

## A kreativitás és érzelmek kapcsolata: az érzelmi kreativitás fogalma és neveléstudományi implikációi

Révész József<sup>1</sup>

### Absztrakt:

A kreativitás és az érzelmek kapcsolatának neveléstudományi értelmezése egyszerre érinti (1) az érzelmek szerepét a kreatív teljesítmény, motiváció és tanulási kitartás alakulásában, valamint (2) a kreatív folyamat érzelmi minőségeit (például öröm, frusztráció, ambivalencia) és pedagógiai kezelésük feltételeit. A nemzetközi szakirodalomban mindkét irányhoz kapcsolódik az érzelmi kreativitás (emotional creativity, EC) konstrukciója, amely az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását, illetve az érzelmi tudás és reflektivitás szerepét hangsúlyozza (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2000, 2005). A tanulmány elméleti szintézisre vállalkozik: az EC fogalmi keretének bemutatását és összekapcsolását a kreativitás rendszerszemléletű megközelítésével (személy–tartomány–mező; Csíkszentmihályi, 1996, 2014), majd az ebből következő neveléstudományi implikációk megfogalmazását adja közre. A kézirat hozzájárulása abban ragadható meg, hogy az érzelmi kreativitást nem kizárólag individuális különbségként tárgyalja, hanem pedagógiai szempontból mező- és normatívan érzékeny jelenségként értelmezi: az osztálytermi érzelemnormák, a visszajelzési kultúra és a pedagógus érzelmi munkája olyan strukturális feltételek, amelyek az EC megjelenését és fejleszthetőségét alakítják (Vincent-Lancrin et al., 2019). A tanulmány táblázatos összegzésekkel támogatja a fogalmi integrációt, és kutatási–fejlesztési irányokat jelöl ki, támaszkodva a közelmúlt nemzetközi áttekintéseire és alkalmazott vizsgálataira (Kuška et al., 2020; González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Čábelková et al., 2022).

### Kulcsszavak:

kreativitás, érzelmek, rendszerszemlélet, érzelmi kreativitás, pedagógusképzés

<sup>1</sup> SOE – BPK Művészeti és Sporttudományi Intézet; [revesz.jozsef@uni-sopron.hu](mailto:revesz.jozsef@uni-sopron.hu); 

## Bevezetés

A kreativitás kutatása, megértése és fejlesztése a neveléstudományban és az oktatáspolitikában egyaránt kiemelt jelentőségű, mivel a késő modern társadalmakban felértékelődnek azok a kompetenciák, amelyek az új problémák értelmezését, a rugalmas alkalmazkodást, valamint az innovatív megoldások létrehozását és legitimálását támogatják (Lorenz & Lundvall, 2009). A nemzetközi szakpolitikai diskurzusokban a kreativitás és a kritikai gondolkodás az iskolai tanulás központi célterületeiként jelennek meg (Vincent-Lancrin et al., 2019). Neveléstudományi értelemben ugyanakkor a kreativitás jelentősége nem szűkíthető teljesítmény- vagy versenyképességi dimenziókra: az alkotó tevékenység a tanulói identitásformálódás, a kulturális részvétel és a társas beágyazódás horizontján is értelmezhető (Vitányi, 2000; Csíkszentmihályi, 2014). A hazai pedagógiai-pszichológiai irodalomban is megjelenik a kreativitás és a beilleszkedés, illetve az iskolai működés összetett viszonya (Gyarmathy, 2011; Tóth, 2008), ami a kreativitás fejlesztésének érzelmi és társas feltételeire irányítja a figyelmet. A kreativitás fogalmi meghatározása tartós viták tárgya: eltérő hangsúlyok jellemzik a kognitív (például problémamegoldás, divergencia), a személyiség- és motivációs, a fejlődéslélektani, valamint a társas-kulturális megközelítéseket (Simonton, 2000; Glazer, 2009; Pléh, 2010). A kulturális-történeti genealógiában különösen meghatározó a romantikus „zseni” és az esztétikai autonómia hagyománya (Doorman, 2006; Tatarkiewicz, 2000), míg a modern pszichológiai és neveléstudományi kutatás erőteljesen hangsúlyozza a gyakorlás, a szakértelem és a tanulási környezet szerepét (Ericsson, 2005; Pléh, 2010). A kreativitás mérésmetodikai kérdései (Zétényi, 2010) és a pedagógiai alkalmazások (Tóth, 2000; Mező, 2015) egyaránt arra utalnak, hogy a kreativitás nem kizárólag individuális tulajdonságként, hanem kontextusfüggő teljesítményként és társas elismerési folyamatként is megragadható. E felismerést teszik elméletileg koherenssé a rendszerszemléletű kreativitásmodellek, amelyek a kreativitást a személy-tartomány–mező kölcsönhatásaként értelmezik (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). Ebben a keretben a kreatív produktumok és cselekvések nem pusztán egyéni kognitív teljesítmények, hanem kulturális tudáskészletek (tartomány) és intézményes/normatív legitimációs mechanizmusok (mező) közegében válnak „kreativitásként” elismerhetővé. Nevelési kontextusban mindez azt jelenti, hogy a kreativitás fejlesztése nem redukálható készségreningre: a tanulási feladatok, a visszajelzés és értékelés normái, a tanulói részvétel lehetőségei, valamint az osztálytermi klíma a kreatív próbálkozások kockázatvállalását és társas elfogadhatóságát alapvetően befolyásolják (Vincent-Lancrin et al., 2019). A rendszerszemléletű értelmezésben gyakran háttérbe szorul, hogy a kreatív tanulási folyamatot érzelmi dinamika szervezi: a kíváncsiság, az öröm, a bizonytalanság, a frusztráció, illetve a társas megítéléstől való függés a kreatív cselekvés tipikus tapasztalatához tartozik. Személyiségpszichológiai perspektívából ezért indokolt úgy tekinteni a kreativitásra, mint

