

# CREATIVELY GIFTED STUDENTS AND THEIR PEDAGOGICAL SUPPORT

[TVORIVO NADANI ZIACI A ICH PEDAGOGICKA PODPORA]

Dusan Fabik

doi: 10.18355/PG.2018.7.2.7

## Abstract

The publication focuses on the specific group of children with creative giftedness. In the introduction, there is defined the concept of creativity and creative giftedness, which is characterized as the potential for achievement of superior creative performances. Following are possible ways (psychological and pedagogical ones) of identification of these children. The work approaches the dominant and typical features of gifted children such as nonconformity or a wide range of interests. Most of the work is focused on the support of children from the point of view of teachers. Emphasis is placed on the educational environment and the means, curiosity and discussion, the micromoments and the feedback.

## Key words

creative giftedness, identification of giftedness, pedagogical support

304

## Anotácia

Publikácia sa zameriava na špecifických žiakov s tvorivým nadaním. V úvode vymedzuje pojem tvorivosť a tvorivé nadanie, ktoré charakterizuje ako potenciál pre dosahovanie nadpriemerných tvorivých výkonov. Nasledujú možné spôsoby identifikácie týchto žiakov, a to z pohľadu psychologického ako aj pedagogického. Práca približuje aj dominantné a typické vlastnosti tvorivo nadaných žiakov ako je nonkonformita alebo široké spektrum záujmov. Najväčšia časť práce je zameraná na možnosti podpory žiakov z pohľadu pedagógov. Dôraz sa kladie na edukačné prostredie a prostriedky, zvedavosť a diskutovanie, mikromomenty a spätnú väzbu.

## Kľúčové slová

tvorivé nadanie, identifikácia nadania, pedagogická podpora

## Tvorivosť

Výskumníci v oblasti tvorivosti sa občasne zhodujú, že tvorivosť zahŕňa dva základné komponenty: inovatívnosť a vhodnosť (Kaufman et al., 2018). To znamená, že nápad, myšlienka či správanie je považované za tvorivé ak je jedinečné alebo ojedinelé s nízkou frekvenciou výskytu a zároveň je primerané podstate riešeného problému. D. Simonton (2012) vyjadril tento vzťah rovnicou, kde sa tvorivosť rovná súčinu inovatívnosti a vhodnosti. Súčin použil v tejto rovnici z dôvodu, aby zdôraznil význam každého z dvoch činiteľov. Jeden faktor bez druhého totiž nemá význam. Preto, ak je hodnota originality alebo vhodnosti nula, aj celkový tvorivý výkon bude nulový. R.

Beghetto a J. Kaufman (2014) neskôr pridali do rovnice aj sociokulturálny kontext, čo znamená, že tvorivý výkon je nutné hodnotiť v kontexte prostredia. Napríklad, určitá myšlienka alebo prejav žiaka na základnej škole môže byť ohodnotený ako neobyčajný, a teda tvorivý, ale v kontexte strednej prípadne vysokej školy školy sa už nemusí považovať tvorivý.

Originalita a vhodnosť nie sú jediné možné faktory tvorivosti. Kognitívny psychológ M. Runco (2005) napríklad dopĺňa, že významným znakom tvorivosti je aj určitý takt alebo diskretnosť, ktorú definuje ako rozhodovanie sa, kedy je vhodné a užitočné byť originálny a kedy to nie je vhodné resp. prínosné. Vysvetľuje, že bez tohto taktu žije jedinec vo vlastnom fantazijnom svete a má bližšie k psychotikovi než sociálne užitočnej osobe. Príbuzným pojmom je metakognícia tvorivosti (*creative metacognition*), čo znamená uvedomovanie si svojich silných a slabých stránok tvorivého konania a vedomie kedy, kde ako a prečo byť tvorivý (Kaufman et al., 2016). Táto stránka pomáha rovnako zasadiť tvorivé správanie do určitého rámca, ktoré sa prejavuje v sociálne užitočnom správaní.

