természetű, a teszt mely értékelési szempontjaiban van eltérés a tehetségígéretes és a vizuális alkotás szempontjából átlagos tanulók között.

Faktoranalízis segítségével csoportosítottuk a 14 mutatót, hogy lássuk a leginkább együtt járókat. Az első faktorba tartozó öt szempontból négy a teszt vizuális egységének, minőségének értékelésére vonatkozik. Ezek magas értéke szükséges ahhoz, hogy vizuálistehetség-igéretről beszélhessünk. Ezek a szempontok a teszten lévő elszórt

kiinduló ingerek, megadott elemek szintézisért, egységbe rendezését jelentik, kiegészítve új elemekkel, amelyből így egy új minőség jöhet létre. Nagyon fontos eredmény, hogy a felvetteknél, szemben a nem tehetségígéretnek értékelt jelentkezőkkel, ebbe a faktorba került a humor (*Hu*) mutató is, ami a humoros megoldáson túl az alkotás kifejező szintjét, expresszív erejét jelenti.

A második faktorba tartozó három szempont mennyiségi jellegű, az előre megadott ábratörédek felhasználását mutatja. A harmadik faktorban a felvettek csoportjában négy mutató szerepel, míg a kimaradókénál ez háromelemű, kimaradt belőle a tehetségígéretesnél jelenlévő *Ucd* szempont, ami a ritka válaszokat jutalmazza, leginkább az eredetiségnek feleltethető meg. Tehát a felvetteknél a rajzi kifejezés érzelmi, humoros, absztrakt sajátosságaihoz kapcsolódik megoldásuk eredetisége, tükrözve a metaforikus gondolkodásuk színvonalát, az inkongruens információk kezelésének képességét. Ezzel szemben a kimaradókénál az Eredetiségpontok külön csoportba sorolódtak, nem a képi kifejezés expresszív, humoros és absztrakt megoldásával járt együtt. Az ötletek megjelenése és a képkészítés sebessége szintén a felvettek előnyét mutatta a kimaradókkal szemben.

Megvizsgáltuk, hogy az TCT-DP értékelési rendszere és a művésztanárok értékelése mennyire fedi egymást, azt feltételezve, hogy ha nagy az együtt járás, akkor alkal-

mas lehet a teszt a vizuális tehetség kiválasztására. Először a teszt összesített mutatóját hasonlítottuk össze, vajon a tanárok által elkülönített vizuális tehetség ígéretke csoportja és a fel nem vettek különböznek-e szignifikánsan egymástól a TCT-DP teszttel mért vizuális kreativitás szempontjából.

A TCT-DP összesített mutatójában a felvettek pontszámát jelentősen magasabbnak találtuk a kimaradókénál. Az eredményeink alapján mondhatjuk, hogy a TCT-DP a tanárok összesített értékeléséhez hasonlóan, képes megfelelően elkülöníteni a vizuális szempontból tehetségígéretnak számító csoportot. A TCT-DP egyes értékelési mutatói alapján is összehasonlítottuk a kimaradók és a tehetségígéretnak tartott csoportot. A felvettek és kimaradók között különbségeket mutató szempontoknak az volt az érdekessége, hogy főként az első faktorba tartozó szempontok mentén volt eltérés a tehetségígéretek javára. Tehát itt is megerősítést nyert, hogy a vizuális szintézis, vizuális minőség kialakításában jobbak a felvettek a nem felvettekkel szemben. Úgy tekinthetünk tehát erre a hat értékelési mutatóra, mint amelyek leginkább képesek útmutatóul szolgálni a vizuális kreativitáson belül a vizuálisan tehetségesek felismerésében, és a teszt kiegészítő támpontokkal gazdagíthatja a pedagógusok, a művésztanárok munkáját.