amelyben az egyéni diszpozíciók és a társas viszonyok mellett érzelmszabályozási és jelentésalkotási folyamatok is működnek (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A pedagógiai térben mindez külön kérdéssé válik, mert az érzelmek kifejezés normái, a tanulói önkifejezés mozgástere, valamint a pedagógus érzelmi munkája strukturalja, hogy a kreatív próbálkozások milyen érzelmi költségekkel és milyen legitimációs esélyekkel járnak. Az érzelmi-kreativitás kapcsolat fogalmi megragadásához a nemzetközi szakirodalomban meghatározó az érzelmi kreativitás (*emotional creativity*, EC) konstrukciója, amely az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását, valamint az érzelmi tudás és reflektivitás szerepét hangsúlyozza (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2000, 2005). Averill értelmezésében az érzelmek részben kulturálisan tanult és társasan szabályozott jelentésformák; ennek megfelelően az érzelmi kreativitás nem azonos a normák nélküli impulzivitással, hanem a kontextusérzékeny, reflektált érzelmi jelentésalkotás és kifejezés képességével. Az érzelmek a kreatív aktivitásban egyszerre lehetnek mediátorok és produktumok (Averill, 2005), ami neveléstudományi szempontból lehetővé teszi, hogy a kreatív tanulást ne csupán kognitív teljesítményként, hanem érzelmi-társas folyamatként is tárgyaljuk. A közelmúltban az EC kutatása bővülő nemzetközi trendeket mutat: megjelentek meta-analitikus és integratív áttekintések (Kuška et al., 2020), művészetpedagógiai összegzések és trend-elemzések (González-Zamar & Abad-Segura, 2021), valamint alkalmazott vizsgálatok a megküzdés, a mentális egészség és kríziskontextusok összefüggésében (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021; Čábelková et al., 2022). Ugyanakkor az oktatási tárgyú EC-szakirodalomban viszonylag ritkábban jelenik meg a rendszerszemléletű kreativitásmodellekkel való összekapcsolás, különösen olyan formában, amely az EC-t pedagógiai szempontból mező- és normatívan érzékeny konstrukcióként értelmezi. A tanulmány célja ezért elméleti szintézis: bemutatni az érzelmi kreativitás fogalmi keretét és mérési irányait (Averill, 1999; Ghadiri & Abdi, 2010; Kőváry et al., 2014); az EC-t összekapcsolni a kreativitás rendszerszemléletű értelmezésével (Csíkszentmihályi, 1996, 2014); és ebből neveléstudományi implikációkat levezetni az óvodai és iskolai nevelés, a művészetpedagógia és a pedagógusképzés számára (Mező, 2015; Kőhalmi, 2019; Kőváry, 2020). A kézirat elméleti jellegű: nem közöl saját empirikus adatokat, hanem olyan fogalmi és modellkapcsolatokat dolgoz ki, amelyek későbbi kutatásokban operacionalizálhatók.

