

KREATÍV KLÍMA VIZSGÁLATA TEHETSÉGES TANULÓK KÖRÉBEN

Author(s) / Szerző(k):

Harsányi Máté

Kisvárdai SZC II. Rákóczi Ferenc Technikum és Szakképző Iskola

Harsányiné Petneházi Ágnes (Ph.D.)

Nyíregyházi Egyetem Alkalmazott Humántudományok Intézete

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)

Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar

E-mail:

mateharsanyi91@gmail.com

Cite: Idézés:

Harsányi Máté, Harsányiné Petneházi Ágnes és Lestyán Erzsébet (2025): Kreatív klíma vizsgálata tehetséges tanulók körében. *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, VII. évfolyam 2025/1. szám. 57-67.

Doi: <https://www.doi.org/10.35405/OXIPO.2025.1.57>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE:

Ethics Permission / Etikai engedély: KFS/2025/0004

Reviewers:

Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:

Lektorok:

1. Olteanu Lucian Líviusz (Ph.D.), Gál Ferenc Egyetem
2. Mező Ferenc (Ph.D.), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)
4. Anonymous reviewer (Ph.D.) / Anonim lektor (Ph.D.)

Absztrakt

A kreatív tanulási környezet, az intézményi és osztálytermi klíma rendkívül lényeges a tanulók pszichés jólléte, mentális egészsége szempontjából. A kreatív iskola elsődleges feladatának tekinti, hogy megismerje a tanulót, ismerje készségeit, képességeit. A tanulási folyamatot igyekszik, az egyénhez igazítani, személyre szabni, hogy a tanulók érezzék, hogy minden pillanatban figyelnek rájuk, bevonják őket a döntésekbe. Jelen vizsgálat az

Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) keretében előkészítő éves és 12. évfolyamos tanulók osztálytermi klímáját hasonlítja össze (n = 188 tanuló).

Kulcsszavak: kreatív, klíma

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

EXAMINATION OF THE CREATIVE CLIMATE AMONG GIFTED STUDENTS

The creative learning environment, along with the institutional and classroom climate, is extremely important for students' psychological well-being and mental health. A creative school considers it a primary task to get to know the student and understand their skills and abilities. It strives to adapt and personalize the learning process to the individual, so that students feel they are being attentively supported at every moment and are involved in decision-making. The present study compares the classroom climate of students (n = 188) in the preparatory year and in grade 12 within the framework of the Arany János Talent Support Program (AJTP).

Keywords: creative, climate

Disciplines: pedagogy, psychology

Az utóbbi időben egyre több, a környezeti tényezőket is magukban foglaló, komplex tehetségelmélet, tehetségmodell jelenik meg, melyek hangsúlyozzák, hogy az egyéni tulajdonságok, vonások csak támogató környezetben tudnak kibontakozni (Balogh, 2004, 2006, 2011). A kreativitást segítő környezeti faktorok felismerése és támogatása nem csak a tehetséggondozásban, hanem a hazai közoktatásban is nagy jelentőséggel bír. Ezért a különböző vizsgálatokban, az iskolai tanítási gyakorlatban ajánlatos egyre inkább arra is koncentrálni, hogy a tanórákat hogyan tegyük még inkább motiváló, a tanulók kreativitását, ismereteit fejlesztő, kihívást

jelentő alkalmakká. Lehetővé téve ezzel, hogy a tanulók olyan közegben, környezetben töltsék mindennapjaikat, ami a kreatív gondolkodásnak, a problémamegoldásnak ad lehetőséget, ezen keresztül motiválttá teszi őket, hatékonyabbá és sikeresebbé teszi tanulmányaikat (Páskuné, 2002; Czeizel, 1997; Czeizel és Páskuné, 2015).

A kreativitás a tanulás során a problémamegoldásban, az innovációban, de később az élet más területén, többek között munka végzése terén is lényeges. Bizonyos fokú kreativitás mindenkiben van, de a munka jellege, a feladatok, a munkahelyi körülmények, a vezető személyisége és a munkatár-

sak hozzáállása akár teljesen el is nyomhatja ezt a tulajdonságot. A monoton munka, a mechanikusan végezhető rutinfeladatok, az új megoldásokkal szembeni közömbösség, valamint az újfajta gondolatok elutasítása, vagy éppen ellenkezőleg, az új ötletek mindenáron való kikényszerítése, elvárása megakadályozhatja a kreativitás kibontakozását, kiaknázását (Gardner, 1983, 1991; Freeman, 2011).