V kontexte daných informácií môžeme vymedziť tvorivosť v súlade E. Szobiovou (2016, s. 24), ktorá ju definuje ako prejav systému osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť.

### **Tvorivé nadanie**

Tvorivé nadanie a tvorivo nadaní žiaci zdieľajú niektoré charakteristiky obdobné intelektovému nadaniu. Platí totiž, že pre vysoký tvorivý výkon je potrebná aj nadpriemerná inteligencia (Jauk et al., 2013). Veľká časť edukačných programov pre intelektovo nadaných aj podporuje a kladie si za cieľ rozvoj tvorivosti, rovnako aj mnohé modely intelektového nadania zahŕňajú tvorivosť ako jeden z komponentov. Aj výskumne opakovane zistilo, že intelektovo nadaní žiaci dosahujú obyčajne vyššiu mieru tvorivosti (Szobiová – Boleková, 2012; Szobiová – Šuplatová, 2006). Dokonca môžeme nájsť medzi intelektovo nadanými žiakmi a tvorivo nadanými žiakmi aj podobné osobnostné vlastnosti. Obyčajne sa obidve skupiny vyznačujú väčšou otvorenosťou voči novým zážitkom, kritickým myslením, zvedavosťou, intenzívnejším emočným prežívaním a menej obvyklými myšlienkovými procesmi.

Tvorivé nadanie je však v niektorých oblastiach až v kontraste s intelektovým nadaním (napr. Zenasni et al., 2016). Intelektovo nadaní žiaci majú vysoko nadpriemernú všeobecnú intelektovú spôsobilosť (Fábik, 2017), ktorá sa prejavujú vo verbálnych či matematických zručnostiach a majú predpoklad výborne prospievať v bežných školských úlohách. Ich nadanie sa identifikuje pomocou štandardných intelektových testov. Naopak, tvorivý výkon sa zvykne v tradičných testoch odrážať len v minimálnej miere. Toto nadanie je ťažko merateľné a v podstate nehmatateľné. Na tvorivom nadaní sa podieľajú aj osobnostné, motivačné a emočné faktory. Ak vychádzame z bežného intelektového nadania, ktoré sa dá vymedziť ako súčinnosť podnetného prostredia a genetickej dispozície vytvárajúce potenciál pre dosahovanie nadpriemerných kognitívnych výkonov (Fábik, 2018), potom tvorivé nadanie

môžeme považovať zase za potenciál pre dosahovania vysoko nadpriemerných tvorivých výkonov. Môžeme preto povedať, že **tvorivo nadaný žiak vytvára** rovnako ako matematicky alebo verbálne nadaný žiak, **špecifickú kategóriu nadaných žiakov**.

Napriek frekvencii využívania konštruktu tvorivosti sa však domnievame, že existuje rozkol medzi tým, ako bežné školy alebo špeciálne edukačné programy pracujú s tvorivými žiakmi a aké sú samotné potreby týchto žiakov. Ako dôvod prehládania tejto diskrepancie vnímame fakt, že tvorivosť bola zahrnutá do všeobecných koncepcií inteligencie a intelektového nadania a dlhé obdobie sa o nej neuvažovalo ako o samostatnom konštrukte relatívne nezávislom na inteligencii. Predpokladalo sa, že pokiaľ rozvíjame vedomosti, znalosti či logické uvažovanie, rozvíjame zároveň aj tvorivosť.