### Elméleti és fogalmi keret

A kreativitás definíciói rendszerint két kritérium köré rendeződnek: az újdonság (eredetiség) és a hasznosság/érték (a kontextusban értelmezett relevancia vagy működőképesség) dimenziói köré (Simonton, 2000; Glazer, 2009). A pszichológiai terminológiában a kreatív gondolkodás tipikusan rugalmas ötletképzéshez, problémamegoldáshoz és felfedezéshez kapcsoló-

dik; ezt a szemléletet összefoglalók és szótári meghatározások is tükrözik (Frölich, 1996). Neveléstudományi nézőpontból azonban lényeges, hogy a kreativitás nem merül ki kognitív műveletekben: motivációs, személyiség- és társas tényezők is alakítják, továbbá a kreatív teljesítmény „értékké válása” társas elismerési folyamatokhoz kötött (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A kreativitás kulturális-történeti diskurzusai különösen hangsúlyozzák a romantikus rendet, amely a „zseni” és az eredetiség fogalmát normatív keretbe szervezte (Doorman, 2006), valamint az esztétikai fogalomkészlet azon elemeit, amelyek az alkotást autonóm és kivételes tevékenységként írják le (Tatarkiewicz, 2000). Pedagógiai szempontból ez kettős hatású: egyrészt inspiráló mintát adhat az önkifejezésre, másrészt olyan implicit elvárásokat erősíthet, amelyek a kreativitást „ritka” jelenséggént kezelik, és ezzel szűkíthetik a fejleszthetőség horizontját. A modern pszichológiai kutatás ezzel párhuzamosan a kreatív teljesítményben a szakértelem és a strukturált gyakorlás szerepét emeli ki (Ericsson, 2005; Pléh, 2010), ami neveléstudományi értelemben a tanulási környezet, a visszajelzés, a gyakorlási lehetőségek és az értékelési kultúra jelentőségére mutat rá (Tóth, 2000; Mező, 2015). A kreativitás mérésmethodikai kérdései (Zétényi, 2010) és iskolai összefüggései (Tóth, 2008; Gyarmathy, 2011) szintén a konstruktum kontextusérzékenységét erősítik meg. Ezeket a szempontokat integrálja a kreativitás rendszerszemléletű értelmezése: a kreativitás a személy–tartomány–mező kölcsönhatásában nyer társas értelemben vett státuszt (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). A tartomány a kulturális tudások, eszközök, műfajok és szabályok rendszere; a mező a társas elismerés/legitimáció hálózata (normák, értékelési kritériumok, kapuőri mechanizmusok); a személy pedig a motiváció, tudás, készségek és diszpozíciók konfigurációja. Nevelési kontextusban a mező operacionálisan megragadható az osztálytermi és intézményi normákban: abban, hogy milyen típusú „újdonság” nyer visszajelzést, milyen kockázatokkal jár a szokatlan megoldás, és miként szerveződik a hibához, a bizonytalansághoz és a kísérletezéshez fűződő kulturális viszony (Vincent-Lancrin et al., 2019). A rendszerszemlélet pedagógiai relevanciája akkor válik teljessé, ha a kreativitás érzelmi dimenzióját is bevonjuk. A kreatív tanulási epizódok érzelmi szempontból gyakran ambivalensek: az exploráció öröme, a bizonytalanság, a frusztráció és a társas megítéléstől való függés váltakozva jelenhet meg. Ezért a kreativitás pedagógiai támogatása szükségképpen érinti az érzelmesszabályozási és jelentésalkotási folyamatokat, valamint azt, hogy a pedagógiai tér normái milyen érzelmi mintázatokat legitimálnak vagy szankcionálnak (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006). A kérdés neveléstudományi tétje különösen világos gyermeknevelési kontextusban, ahol az érzelmekifejezés és -szabályozás fejlődési sajátosságai közvetlenül találkoznak az intézményi elvárásokkal. E fogalmi térben helyezhető el az érzelmi kreativitás (EC) averilli konstrukciója. Averill és Thomas-Knowles (1991), illetve Averill (1999, 2000, 2005) nyomán az EC az érzelmi tapasztalatok újszerű, hatékony és hiteles alakítását jelenti, amelyet érzelmi tudás és reflektivitás támogat. Az