A szervezeti klíma

Az együtt dolgozó csoportokra jellemző bizonyos fajta szellemiség, eszmeiség, közhangulat, amely befolyással van a csoport együttműködési készségére, formálódására, működésére, sőt a csoport tagjainak pszichés egészségére is. Ez természetesen még fokozottabban jelenik meg az oktatási intézményekben, hiszen a gyerekek fejlődését, értékrendjét meghatározó szellemiséget kell, hogy képviseljenek ezek az intézmények. A szervezeti klíma értelmezése és definiálása nem egyértelmű a szakirodalomban. Van Houtte és Van Maele (2011) elgondolása szerint a „klíma” fogalma tágabb értelmű, hiszen az iskola széles körű jellegzetességei, mint például a fizikai környezet, az infrastruktúra, az iskola társadalmi összetétele is megjelenik benne. De ott van a kultúra is, amely pedig az iskola eszmeiségét, értékét, szubkultúráját mutatja be. Konceptiója erősen épít Tagiuri (1968) elgondolására, amely egy multidimenzionális definíció alapján négy faktorral írja le a szervezeti klímát:

- fizikai jellemzők,

- a szervezet tagjainak és csoportjainak jellemzői,
- a társas kapcsolatok, és szociális struktúra,
- kultúra, azaz a hiedelmek, értékek, jelentések, kognitív struktúrák jellegzetességei.

A hazai szakirodalomban Kozéki Béla neve fémjelzi az iskolai ethosz kérdésével való foglalkozást. Az ő felfogásában az ethosz igazán szellemiség, amely elsősorban morális értékeket és célokat jelentett. Az 1991-ben megjelent cikke napjainkban is izgalmas és tanulságos (Kozéki, 1991).

Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996) közleményükben taglalják az iskolai klíma összefüggéseit a fiatalok egészségmagatartásával. A klíma itt, a gyerekek közérzeteként jelenik meg, melyet pusztán néhány jellemvonással mutatnak meg.

A kreatív klíma

A kreatív klíma meghatározása Ekvall (1983) névéhez köthető. A szervezeti klímát úgy interpretálja, mint a szervezet hétköznapi életében észlelhető, mindennapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket. Ezek az összetevők komoly befolyással bírnak a szervezet formális és informális tevékenységére, a szervezetben lévők életére, a munkavégzés minőségére és a kreativitásra. Ekvall maga is úgy véli, hogy a klíma nem csupán a szervezet tagjainak a szubjektív észleleteit jelenti, hanem a szervezet objektív, meghatározott, azaz megragadható, leírható jellemzője. A terület diagnosztizálásához

kérdőívet is készített, melynek alapfeltevéleként meghatározta azt a négy fő területet, amely legfontosabb a kreativitás szempontjából (Ekvall, 1983):

1. Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, új ötletek, elgondolások támogatása.

2. Kihívás és motiváció, a szervezet céljai iránti elköteleződés.

3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége.

4. A felfogások, tudás és tapasztalat sokszínűsége, esély a másik álláspontjának megismerésére.

E területek feltérképezésére összeállított egy kérdőívet, mely 10 dimenziót tartalmaz, amelyek a szervezet kreativitást támogató klímájának azonosítói. Ezek a dimenziók a következők:

- Kihívás: a szervezet tagjainak emocionális bevonódása és elköteleződése a célokkal, a munka élvezete.

- Szabadság: szuverenitás és függetlenség a feladatok értelmezésében és végrehajtásában.

- Új elképzelések támogatása: az új gondolatok elfogadásának módja, figyelmeség, patronálás, lehetőség az új ötletek megvalósítására.

- Bizalom, nyitottság: emocionális biztonság a kapcsolatokban, így aggodalom nélkül lehet az álláspontokat, koncepciókat megosztani a többiekkel, a hibázás nem jelent szorongást.

- Dinamizmus, élénkség változatosság.

- Játékosság, humor: szellemesség, spontaneitás, kiegyensúlyozott légkör, melyben

helye van a viccelődésnek, a vidámságnak is.

- Vita: vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése.

- Kockázatvállalás: a bizonytalanság tolerálása, új lehetőségek megragadása, gyors döntések, készenlét a cselekvésre.