Môžeme povedať, že identifikácia tvorivo nadaných žiakov je ukotvená aj na Slovensku. V rámci Metodických pokynov na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov (2008) v čl. 3 v bode 4 jestvuje bod b, ktorý považuje za nadaného žiaka toho žiaka, ktorého úroveň tvorivosti spadá do pásma horných 2 % populačného ročníka, pričom jeho reprodukčné intelektové schopnosti dosahujú aspoň úroveň horných 10 % populačného ročníka (IQ nad 120). Hoci sa v dokumente priamo neuvádza, že sa jedná o tvorivo nadaného jedinca, tieto diagnostické kritéria môžeme považovať za vhodné pre jeho identifikáciu. Ako prínosné stanovisko hodnotíme, že v prípade, že daný žiak disponuje vysoko nadpriemernou tvorivosťou nemusí dosahovať obligátnu hranicu 130 bodov pre priznanie nadania, ale je hranica posunutá nižšie na 120 bodov. Oprávnenosť tohto aspektu potvrdzujú súčasné štúdie, ktoré preukazujú, že veľmi vysoká tvorivosť nebýva spätá s veľmi vysokou inteligenciou (napr. Fernández et al., 2017; Guignard et al., 2016).

### **Charakteristika tvorivo nadaných žiakov**

Tvorivo nadaní žiaci pracujú prevažne samostatne a často prichádzajú s bizarnými riešeniami problémov. Títo žiaci nebývajú motivovaní absolvovaním daného ročníka alebo školy. Dá sa povedať, že väčšina externých motívov, ktoré sa uplatňujú pri iných deťoch, neplatia pre tvorivo nadané. Tvorivo nadaní žiaci sa vyznačujú nezávislým myslením a majú imaginatívnu (tvorivú) inteligenciu, zatiaľ čo intelektovo nadaní sa vyznačujú skôr schopnosťou riadiť informácie a výbornými akademickými spôsobilosťami. Keď bežný nadaný žiak hľadá správnu odpoveď na otázku, obyčajne si vyberie nejakú ponúknutú možnosť. Keď však rieši úlohu tvorivo nadaný žiak, ľahko sa mu stane, že z jeho pohľadu ideálna možnosť nie je medzi voľbami. Podstatným znakom tvorivo nadaného jedinca je jeho nonkonformita, ktorá sa prejavuje u jedinca vlastným spôsobom konania. Robí veci podľa seba, nestará sa, aby sa prispôbil tomu, čo robia ostatní žiaci. Rovnako neprijíma vyhlásenia autority bez konštruktívneho a kritického zhodnotenia. Ich nonkonformitu možno badať aj napríklad v zmysle pre humor, kedy môžu vidieť komické situácie aj za okolností, ktoré

nemusia byť zábavné pre ostatných. Niekedy to čo považujú za zábavné, sa môže javiť v očiach ostatných až ako nevhodné alebo nesprávne.

Žiaci sa vyznačujú aj špecifickou vynaliezavosťou a inovatívnosťou pri riešení problémov, ku ktorým pristupujú vo veľkej miere najmä intuitívne. Sú schopní porozumieť a pochopiť existujúcim procesom a javom a v rámci nich vykonať svoje vlastné zlepšenia. Často sa prejavujú ako zvedaví jedinci, ktorí kladú množstvo otázok v rôznych súvislostiach. Typické je široké spektrum záujmov v mnohých, aj nesúvisiacich oblastiach. Žiak môže mať zároveň záujem o fotografovanie, šport alebo literatúru. K bežným charakteristikám môžeme priradiť aj schopnosť improvizácie, denné snenie, ochota riskovať a skúšať nové veci (dobrodružnosť), radosť z odlišnosti a samozrejme predstavivosť, teda schopnosť nájsť nové spôsoby využitia vecí, obzvlášť bežných objektov (napr. použitie škatule alebo vankúšov ako pevnosti, hradu či jaskyne). Vlastnosti, ktoré sa naopak nespájajú za bežných okolností s tvorivo nadanými žiakmi vymedzili E. Westby a V. Dawson (2010) a radia medzi ne: toleranciu, spofahlivosť, zodpovednosť, pochopenie, praktickosť, logickosť, stálosť alebo rozumnosť.