EC kiindulópontja, hogy az érzelmek részben kulturálisan tanult és társas normák által szabályozott jelentésformák; ennek megfelelően az érzelmi kreativitás nem azonos a konvenciók felrúgásával, hanem a kontextusérzékeny, reflektált érzelmi jelentésalkotással és -kifejezéssel. Averill (2000) az intelligencia, érzelem és kreativitás integrációját hangsúlyozza, míg Averill (2005) kifejezetten kiemeli, hogy az érzelmek a kreatív aktivitásban egyszerűen lehetnek mediátorok és produktumok. E belátás pedagógiai relevanciája abban áll, hogy a kreatív tanulás nem csupán kognitív teljesítmény, hanem érzelmi-társas folyamat, amelyben a tanulók új jelentéseket alkotnak önmagukról, a feladatról és a közösségi elvárásokról. Az érzelmi kreativitás kutatásában meghatározó eszköz az Emotional Creativity Inventory (ECI); Averill (1999) a konstruktum szerkezetét és korrelátumait is tárgyalja, míg validációs kísérletek kulturális érzékenységi kérdéseket is felvetnek (Ghadiri & Abdi, 2010). Neveléstudományi és alkalmazott kutatások számára különösen jelentős a hazai adaptáció (Kőváry et al. 2014), amely lehetővé teszi az EC mérését magyar nyelvi-kulturális kontextusban. Az EC kapcsolatban áll az érzelmi intelligencia fogalmával, ugyanakkor nem azonos vele: míg az EI sok értelmezésben az érzelmek percepciójára, megértésére és szabályozására helyezi a hangsúlyt, addig az EC az érzelmi tapasztalatok innovatív, személyesen hiteles és társas szempontból működőképes alakítását emeli ki (Averill, 2000; Ivevec, Brackett, & Mayer, 2007). A közelmúlt nemzetközi trendjei az EC interdiszciplináris nyitottságát erősítik: meta-analitikus és integratív áttekintések (Kůska et al., 2020), művészetpedagógiai trend-elemzések (González-Zamar & Abad-Segura, 2021), valamint alkalmazott vizsgálatok trauma, megküzdés és mentális egészség összefüggésében (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021), illetve felsőoktatási kontextusban az adaptív innováció motivációs hátterével kapcsolatban (Čábelková et al., 2022). E tekintetben a jelen tanulmányban nem enciklopédikus célú; arra szolgál, hogy jelezze: az EC pedagógiai relevanciája a kreativitás és érzelmek kapcsolatáról szóló diskurzusban mind elméleti, mind alkalmazott irányban erősödik.

### **Szintézis: az érzelmi kreativitás elhelyezése a kreativitás rendszermodelljében**

A kreativitás rendszerszemléletű modellje (Csíkszentmihályi, 1996, 2014) és az érzelmi kreativitás averilli kerete (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 2005) akkor kapcsolható össze koherensen, ha az érzelmeket egyszerűen tekintjük (1) kulturálisan tanult jelentésformáknak (tartomány), (2) individuális szabályozási és jelentésalkotási folyamatoknak (személy), és (3) társas normák által szabályozott, legitimációt igénylő megnyilvánulásoknak. E kapcsolódás pedagógiai tétje, hogy az EC fejlesztése nem kizárólag egyéni „képességfejlesztés”, hanem szükségképpen érinti az osztálytermi normák és visszajelzési kultúra alakítását is.