- Az elmélyüléshez szükséges idő az új ötletek kidolgozásához szükséges idő mennyisége, lehetőség az előzetesen nem tervezett folyamatok beiktatására, a feladat megoldása során felmerülő új problémák végig gondolására.

- Konfliktusok érzelmi és személyes feszültségek, személyes ellentétek, pletyka. (Ez az egyetlen faktor, ami a kreatív klímát negatív módon befolyásolja.)

Lényeges kérdés, hogy mi lehet a jelentősége, a hozzáadéka a kreatív klímának az iskolában. Az, amit a mindennapi párbeszédben iskolai munkaként értelmezünk – a tanítás és tanulás, a tanárok és diákok együttműködése –, tulajdonképpen ezt a célt szolgálja. Alapvető cél, hogy védjük az iskola szilárd kereteit, és igyekezzünk megteremteni a társadalmi integráció alapvető céljait. Mindezek gyakran rugalmatlanabbá teszik az iskola működését (Buda és Péter-Szarka, 2015).

Az egyén és a társadalom szempontjából is jelentős, hogy intézményi nevelés során a tanuló kreativitása ne csökkenjen, hanem minél inkább kiteljesedjen, és fejlődjön.

Lényeges szerepe van annak a ténynek, hogy a kreatív klíma kialakítása nem a „mit”, hanem a „hogyan” művészete. Tehát, igazában nem a tananyag, a meg-

tanulandó ismeret, hanem sokkal inkább a hétköznapi működés határozza meg. Ezeket az elgondolásokat támasztják alá azok a vizsgálati eredmények, melyek a Péter-Szarka és munkatársai (2015) által középiskolások számára összeállított Iskolai Kreatív Klíma Kérdőívvel történtek, és amelyek hivatkoznak a kreatív klíma iskolai jelentőségére.

Az AJTP

Az ezredfordulón az Oktatási Minisztérium hozta létre a szociálisan hátrányos helyzetű tehetséges tanulók segítését célzó Arany János Tehetséggondozó Programot (AJTP), többek között abból a célból, hogy esélyt teremtsen a leszakadó térségek felzárkóztatására. A program keretében minden évben jó képességű, tehetséges, a nyolcadik osztályt befejező gyermekek nyerhetnek felvételt és elhelyezést neves, kiemelkedő eredményekkel rendelkező gimnáziumokban és kollégiumokban. Az AJTP fontos társadalmi célokat szolgáló küldetése, hogy ne az határozza meg a társadalmi mobilitást, hogy valaki hová született, milyen a család anyagi háttere, a szülők iskolai végzettsége, hanem az, hogy a tehetséget hogyan tudja kamatoztatni, van-e kellő szorgalma, kitartása (Fehérvári, és Liskó, 2006).

Az AJTP a köznevelési intézményeket tekinti a társadalmi előrejutás letéteményesének. Fontos célja az iskoláknak és a programnak, hogy felkészítse a tanulókat arra, hogy a munkaerő piaci elvárásoknak is meg tudjanak felelni.

A tanulók öt éves középfokú képzés keretében (előkészítő évfolyamot követően 9-12. évfolyamon), kollégiumi ellátással és a hagyományos képzési palettában nem szereplő külön képzésekkel (például: tanulásmódszertan, önismereti tréningek stb.), juttatásokkal (például jogosítvány, nyelvvizsga szerzési lehetőség, tanulmányutakon történő részvétel) végzik tanulmányaikat.

A vizsgálat célkitűzése, hipotézisek

Jelen vizsgálatban az AJTP-ben tanuló előkészítő és 12. évfolyamos tanulók osztálytermi klímával kapcsolatos összehasonlító vizsgálata történik meg.

Feltételezhető, hogy:

- Az AJTP (többek között az önismereti tréningek, a kommunikáció és konfliktuskezelések, a tanulásmódszertani fejlesztés biztosítása révén) olyan pozitív változást eredményez az osztályok életében, hogy kedvező csoportlétkör alakul ki már az ötéves képzés előkészítő évfolyamban is.
- A bátorítás a sokféleségre, autonómiára és a bizonytalanság tűrése tekintetében a 12 évfolyamos tanulók magasabb átlaggal jellemezhetők, annak köszönhetően, hogy az előző közel öt év során a pedagógusok a diákokat erre ösztönözték.
- A kreativitást gátló korlátok érzése kevésbé jellemző az AJTP tanulókra.