Pre identifikáciu tvorivo nadaných žiakov v škole môže byť pre učiteľov užitočný zoznam ich prejavov správania. V tomto prípade má najväčší význam komparácia troch kategórií študentov od B. Kingorovej (2004): cieľavedomého (úspešného) žiaka, (intelektovo) nadaného žiaka a tvorivo nadaného žiaka. Repertoár správania tvorivo nadaného žiaka poskytuje relatívne presný obraz o týchto žiakoch, a čo je hlavné, umožňuje ich odlišenie od bežných nadaných žiakov.

Tabuľka 1 Porovnanie prejavov správania cieľavedomého žiaka, nadaného žiaka a tvorivého mysliteľa

<b>Cieľavedomý žiak</b>	<b>Nadaný žiak</b>	<b>Tvorivo nadaný žiak</b>
Pamätá si odpovede.	Dáva nepredvídané otázky.	Vníma výnimky.
Prejavuje záujem.	Je zvedavý.	Dumá.
Je pozorný.	Mysel' zapája selektívne.	Fantazíruje; môže sa zdať, že je myšlienkami mimo.
Má vyspelé nápady.	Tvorí komplexné, abstraktné nápady.	Prekypuje nápadmi, z ktorých mnohé nikdy nebudú rozvinuté.
Na úspechu tvrdo pracuje.	Má znalosti bez toho, aby tvrdo pracoval.	Hrá sa s názormi a konceptmi.
Na otázky odpovedá podrobne.	Uvažuje do hĺbky a vo viacerých perspektívach	Predstavuje nové možnosti.
Je najlepší v skupine.	Presahuje úroveň skupiny.	Tvorí svoju vlastnú skupinu.
Odpovedá so záujmom a vlastným názorom.	Vyjadruje pocity a názory z viacerých perspektív.	Zdieľa bizarné, občas konfliktné názory.
Lahko sa učí.	Už vie.	Pýta sa: Čo ak...

Aby niečo zdokonalil, musí si to zopakovať 6 až 8 krát.	Potrebuje 1 až 3 opakovania na zdokonalenie.	Spochybňuje potrebu dokonalosti.
Chápe na vysokej úrovni.	Rozumie hlbokým a komplexným myšlienkam.	Prekypuje nápadmi, z ktorých mnohé nikdy nebudú rozvinuté.
Cíti sa dobre medzi vrstovníkmi.	Dáva prednosť intelektuálnym rovesníkom.	Dáva prednosť kreatívnym rovesníkom, často však pracuje sám.
Chápe komplexný, abstraktný humor.	Vytvára komplexný, abstraktný humor.	Užíva si výstredný, nekonvenčný humor.
Zachytí pointu.	Zahŕňa a spája koncepty.	Riešenia vidí odrazu a nečakane: Aha!
Plní úlohy včas.	Iniciuje projekty a rozšírenia projektov.	Iniciuje viac projektov, ako je možné kedy dokončiť.
Je vnímavý.	Je intenzívny.	Je nezávislý a nekonvenčný.
Je presný a stopercentný.	Je originálny a nepretržite napreduje.	Je originálny a nepretržite napreduje.
V škole je často veľmi rád.	Teší ho učenie, ktoré si sám riadi.	Rád tvorí.
Absorbuje informácie.	Pracuje s informáciami.	Improvizuje.
Je technik s odbornými znalosťami v určitej oblasti.	Je expert, ktorý koná mimo zadanú oblasť.	Je vynálezca a tvorca nápadov.
Dobre sa učí naspamäť.	Háda a správne vyvodzuje.	Tvorí a dobre pracuje pri vzájomnej diskusii pri hľadaní riešení.
Je veľmi pozorný a v strehu.	Predpokladá a nachádza súvislosti v pozorovaniach.	Je intuitívny.
Je spokojný s vlastným vzdelávaním.	Je sebakritický.	Možnosti sú pre neho nekonečné.
Dostáva jednotky.	Známky preňho nemusia byť motiváciou.	Známky preňho nemusia byť motiváciou.
Je schopný.	Je intelektuál.	Je svojrázny.