## EC-komponensek és rendszerelemek megfeleltetése

### 1. táblázat

*Az érzelmi kreativitás (EC) és a személy–tartomány–mező modell kapcsolódási pontjai*

|                           |                                                                                             |                                                                                                                                                                      |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tartomány (domain)</b> | érzelmi szókinsz, kulturális érzelm-forgatókönyvek, narratív és művészeti kifejezési formák | érzelmi tudás és reflektivitás, a kreatív érzelmi jelentéssalkotás kulturális alapjai (Averill, 1999; Tatarkiewicz, 2000)                                            |
| <b>Személy (person)</b>   | érzelemszabályozás, motiváció, differenciált érzelmi élmények, személyiségdiszpozíciók      | újszerű érzelmi értelmezések és válaszmintázatok, hitelesség és ön-reflexió (Asendorpf & Neyer, 2012; Mirnics, 2006)                                                 |
| <b>Mező (field)</b>       | osztálytermi normák, visszajelzés és értékelés, legitimáció/szankciók, intézményi klíma     | az érzelmi megnyilvánulások társas elfogadhatóságának feltételei, a kreatív érzelmkifejezés „megengedettsége” (Csíkszentmihályi, 2014; Vincent-Lancrin et al., 2019) |

A megfeleltetés nem pusztán terminológiai. Pedagógiai értelemben azt állítja, hogy az érzelmi kreativitás kibontakozása (és fejleszthetősége) a tanulási környezet kulturális repertoárjától (érzelemnyelv, narratív és művészeti minták), az egyéni érzelemszabályozási és reflexív képességektől, valamint az osztálytermi legitimációs szabályoktól (mit jutalmaz és mit szankcionál a közösség, illetve az értékelési rendszer) egyidejűleg függ. Ez a rendszerszemléletű integráció lehetővé teszi, hogy az EC-t ne kizárólag személyiségváltozóként kezeljük, hanem pedagógiai beavatkozási pontokat azonosítsunk a mező és a tartomány szintjén is. A pedagógiai gondolkodás számára hasznos lehet az EC szint- vagy fejlődési jellegű tárgyalása, amely nem bináris tulajdonságként tekint az érzelmi kreativitásra. A reprodukció–modifikáció–transzformáció logikája a kulturálisan bevett érzelmi sémák adaptív használatától a reflektív alakításon át az új érzelmi jelentések létrehozásáig vezethet (Averill, 1999, 2005).

### 2. táblázat

*Az érzelmi kreativitás lehetséges szintjei és pedagógiai értelmezésük.*

| Szint                               | Leírás                                                             | Pedagógiai implikáció (példák)                                                                                    |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Reprodukció / adaptív alkalmazás | kulturálisan bevett érzelmi sémák helyzethez igazított alkalmazása | érzelmi szókinsz és alapérzelem-szabályok tanítása, helyzethez illeszkedő érzelmkifejezés gyakorlása (Tóth, 2000) |

|                                                 |                                                                                                       |                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| II. Modifikáció / reflektív finomítás           | meglévő érzelmi mintázatok tudatos alakítása célok és kontextus szerint                               | perspektívaváltás; érzelm-szabályozási stratégiák tudatosítása, konfliktushelyzetekben alternatív érzelmi válaszok kipróbálása (Asendorpf & Neyer, 2012)                                    |
| III. Transzformáció / innovatív jelentésalkotás | új érzelmi jelentések és kifejezési módok létrehozása, amelyek társas térben is értelmezhetővé válnak | közösségi rítusok és együttműködési normák kreatív újrászervezése; művészeti és projektalapú tanulásban új érzelmi jelentések teremtése (González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Kóhalmi, 2019) |

A szintek pedagógiai olvasata azt sugallja, hogy az érzelmi kreativitás fejlesztése nem kizárólag az „érzelmek szabályozásáról” szól, hanem a jelentésalkotás kulturális és közösségi dimenzióiról is. Különösen a transzformációs szint esetén válik láthatóvá a mező szerepe: új érzelmi jelentések csak akkor stabilizálódnak, ha az osztálytermi közösség és a pedagógus legitimációs gyakorlatai (visszajelzés, értékelés, normák) lehetővé teszik azok elfogadását.