A tanárok értékeléséről is szerettünk volna többet megtudni, ezért összevetettük az egyes tanárok értékelését abból a célból, hogy lássuk mennyire egységes az értékelésük a felvételizők elbírálása során. Tanulságos, ugyanakkor nem volt váratlan az eredményünk, miszerint a felvettek esetén nem volt egyetértés az értékelést végző tanárok között. Minden tanár más-más diákot ítelt jobbnak a másiknál, ami felveti a vizuális tehetségkonceptió sokszínűségét. Minden

nagy tapasztalatú, aktívan alkotó művésztanár másként ítélte meg a tehetség szintjét, mértékét. Ugyanakkor, a szubjektivitás és az eltérő pontozási stílus ellenére, nem beszélhetünk az értékelés egységességének teljes hiányáról, mert egyetértést, egyforma megítélést találtunk abban, hogy kiket ne vegyenek fel, kiket nem találtak tehetségígéretnek. Eredményeink felvetik további vizsgálatok szükségességét ezen a területen, amelyek az értékelési szempontok feltárásán túl az ezzel összefüggő esetlegesen eltérő tehetségkonceptiókra is rávilágít. A vizuális tehetség nem egy egységes képességstruktúra. Ehhez a problémához tartozó az a kérdés is, hogy a vizuális tehetség azonos-e a rajztudással. Kárpáti (1994) megkülönbözteti az ábrázoló, a tervező és konstruáló, valamint a másoló, reprodukáló képesség magas szintjét. Sőt nemcsak az alkotói területen feltételezhető tehetség, hanem a befogadói oldalon is, amit a vizuális megfigyelő- és elemzőkészség, memória, fantázia jellemez. A mai kutatók, szemben a rajzot tanító művésztanárokkal, a 20. század végén, és a 21. század elején már kevésbé tartják a rajztudást a vizuális tehetség egyedüli mércéjének. Miközben a jelenlegi képzőművészeti technikák számos alkotói lehetőséget kínálnak számára is, akik a rajzolás terén nem jeleskednek, a kreativitás magas szintje esetükben sem nélkülözhető. A TCT-DP jól kiegészítheti a pedagógiai és pszichológiai gyakorlatban leggyakrabban használt Torrance-teszteket, mert nemcsak a divergens teljesítményt méri, hanem az ötlet kidolgozottságára is kapunk támpontokat.

Eredményeink biztatóak a teszt validitását illetően, azonban a megbízható pedagógiai és pszichológiai alkalmazásához szükséges a teszt jelenleg készülő magyar kézikönyvének ismerete, és egy rövid értékelési tréning elvégzése is.

SUMMARY

EXAMINING THE VALIDITY OF THE TCT-DP VISUAL CREATIVITY TEST
AMONG VISUALLY TALENTED PERSONS

Background and aims: The present study aimed to explore the factor structure of the assessment criteria of the TCT-DP (Test for Creative Thinking – Drawing Product; Urban, 1996) and to give a contribution to the validation of the test by using the TCT-DP in the visual talents' selection process.

Method: The TCT-DP test results of 304 students enrolled in a vocational school of fine arts were processed and compared with the parallel assessment of art teachers with several decades of selection experience in the admission process, in which several aspects were validated, including creativity in the admission tasks.

Results: Analysis of the data revealed that, although the test scores were consistent, the value of some aspects of the scores was more pronounced among visual talents. Another finding was that it screened the talents similarly well as the teachers who tested them.

Conclusions: Our results suggest that the TCT-DP test is a good screening tool for assessing creative ability and can be used to estimate visual talent beyond visual creativity.

Keywords: visual talent, talent recognition, visual creativity

IRODALOM

- ÁRVAI Á. (1994): Művészeti nevelés, tehetséggondozás a kezdő szakaszban. In Kárpáti A. (szerk.): *A vizuális tehetség felismerése és gondozása*. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- BALOGH L. (1994): Iskolai tehetségfejlesztés. Program és eredmények. In *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (szerk: Balogh L., Herskovits M., Tóth L.). Debrecen: KLTE, 181–198.
- BALOGH L. (2007): *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához. <https://tehetseg.hu/balogh-laszlo-mi-tehetseg> (Letöltés ideje: 2018. június 14.)
- CZEI ZEL E. (1996): A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- DAVIS, G. A., RIMM, S. B. (1985): A kreatív diákok jellemzői. In Balogh L., Herskovits M., Tóth L. (szerk.) (1996): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. Szöveggyűjtemény. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2010): *Tehetőséges gyerekek. Flow az iskolában* (Halmos M. ford.). Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- GAUL E. (1994): A konstruáló tehetségről. In Kárpáti A. (szerk.): *A vizuális tehetség felismerése és gondozása*. Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti

- Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- GEFFERT É., HERSKOVITS M. (1990): *Csak keresni kell. A tehetséges gyerekekről nevelőknek.* Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, Szolnok.
- GERŐ ZS. (1974): *A gyerekekrajzok esztétikuma.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GERŐ ZS. (1982): Esztétikusan rajzoló gyerekek kreativitásának követése serdülőkorig. In Benson K., Moussong-Kovács E. (szerk.): *Kreativitás és deviáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GERŐ ZS. (1983): A gyermekkori esztétikus rajzolás hatása a kreativitás további fejlődésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. 244–256.
- GYARMATHY É. (2002): Képzőművészeti tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(6). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00061/2002-06-1k-Gyarmathy-Kepzomuveszeti.html> (Letöltés ideje: 2015. július 18.)
- GYARMATHY É. (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2013/2. 90–106. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_90-106.pdf (Letöltés ideje: 2015. július 18.)
- GYEBNÁR V. (1989): *A hétköznapi vizualitás.* Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- GYEBNÁR, V., KÁRPÁTI A. (1996): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 52(4-6). 273–296.
- GYEBNÁR, V., KÁRPÁTI A. (1997): A TCT/DP rajzos kreatív gondolkodás teszt. *Pszichológia*, 17(1). 23–52.
- HERSKOVITS M., GYARMATHY É. (1995): A tehetség feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 45(10). 41–51.
- KÁRPÁTI A. (1994): A vizuális tehetség. In Kárpáti A. (szerk.): *A vizuális tehetség felismerése és gondozása.* Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- KÁRPÁTI A. (1995): A vizuális tehetség. In Kárpáti A. (szerk.): *Vizuális képességek fejlődése.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 331–354.
- KÁRPÁTI A., GYEBNÁR, V., (1997): A vizuális képességek értékelése. *Iskolakultúra*, 7(8). 46–55.
- KISS E. (1994): A tehetséggondozás lehetőségei az általános iskolában. In Kárpáti A. (szerk.): *A vizuális tehetség felismerése és gondozása.* Válogatás a Magyar Tehetséggondozó Társaság és a Magyar Iparművészeti Főiskola 1993-as pályázatának díjnyertes tanulmányaiból. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- PLÉH Cs. (2010): Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2). 199–220.
- RUNCO, M. A., ALBERT, R. S. (1990): *Theories of creativity.* Sage, Newbury Park, CA.
- SÉRA L., ULLAKY J., GYEBNÁR V. (2011): *Humorstílus, kreativitás és mentális egészség.* Előadás. 2011. június. A Magyar Pszichológiai Társaság XX. Országos Tudományos Nagygyűlése, Budapest.

- SÉRA L., BODA-UJLAKY, J., GYEBNÁR, V. (2015): A humorstílus és a kreativitáskülönböző aspektusainak összefüggései. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70(2/1). 295–312.
- URBAN, K. K. (1991): On the Development of Creativity in Children. *Creativity Research Journal*, 4(2). 177–191.
- URBAN, K. K. (2004): Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). The Concept, Application, Evaluation, and International Studies. *Psychology Science*, 46(3). 387–397.
- URBAN, K. K. (2005): Assessing creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2). 272–280.
- URBAN, K. K., JELLEN, H. G. (1986): Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). In A. J. Cropley, K. K. Urban, H. WAGNER, W. WIECZERKOWSKI (eds): *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge*. Trillium, New York, NY. 163–169.
- URBAN, K. K., JELLEN, H. G. (1996): Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). Manual. Swets and Zeitlinger B.V., Frankfurt.