Komplikácia, na ktorú treba upozorniť je, že tvorivo nadané dieťa môže vykazovať všetky alebo len niektoré z vyššie uvedených charakteristík - deti sa od seba do veľkej miery líšia. Chybné interpretácie môže taktiež spôsobiť nadmerná aktivita žiakov, nekonvenčnosť a množstvo netypických otázok. Svojím špecifickým obrazom v kombinácii s vysoko tvorivou osobnosťou môže žiak pôsobiť nepozorne a vyvolávať predstavu o diagnóze ADHD.

## Pedagogická podpora tvorivo nadaných žiakov

Tvorivá osoba sa teda vyznačuje väčšou otvorenosťou (Kaspi-Baruch, 2017), nonkonformitou (Günçer & Oral, 1993) či optimizmom (Icekson et al., 2014). Každá z týchto črt a mnohých ďalších sa spolupodieľa na tvorivom správaní, ktoré svojou povahou vedie k netradičným, ťažšie prijímaným a niekedy aj odmietaným nápadom. Nie je výnimkou ak je tvorivo nadaný žiak neprávom hodnotený ako žiak s menším potenciálom. Učítelia preto musia byť dostatočne informovaní a vzdelávaní v problematike tvorivo nadaných žiakov. Aj výskumy (napr. Andiliou & Murphy, 2010) zistili, že presvedčenia a znalosti učiteľov v oblasti tvorivosti sú často v nesúlade s poznatkami vedeckých teórií. Medzi bežné chybné presvedčenia patrí napríklad myšlienka, že tvorivosť je len geneticky podmienená schopnosť, súvisí primárne s umením, prípadne, že tvorivosť vyžaduje len faktor inovatívnosti resp. originality (druhý faktor, ktorý učítelia neevidujú je vhodnosť). Navyše sa učítelia neraz stretávajú aj s mnohými objektívnymi bariérami rozvoja tvorivosti: nedostatok času, preplnené učebné osnovy či nutnosť a tlak na neustále známkovanie. Výskum (Berezki & Kárpáti, 2018), ktorý je syntézou 53 štúdií zároveň poukázal na nesúlad medzi pozitívnymi presvedčeniami učiteľov k tvorivosti a praktickými postupmi na vyučovaní. To znamená, že hoci učítelia môžu mať adekvátne presvedčenia o tvorivosti, zriedka sa "pretavujú" do konkrétnych praktických činností v edukačnom procese. Učítelia teda nutne potrebujú podporu v rozširovaní vedomostí ohľadom prejavov tvorivo nadaných žiakov a pedagogických postupov pri ich rozvíjaní. Na druhej strane sa ukazuje, že učítelia majú aj mnohé presvedčenia, ktoré môžu výrazne podporovať tvorivosť v triede. Mnohí napríklad veria, že tvorivosť je možné rozvíjať u každého žiaka v rámci viacerých vyučovacích predmetov. Taktiež platí, že niektoré vlastnosti učiteľa (tvorivosť samotného učiteľa, skúsenosti) majú vplyv na povedomie a presvedčenia učiteľov o tvorivosti (Mullet et al., 2016) a pravdepodobne aj vedú k tvorivejším postupom na vyučovaní. Nasleduje niekoľko poznatkov vyplývajúcich z praktických skúseností aj aktuálnych výskumných štúdií, ktoré môžu pomôcť pedagógom podporovať tvorivo nadaných žiakov a pomôcť im rozvíjať ich jedinečné nadanie:

### *Využívať všetky edukačné prostredia a prostriedky*

D. Davies et al. (2013) identifikovali osem oblastí, ktoré môžu v edukačnom prostredí stimulovať žiakovu tvorivosť. Pokiaľ ide o fyzické prostredie, odporúčajú autori najmä využívanie priestoru v triede alebo rozličné učebne. Ďalej odporúčajú dbať na široký rozsah dostupných zdrojov a materiálov. Tretí a štvrtý faktor sa týka výučby vonku (napr. na školskom dvore) a úloh/činností, ktoré by mali byť nové, realistické a vzrušujúce, a dovoľujúce žiakovi prebrať zodpovednosť za svoje vzdelávanie. Ďalší podstatný faktor, ktorý autori pripomínajú je hra vo vyučovaní a dostatok času pre žiakov pri riešení úloh. Aspekt, ktorý uvádza štúdia obsiahlejšie sú vzťahy žiakov s učiteľmi, kedy vzťahy založené na vzájomnej dôvere a rešpekte tvoria základ

psychosociálneho prostredia podporujúce tvorivosť. Posledný atribút pre podporu tvorivosti odporúča využívanie mimoškolských prostredí ako sú galérie či múzea.

### *Klást' dôraz na zvedavosť a diskutovanie*

Tvorivý potenciál a výkon nie je stabilnou súčasťou osoby, ale neustále sa vyvíja prostredníctvom rodinného a školského prostredia. To znamená, že je nutné vytvárať také prostredie, ktoré vyzýva a podporuje tvorivé myslenie. Vo všeobecnosti môžeme podporiť vrodenný potenciál pre tvorivé správanie tým, že žiaka vystavíme faktorom, ktoré poskytujú inšpiráciu a umocňujú zvedavosť. V praxi to znamená podporovať chuť k čítaniu, poznávaniu a predstavovaniu, čím žiak spozná mnohé nové perspektívy. Takisto môže byť prínosný čas, kedy môže dieťa hádať, čosi vytvárať alebo diskutovať. Najmä pri diskusiách však musí byť učiteľ nanajvýš obzretný. Typický scenár pri diskusiách v triede totiž často vyzerá tak, že učiteľ okamžite hodnotí správnosť odpovede študenta. Namiesto okamžitého vyhodnocovania správnosti neočakávaného nápadu študenta by sa učiteľ mal snažiť pristupovať k týmto nápadom so záujmom a ochotou ich preskúmať (napr. „Vieš mi povedať príklad toho, aká je Tvoja konkrétna predstava alebo čo si pod tým predstavuješ?“). Tento prístup si vyžaduje, aby učiteľ posmeľoval študentov k vyjadrovaniu ich vlastných názorov a myšlienok, a aby si pozorne vypočul ich nápady.

310

### *Mikromomenty*

Na prvý pohľad nenápadný, ale podstatný faktor na vyučovaní, ktorý umožňuje podporiť tvorivosť a rôznorodosť myslenia sú tzv. mikromomenty (Beghetto, 2013). Jedná sa o krátke, prekvapivé momenty tvorivého potenciálu vznikajúce v každodennej vyučovacej rutine, kedy študent vysloví a zdieľa nejakú neočakávanú myšlienku alebo neobyčajný námet na diskusiu. V takom prípade by mal učiteľ podporiť, oceniť a v ideálnom prípade aj rozvinúť podobné tvorivé nápady. Ak učiteľ prehlíada netradičné návrhy alebo ich dokonca odmieta, trestá a bagatelizuje, vedie žiakov ku konformného spôsobu myslenia, kedy sa žiaci len snažia odhadnúť čo chce učiteľ počuť a ako to chce počuť. Podobne môže žiak, ktorý má tendenciu prejavovať odlišné a netradičné názory, svoje pohnutky potlačiť pokiaľ napríklad učiteľ povie, že "úloha je na čas", a že "iba správne odpovede budú odmenené". Ak je v triede dominancia takýchto pokynov a prevažuje kritické a normatívne hodnotenie, žiaci rýchlo pochopia (prevažne na nevedomej úrovni), že tvorivosť nie je vyžadovaná príp. je až negatívne ohodnotená. R. Beghetto (2014) nazýva tento proces mortifikácia tvorivosti (*creative mortification*), ktorú chápe ako stratu ochoty a snahy zdieľať akékoľvek tvorivé nápady a myšlienky. Vyplýva najmä z opakovaných negatívnych skúseností, ktoré sú spojené s hanbou, nepochopením a odmietaním tvorivých nápadov zo strany autority, v tomto prípade od učiteľa.