Minta

A vizsgálatban AJTP keretében tanuló n = 188 diák vett részt. Közölük az előké-

szító évfolyamon tanulók száma: 97 fő, a 12. évfolyamon tanulók száma: 91 fő.

Módszer

A vizsgálat során az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív felvételére került sor. A kérdőív szerzői, Péter-Szarka, Tímár és Balázs (2015) alapján:

- Az eszköz megbízhatósági eredményei a vizsgált középiskolás minták tekintetében megfelelőek (Cronbach-alfa értékek 0,7 fölöttiek).

- A kérdőív öt skálát tartalmaz, melyek a következők:

1. Csoportlégkör: a Csoportlégkör, támogatás skála azt vizsgálja, mekkora az elfogadás a csoport tagjai között. Ezt abban mérhetjük le, hogy az osztály tagjai nem nevetik ki egymást, megvalósul az egymás iránti kedvesség, tolerancia, jellemző a segítségnyújtás és az együttműködés. Ez azért fontos, mert kialakul egy olyan bizalommal teli légkör, és biztonság, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy a diákok meg merjék osztani gondolataikat, kezdeményezéseiket, ötleteiket a többiekkel.

2. Újra való nyitottság: az Újra való nyitottság dimenzió azt méri, hogy a gyerekeknek milyen esélyük van, milyen módon tudnak alternatív ötletekkel előállni, új megoldásokat javasolni anélkül, hogy mindez valamiféle büntetéssel járna a hibák esetén. Az ilyen fajta atmoszféra elősegíti a különböző kreatív kezdeményezéseket, kísérleteket, ahol megjelenik a nyitottság a tanórákon.

3. Sokféleség, autonómia bátorítása: e skála egy lényeges motivációs összetevőt vizsgál. Azt, hogy milyen fokú a tanulók önállósága, mennyire van lehetősége saját döntések meghozatalára a tanulási folyamat során, vagy csak arra van lehetősége, amire a tanár utasítja őket. Az autonómia megtapasztalása a belső motiváció egyik alapeleme (Deci–Ryan 2000). A skála azt vizsgálja, hogy mennyire ösztönzik a pedagógusok a diákokat abban, hogy elfogadók legyenek másfajta gondolkodással, véleménnyel szemben, és ne ítélik el azonnal a tőlük eltérő látásmóddal rendelkezőket. De ide tartozik az is, hogy a tanítási órán van-e lehetőség egymás elgondolásának a meghallgatására, párbeszéd, diskurzus folytatására, melynek eredményeként megvalósulnak az ötletek, a látásmódok, a különböző tapasztalatok és a tudástartalmak közötti konszenzus. A pedagógus arra biztatja-e a tanulókat, hogy merjék megosztani eltérő ötleteiket, véleményüket, valamint segítséget kapnak-e a diákok, hogy kitartóbbak legyenek a problémamegoldásban.

4. Kihívás, érdekesség: a skála azt vizsgálja, hogy, biztosítják-e a kihívást a pedagógusok a diákok részére. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy lényeges, izgalmas és érdekfeszítő dolgokat tanul, és nem unatkozik az órán, akkor motivált lesz a tanulásra, ami pedig a kreativitás egyik meghatározó alkotórésze.

5. Korlátok: A Korlátok skála azt nézi, hogy a pedagógus bátorítja-e a diákokat arra, hogy beleássák magukat egy-egy lecke önálló feldolgozásába, valamint gondos-

kodik-e erre a megfelelő mennyiségű időről. Ha kapnak elégséges időt egy projekt megvitatására, és teljesítésére, megszüntethető az időbeli nyomás (tekintve, hogy az időnyomás sok esetben negatívan hat a kreativitás mértékére).

A válaszadóknak hétfokú skálán (1-7 értékek megjelölésével) kell jellemezniük magukat a kérdőív felvétel során. A skálaértékek jelentése:

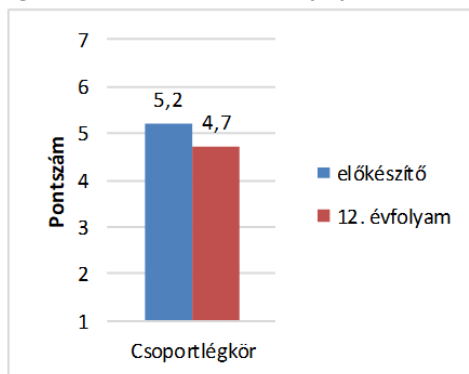
- 1: Egyáltalán nem jellemző
- 2: Nagyon kicsit jellemző
- 3: Kicsit jellemző
- 4: Közepesen jellemző/Nem tudom eldönteni
- 5: Elég jellemző
- 6: Nagyon jellemző
- 7: Teljes mértékben jellemző