### Neveléstudományi és pedagógiai implikációk

A rendszerszemléletű integrációból az következik, hogy a kreativitás fejlesztésének pedagógiája nem választható el az érzelmi jelentésalkotástól és az osztálytermi normarendszertől.

*Osztálytermi normák és legitimáció.* A kreatív cselekvés és az érzelmi kreativitás egyaránt társas legitimációt igényel: az osztálytermi normák határozzák meg, hogy a bizonytalanság, frusztráció, ambivalencia vagy intenzív érzelmkifejezés a tanulási folyamat természetes részének tekinthető-e, vagy „nem megfelelő” viselkedésként szankcionálódik. A rendszerszemlélet alapján ezért a kreativitásfejlesztés pedagógiája szükségképpen érinti a visszajelzési és értékelési kultúrát is (Csíkszentmihályi, 2014; Vincent-Lancrin et al., 2019). Gyermeknevelési kontextusban mindez fokozott jelentőségű: a gyermekek érzelmkifejezése és -szabályozása fejlődési mintázatokat követ, ezért a pedagógiai környezet normái közvetlenül alakítják az exploráció és önkifejezés érzelmi biztonságát.

*Pedagógusképzés és pedagógusi érzelmi munka.* A pedagógusképzésben az érzelmi kreativitás értelmezhető olyan célterületként, amely az érzelmi reflektivitást, a kreatív tanulási helyzetekhez kapcsolódó ambivalens érzelmek pedagógiai kezelését, valamint az osztálytermi normák tudatos alakítását integráltan fogja össze (Kőváry, 2020; Tóth, 2000). A pedagógus a mező szempontjából részben „kapuőri” szereplő: visszajelzéseivel és értékelési gyakorlataival alakítja, hogy a kreatív és érzelmileg újszerű megnyilvánulások legitim, tanulásként értelmezhető tapasztalatokként jelennek-e meg (Csíkszentmihályi, 2014). Ebből az következik, hogy a pedagógusképzésben

indokolt olyan reflektív modulok kialakítása, amelyek az érzelemnormákat és a kreatív kockázatvállalást nem külön, hanem összekapcsolva tárgyalják.

*Óvodai-iskolai gyakorlat: élménypedagógia, művészetpedagógia, narratív tanulás.* Az óvodai és alsó tagozatos nevelésben az érzelmi kreativitás fejlesztése természetes módon kapcsolódhat a játék, a dramatikus és művészeti tevékenységek, illetve a narratív tanulás világához, ahol az érzelmek megnevezése és kreatív megformálása a tanulási folyamat része (Mező, 2015; González-Zamar & Abad-Segura, 2021). A művészetpedagógiai hagyományok ugyanakkor implicit normákat is közvetítenek arról, mi tekinthető „hiteles” kifejezésnek (Tatarkiewicz, 2000), és a romantikus rend öröksége (Doorman, 2006) hatással lehet arra, hogy a kreativitást mennyiben tekintjük mindennapi, fejleszthető kompetenciának. A hazai neoavantgárd pedagógiai inspirációk (Kőhalmi, 2019) ezzel szemben a kreativitást részvételi, kísérletező és kritikai pedagógiai modellként értelmezik, ami kedvezhet az EC transzformatív szintjeinek.

*Kutatási operacionalizáció és méréstani megfontolások.* Az EC pedagógiai vizsgálatának egyik útja az ECI alkalmazása (Averill, 1999; Kőváry et al., 2014), kiegészítve olyan kvalitatív eljárásokkal, amelyek az érzelmi jelentéshalakotás kulturális és társas dimenzióit is megragadják (például narratív elemzés, osztálytermi interakcióelemzés). A nemzetközi vizsgálatok rámutatnak a faktorstruktúra és kulturális érzékenység kérdéseire (Ghadiri & Abdi, 2010; Kuška et al., 2020), ami különösen lényeges gyermek- és iskolai minták esetében. A krízis- és megküzdéskontextusokból származó eredmények (Orkibi & Ram-Vlasov, 2019; Zhai et al., 2021; Čábelková et al., 2022) óvatosan jelezhetik, hogy az EC közvetítő változó lehet adaptív innováció és jóllét összefüggéseiben, de a gyermeknevelési transzferhez célzott, életkori és intézményi sajátosságokra érzékeny kutatások szükségesek.