### *Poskytovanie spätnej väzby vhodným spôsobom*

Positívna spätná väzba naznačuje, že si učiteľ uvedomuje pokrok žiakov a je schopný poskytovať študentom vedenie aj v nasledujúcich osobných a edukačných cieľoch. Spätná väzba by sa mala zamerať na motiváciu a angažovanosť študenta v danej téme, nie na známku. Zredukovanie spätnej väzby na známku podporuje vonkajšiu motiváciu a bráni rozvíjaniu tvorivého myslenia. Ideálny je konkrétny a špecifický komentár, ktorý zhodnotí pôsobenie žiaka v triede, ale zároveň zachováva príp. podporí vnútornú motiváciu a tvorivé myslenie daného žiaka. Zároveň platí, že spätná väzba by nemala byť ani príliš tvrdá, ani príliš slabá, jemná. Príliš tvrdá a nešetrná spätná väzba môže dusiť tvorivé myslenie (a prípadne až spôsobiť mortifikáciu tvorivosti). Naopak, nezaslúžená chvála alebo jemná spätná väzba pôsobí pre žiakov dehonestujúco. Žiaci môžu začať mať pochybnosti o svojich schopnostiach a domnievať sa vzhľadom na neprimeranú podporu, že nie sú dost' dobrí, aby boli hodnotení objektívne.

### Záver

Tvorivo nadaných žiakov musíme považovať za odlišnú kategóriu od bežných intelektovo nadaných žiakov. Je nevyhnutné im venovať rovnakú pozornosť pri identifikácii ich potenciálu a dávať im príležitosť študovať v špeciálnych edukačných programoch pre nadané deti. Domnievame sa, že práve v najbližších rokoch bude neustále narastať na význame tvorivosť pri rastúcom pokroku spoločnosti a úlohou týchto ľudí bude hľadať nové riešenia a postupy ako sa vysporiadať s narastajúcimi globálnymi problémami. Ak im naša spoločnosť pomôže teraz, oni môžu spoločnosti pomôcť neskôr.

### Bibliographic references

- ANDILIOU, A. – MURPHY, K. 2010. Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research *Educational Research Review*, 5(3), p. 201-219.
- BEGHETTO, R.A. 2014. Creative mortification: An initial exploration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), p. 266-276.
- BEGHETTO, R.A. 2013. Nurturing creativity in the micromoments of the classroom. In K.H.Kim (Eds.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice*, p. 3-15.
- BEGHETTO, R. – KAUFMAN, J. 2014. Classroom contexts for creativity *High Ability Studies*, 25, p. 53-69.
- BERECZKI, E. – KARPATI. 2018. Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, p. 25-56.
- DAVIES, D. – JINDAL-SNAPE, D. – COLLIER, C. – DIGBY, R. – HAY, P. – HOWE, A. 2013. Creative learning environments in education—a systematic literature review *Thinking Skills and Creativity*, 8, p. 80-91.
- FABIK, D. 2018. Identifikácia a podpora intelektovo nadaných žiakov s poruchami učenia. In *PEDAGOGIKA.SK*, roc. 9, č. 1, s. 18-27.