Eredmények

Csoportléggör. Ez a kérdéskör a csoport léggörének jellemzőiből, a támogatás mértékéről, valamint a játékoság, és a szellemesség kérdéseiből áll össze. Amint az 1. ábrán látható, az Előkészítő évfolyamos gyerekek jelöltek magasabb értékeket (5,2), a 12. évfolyam átlaga (4,7).

Valószínű, hogy az előkészítő évfolyamon ez az időszak a csoport alakulásának időszaka, még fontosnak tartják a gyerekek a csoport értékeihez, normáihoz való igazodást. Még ilyenkor alakulnak a csoportszerepek, a pozíciók elfoglalása, tehát nagyobb hangsúlyt kap a csoport pozitív léggörének megteremtése és fenntartása. A 12. évfolyamon pedig cél az érettségi, a pályaválasztás, ezért leginkább

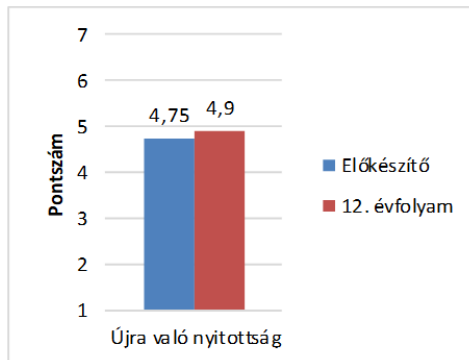
1. ábra: Átlagok összehasonlítása a Csoportléggör kérdésében. Forrás: a Szerzők



a saját növekedés és autonómia kerül középpontba. Ennek eredményével első hipotézisünket igazoltuk.

Az Újra való nyitottság kérdéskörben sem találunk lényeges különbséget a két csoport között (2. ábra), hiszen az Előkészítő évfolyam átlaga 4,75, a 12. évfolyam átlaga pedig 4,9.

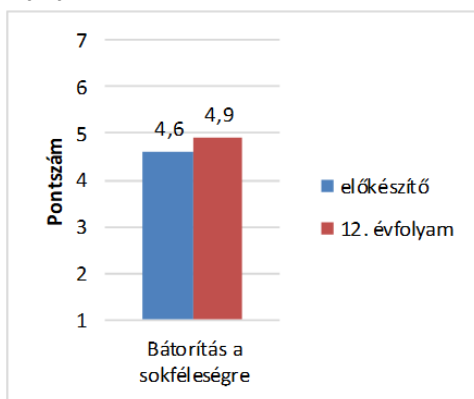
2. ábra: Átlagok összehasonlítása az Újra való nyitottság kérdésében. Forrás: a Szerzők



Tehát mindkét csoportra jellemző, hogy a diákok inkább vélik úgy, hogy az intézményben támogatják az új ötleteket, új megoldások indítványozását, anélkül, hogy tartaniuk kellene valamiféle büntetéstől, ami a nem megfelelő, a nem helyes megoldások esetén várna rájuk. Mindez kedvez a kreativitásnak, a kreatív klíma kialakulásának.

A Bátorítás a sokféleségre dimenzióban (3. ábra) sincs lényegi különbség a két évfolyam között, 12. évfolyamos gyerekek mutatnak 0,3 ponttal magasabb átlagot (4,9).

3. ábra: Osztály átlagok összehasonlítása a Bátorítás a sokféleségre kérdésében. Forrás: a Szerzők

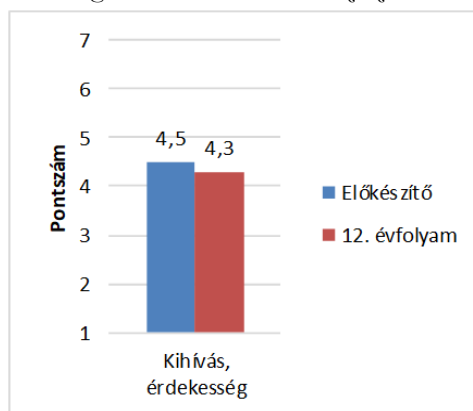


A második hipotézis nem nyert alátámasztást. Évfolyamoktól függetlenül értékelve az eredményeket, úgy tűnik, hogy a diákok szerint „elég jellemző” irányú tendencia, hogy a tanítási órákon lehetőségük van a társaik véleményének a meghallgatására, párbeszéd, diskurzus folytatására, melynek eredményeként megvaló-

sulhatnak az ötletek, az új látásmódok, létrejöhet a különböző tapasztalatok és a tudástartalmak közötti konszenzus.