### **Következtetések, korlátok és további kutatási irányok**

A tanulmány amellet érvel, hogy az érzelmi kreativitás (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999, 2005) termékeny fogalmi keretet kínál a kreativitás és érzelmek kapcsolatának neveléstudományi értelmezéséhez, különösen akkor, ha a kreativitást rendszerszemléletű jelenségként kezeljük (Csíkszentmihályi, 1996, 2014). Az EC nem redukálható sem a pozitív érzelmek fokozására, sem a negatív érzelmek csökkentésére, és nem azonos az érzelmi intelligenciával sem: lényege az érzelmi tapasztalatok újszerű, hiteles és társas szempontból működőképes alakítása (Averill, 2000; Ivevec et al., 2007). A rendszerszemléletű integráció alapján az EC pedagógiai fejlesztősége egyszerre függ (i) a kulturális repertoártól (érzelemnyelv, narratív és művészeti formák), (ii) az egyéni reflexív és szabályozási képességektől, és (iii) az osztálytermi legitimációs feltételektől (normák, visszajelzés, értékelés). A tanulmány hozzájárulása ennek az integrációnak a kidolgozása, valamint olyan kutatási és fejlesztési agenda kijelölése, amely a kreativitásfejleszt-

tést és a gyermekek társas-érzelmi nevelését egymást erősítő módon képes összekapcsolni. A kézirat elméleti jellegéből következően korlátja, hogy nem közöl saját empirikus adatokat, és az EC rendszerszemléletű operacionalizációját nem validálja empirikusan. További kutatásokban indokolt lehet longitudinális vizsgálatokat folytatni az EC fejlődési mintázatairól gyermek- és serdülőmintákon; elemezni az osztálytermi és intézményi normák (meződimenzió) hatását az EC megjelenésére (Vincent-Lancrin et al., 2019); intervenciók kutatásokat tervezni a kreativitásfejlesztés és a társas-érzelmi nevelés integrációjáról; valamint művészetpedagógiai és élménypedagógiai programok vizsgálatát elvégezni, ahol az érzelmi jelentésalkotás és kreatív kifejezés természetes egységet alkot (Mező, 2015; González-Zamar & Abad-Segura, 2021). Mérésmetodikai szempontból külön feladat az ECI invariancia-vizsgálata és a kvalitatív–kvantitatív trianguláció kialakítása (Kőváry et al., 2014; Kuška et al., 2020).

## Irodalom

- Averill, J. R., Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In *Strongman, K. T. (Ed.), International Review of Studies on Emotion 1.* (pp. 269–299), Wiley. <https://doi.org/10.1037/t56524-000>
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion and creativity: From tracheotomy to trinity. In: Bar On, R. & Parker, D. A. (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 277–298). Jossey-Bass – Wiley.
- Averill, J. (2005). Emotions as Mediators and Products of Creative Activity. In Kaufman,
- J. & Baerr, J. (Eds), *Creativity Across Domains: Faces of the Muse* (pp. 225–243). Erlbaum.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. 5. Auflage. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-30264-0>
- Čábelková, I., Dvořák, M., Smutka, L., Strielkowski, W. & Volchik, V. (2022). The predictive ability of emotional creativity in motivation for adaptive innovation among university professors under COVID-19 epidemic: An international study. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 997213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997213>
- Csikszentmihályi M. (1996). *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihályi M. (2014). *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó.
- Doorman, M. (2006). *A romantikus rend*. Typotex.

- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 233–241. <https://doi.org/10.1002/acp.1111>
- Frölich, W. D. (1996). *Pszichológiai szótár*. Springer Kiadó.
- Ghadiri, F. & Abdi, B. (2010). Factor Structure of Emotional Creativity Inventory Among Iranian Undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 5 1836–1840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.374>
- Glazer, E. (2009). Rephrasing the madness and creativity debate: What is the nature of the creativity construct? *Personality and Individual Differences*, 46(8), 755–764. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.021>
- González-Zamar, M. D. & Abad-Segura, E. (2021). Emotional Creativity in Art Education: An Exploratory Analysis and Research Trends. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126209>
- Gyarmathy, É. (2011). Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In Münich, Á. (Ed.), *A kreativitás több szempontú vizsgálata* (pp. 13–45). Debreceni Egyetem – Didakt Kiadó.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A. & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199–235. <https://doi.org/10.1111/j.14676494.2007.00437.x>
- Kőhalmi, P. (2019). Egy neoavantgárd utópia Magyarországon – Erdély Miklós kreativitás elméletéről és művészetpedagógiájáról. In Bihari, E., Molnár, D. & Szikszai-Németh, K. (Eds.), *Tavaszi szél 2019 – Spring Wind 2019: Konferenciakötet* (pp. 215–226). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Kőváry, Z., Jakab, K., Pusztai, B. & Orosz, G. (2014). Az érzelmi kreativitás leltár (ECI) hazai adaptációja. *Pszichológia*, 34(4), 339–362. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.34.2014.4.2>
- Kőváry, Z. (2020). *Homo creativus. Létezés, élettörténet, kreativitás*. L'Harmattan Kiadó.
- Kuška, M., Trnka, R., Mana, J. & Nikolai, T. (2020). Emotional creativity: A meta-analysis and integrative review. *Creativity Research Journal*, 32(2), 151–160. <https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1751541>
- Lorenz, E. & Lundvall, B. A. (2009). Creativity at work in the European Union. In Villalba, E. (Ed.), *Measuring Creativity* (pp.157– 181). OPOCE.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör.
- Mirnic, Zs. (2006). *A személyiség építőkövei*. Bölcsész Konzorcium.
- Orkibi, H. & Ram-Vlasov, N. (2019). Linking trauma to posttraumatic growth and mental health through emotional and cognitive creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(4), 416–430. <https://doi.org/10.1037/aca0000193>
- Pléh, Cs. (2010). Kreativitás, tehetség és gyakorlás: hangsúlyváltások a kutatásban. *Magyar pszichológiai szemle*, 65(2), 199–220. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.65.2010.2.3>

- Simonton, D. K. (2000). Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55 (1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Tatarkiewicz, W. (2000). *Az esztétika alapfogalmai*. Kossuth Kiadó.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóth, L. (2008). Kreativitás és szövegértés. *Iskolakultúra*, 18(5–6), 29–39.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>.
- Vitányi, I. (2000). *A kultúra jellege és a kreativitás. Minőség az oktatásban*, k.n.
- Zétényi, T. (2010). A kreativitás pszichometriája és a gondolkodás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 233–242. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.65.2010.2.5>
- Zhai, H.-K., Li, Q., Hu, Y.-X., Cui, Y.-X., Wei, X.-W. & Zhou, X. (2021). Emotional creativity improves posttraumatic growth and mental health during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 600798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600798>

## The relationship between creativity and emotions: The concept of emotional creativity and its implications for educational science

Educational research on the creativity–emotion nexus addresses (1) the role of emotions in creative performance, motivation, and persistence, and (2) the emotional qualities of creative processes and their pedagogical regulation. Both lines of inquiry connect to emotional creativity (EC), conceptualized as the novel, effective, and authentic shaping of emotional experience, supported by emotional knowledge and reflexivity (Averill & Thomas-Knowles, 1991; Averill, 1999; Averill, 2000; Averill, 2005). This theoretical paper synthesizes EC and links it to systems-oriented models of creativity (person–domain–field; Csíkszentmihályi, 1996; Csíkszentmihályi, 2014), achieving educational implications. The paper's contribution is to frame EC not merely as an individual-difference construct but as a field- and norm-sensitive educational phenomenon shaped by classroom emotion norms, feedback cultures, and teachers' emotional work (Vincent-Lancrin et al., 2019). The synthesis is supported by integrative tables and a research–development agenda informed by recent reviews and applied studies (Kuška et al., 2020; González-Zamar & Abad-Segura, 2021; Cábelloková et al., 2022).

### Keywords:

creativity, emotions, systems perspective, emotional creativity, teacher education