- FABIK, D. 2017. *Matematicky nadany ziak*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-4226-1.
- FERNANDEZ, E. – GARCIA, T. – ARIAS-GUNDIN, O. – VASQUEZ, A. – RODRIGUEZ, C. 2017. Identifying Gifted Childre: Congruence among Different IQ Measures. *Frontiers in Psychology*, 8.
- GUIGNARD, J. H. – KERMARREC, S. – TORDJMAN S. 2016. Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learn. Individ. Differ.* 52 209–215
- GUNCER, B. – ORAL, G. 1993. Relationship between creativity and nonconformity to school discipline as perceived by teachers of Turkish elementary school children, by controlling for their grade and sex. [https://www.researchgate.net/publication/232605494\\_Relationship\\_between\\_creativity\\_and\\_nonconformity\\_to\\_school\\_discipline\\_as\\_perceived\\_by\\_teachers\\_of\\_Turkish\\_elementary\\_school\\_children\\_by\\_controlling\\_for\\_their\\_grade\\_and\\_sex](https://www.researchgate.net/publication/232605494_Relationship_between_creativity_and_nonconformity_to_school_discipline_as_perceived_by_teachers_of_Turkish_elementary_school_children_by_controlling_for_their_grade_and_sex)
- ICEKSON, T. – ROSKES, M. – MORAN, S. 2014. Effects of optimism on creativity under approach and avoidance motivation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3937876/>
- JAUK, E. – BENEDEK, M. – DUNST, B. – NEUBAUER, A. 2013. The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), p. 212-221.
- KASPI-BARUCH, O. 2017. Big Five Personality and Creativity: The Moderating Effect of Motivational Goal Orientation. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.183/full#references>
- KAUFMAN, J. – LURIA, S. – BEGHETTO, R. 2018. Creativity. In S.I.Pfeiffer (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington, DC, US: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-2696-2
- KAUFMAN, J. – BEGHETTO, R. – WATSON, C. 2016. Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, p. 394-399.
- KINGORE, B. 2004. High Achiever, Gifted Learner, Creative Learner. <http://www.bertiakingore.com/high-gt-create.htm>
- METODICKE POKYNY NA ZARADOVANIE DETI DO SPECIALNYCH VYCHOVNO-VZDELAVACICH PROGRAMOV PRE INTELEKTOVO NADANYCH ZIAKOV. 2008. [online]. [cit. 2015-10-03]. Dostupne na internete: [www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/integrnadan2.pdf](http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/integrnadan2.pdf)
- MULLET, D. – WILLERSON, A. – LAMB, K. – KETTLER, T. 2016. Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature *Thinking Skills and Creativity*, 21, p. 9-30.
- RUNCO, A. M. 2005. Creative Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 295–311). New York: Cambridge University Press.
- SIMONTON, D. 2012. Taking the U.S. Patent Office creativity criteria seriously: A quantitative threecriterion definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24, p. 97-106.

- SZOBIOVA, E. 2016. Tvorivost - poznávanie tajomstiev. Plzen: Ales Cenek, 2016. ISBN 978-80-7380-613-2. 386 s.
- SZOBIOVA, E. – BOLEKOVA, V. 2012. Sebaucta a tvorivost nadanych pubescentov. In A. Heretik, E. Rosková (Eds.); Psychologica 41, Zbornik Filozofickej fakulty Univerzity Komenskeho v Bratislave, Univerzita Komenskeho, Stimul, FiFUK, 2012, s. 897-910. ISBN 978-80-8127-057-4.
- SZOBIOVA, E. – SUPLATOVA, L. 2006. Tvorivost a osobnostne vlastnosti nadanych deti. Psychologia a patopsychologia, 41(3), s. 195-208
- WESTBY, E. – DAWSON, V. 2010. Creativity: Asset or Burden in the Classroom? Available online: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj0801\\_1](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326934crj0801_1)
- ZENASNI, F. – MOURGUES, C. – NELSON, J. – MÜTER, C. – MYSKOWSKI, N. 2016. How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. Learning and Individual Differences, 52, p. 216-223.

PhDr. PaedDr. Dušan Fábik  
Pan-European university  
Faculty of psychology  
Tomášiková 20  
Bratislava  
Slovakia  
[dusan.fabik@centrum.sk](mailto:dusan.fabik@centrum.sk)