A Kihívás és érdekesség faktorban szintén minimális (0,2 pont) különbséget találtunk a két évfolyam között (4. ábra). Az előkészítő évfolyam átlaga 4,5, a 12. évfolyam átlaga 4,3. Tehát nincs markáns különbség tekintetben a két évfolyam között, hogy mit tapasztalnak a tanulók az iskolában, azzal kapcsolatban, hogy lényeges, izgalmas és érdekfeszítő dolgokat tanulnak-e. Az átlagos pontszám azt mutatja, hogy a lényegében hezitáló választ jelentő 4-es értéknél, alig magasabb pontszám jellemzi az évfolyamokat.

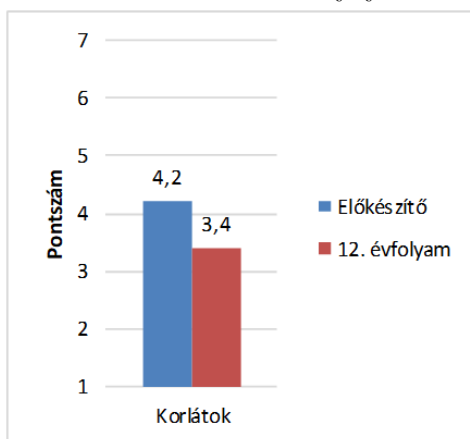
4. ábra: Átlagok összehasonlítása a Kihívás, érdekesség kérdésében. Forrás: a Szerzők



A Korlátok skálaértékei a legalacsonyabbak az öt dimenzió közül, s 0,6 pontnyi különbség található a két évfolyam között is: az Előkészítő évfolyam átlaga 4,2, a 12. évfolyam átlaga 3,6. A válaszok tehát a hétfokú skála elméleti mediánja, a 4 érték körüli pontszámmal jellemezhetők. Maga a

skála azt vizsgálja, hogy mennyire bátorító a tanár a tekintetben, hogy a különböző kreatív problémák megoldására biztosít-e elegendő időt a tanulók számára, megteremtve ezzel az elmélyedésre való lehetőséget, a különböző alternatívák megismerését, az önálló feladatmegoldást. Azt feltételeztük, hogy a Korlátok skálán érik el a legalacsonyabb értéket a tanulók, s ez igazolódott is. Bár megjegyzendő, hogy ebben az esetben is a hezitálást kifejező 4-es érték körüli csoportátlag adódott (5. ábra).

5. ábra: Osztály átlagok összehasonlítása a Korlátok kérdésében. Forrás: a Szerzők



Összefoglalás

A kreatív iskola legfontosabb sajátossága a kreativitást támogató ingergazdag tanulási miliő. Ez természetesen nem csak az alsó tagozatban hagyományos színes applikációk, képek meglétét jelenti, hanem többek között a termék újszerű elrendezésétől

a kreatív építészeti megoldásokat alkalmazó, nyílt, világos, tagolt, nagy terekkel rendelkező iskolaépületet. Olyan helyszín, amely a kíváncsiság, a képzeletvilágát is biztosítja a tanulók számára. Ám az ingergazdag tanulási környezet nem csupán a tantermek újszerű átrendezését, a terek meglétét jelenti, hanem azt is, hogy az újszerű pedagógiai módszerekhez, tanulási stílusokhoz valamilyen módon kapcsolódik. A tanulásszervezést tekintve előtérbe kerülnek a motiváló módszerek, a csoportmunka, a játék, a vita, a projekt módszer (Báthory 2000). A kreatív iskolában a kooperatív tanulási módszereket alkalmazása a mindennapi pedagógia része, és ez jelenti voltaképpen a tanítás művészetét. A kreatív tanulási környezet a tanulási folyamatot igyekszik, az egyénhez igazítani, személyre szabni (Gyarmathy, 2006; Gagne, 2011). A kreatív iskola elsődleges feladatának tekinti, hogy megismerje a tanulót, ismerje készségeit, képességeit. Erre több módszert is alkalmazhatunk, többek között a kérdőíveket, tesztek, a szociometriát vagy az interjút. A tanuló személyisége, tanulási stílusa, családi környezete olyan hozzáadott értéke a kreatív iskolának, amelyre érdemes időt szánni. Lényeges, hogy a gyerekek azt érezzék, hogy minden pillanatban figyelnek rá, bevonják, motiválják. Mindez a tehetséges gyerekeknél hatványozottan érvényes, hiszen a szocio-emocionális fejlődésük egy kissé eltér a társaikétól (Harsányiné, 2012; 2013; Tóth, 1996).

Az osztálytermi klíma évfolyamonkénti összehasonlítását célzó vizsgálatban az A-

rany János Tehetséggondozó Programban résztvevő két évfolyam tanulóival végeztük: az előkészítő évfolyamba járó és a 12. évfolyamos tanulókkal. Az eredmények szerint a két évfolyam tanulói által adott válaszok átlaga jóformán azonosnak tekinthető, s az osztálytermi kreatív klíma mutatók megvalósulása kapcsán leginkább a hezitálást kifejező csoportátlagokat tapasztalhatunk.

Irodalom

- Balogh L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh L. (2006): *Pedagógia pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh L. (2011): Elmélet és gyakorlat egy fogalmon belül. In: Balogh László (szerk.). *A tehetséggazdálkodás nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szempontjából*. F. Gagné tehetséggazdálkodási modelljének elemzése, Gényusz könyvek 25., Magyar Tehetséggazdálkodási Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltve: 2018. 09. 31. URL: <http://geniuszportal.hu/content/geniusz-konyvek-25>
- Báthory Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításmódot vizsgáló tanulmányok*. OKKER Oktatási Kiadó. Budapest.
- Buda M. és Péter-Szarka Sz. (2015). A kreatív klíma, Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés Kutatásában. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/9. szám DOI: <https://www.doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.9.3>
- Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség*. Fitt Image és Minerva Kiadó, Budapest.
- Czeizel, E., & Páskuné, K. J. (2015). *A tehetség definíciói, fajtái*. Didakt Kiadó, Debrecen. 33-74.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11. 227–68.
- Ekvall, G. (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. FA radet – The Swedish Council for Management and Organizational Behavior, Stockholm, Sweden.
- Fehérvári, A., és Liskó, I. (2006). *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006. /Kutatás Közben 275/
- Freeman, J. (2011): Óhaj a tehetségekért. In: Balogh László (szerk.). *A tehetséggazdálkodás nemzetközi horizontja az esély egyenlőség szempontjából*. F. Gagné tehetséggazdálkodási modelljének elemzése, Gényusz könyvek 25., Magyar Tehetséggazdálkodási Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltve: 2012. 07.31. URL: <http://geniuszportal.hu/content/geniusz-konyvek-25>
- Gagné, F. (2011): *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

- Gardner, H. (1991): *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books, New York.
- Gyarmathy É. (2006): *A tehetség fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2012). *Tehettségnevelés a gyakorlatban, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehettségnevelési Programja*. In: PEME. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2012.11.15 Budapest: Professzorok az Európai Magyarországi Egyesület, pp. 3-9.
- Harsányiné Petneházi, Á. (2013). Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehettségnevelési Programjában. *Iskolakultúra* 23:(56) pp. 53-64.
- Kozéki, B. (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, 91. 1. sz. 63–77.
- Meleg Cs. és Aszmann A. (1996): Az iskola mint munkahely. In Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. Pécs.
- Páskuné Kiss J. (2002): A másodoktatás szerepe a képességek fejlesztésében – különös tekintettel a tehetségnevelésre. In Dávid I., Bóta M. és Páskuné Kiss J. (szerk.): *Tehettségnevelés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Péter-Szarka, Sz., Tímár, T., és Balázs, K. (2015). Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 2015, 15(2):107–132
- Tagiuri, R. (1968): The concept of organisational climate. In: Tagiuri, R. és Litwin, G. (Eds.). *Organisational climate. Explorations of a concept*. Harvard University Press, Cambridge. 11–32.
- Tóth L. (1996): *Tehetség-kezelés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Van Houtte, M. és Van Maele, D. (2011): The blackbox revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37. 4. sz. 505–524. Doi: <https://www.doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>