

SZETTELE KATINKA

Kreatív pedagógia

A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója¹

ÖSSZEFOGLALÓ

A nemzetközi kutatások elterjedt témája a kreativitás fejlesztése, amelyet a hazai oktatáspolitikai is hangsúlyoz. Ennek mibenlétéről, gyakorlati megvalósításáról viszont már kevesebb szó esik, ezért jelen tanulmány célja a kreativitást középpontba állító oktatási koncepciók ismertetése, vagyis a kreatív pedagógiai irányzatok bemutatása a feltárt szakirodalom alapján. Ennek nyomán a kreatív pedagógia fogalmát a következő módon javaslom bevezetni a hazai szakmai diskurzusba: a kreatív pedagógia azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ám ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja. A tanulmány további részében a kreativitás fejlesztésének szemléleti hátterét, oktatáspolitikai meghatározottságát és a fejlődést befolyásoló tanári nézeteket vizsgálom, valamint kitérek a megfelelő tanulási környezetre, a *kreatív iskola*, *osztályterem* és *klíma* fogalmak mentén. Külön pontban veszem sorra az inkluzív nevelés és a kreativitás témájához kapcsolódó kutatásokat, amelyek léte azt bizonyítja, hogy a kreatív fejlesztésnek nemcsak a tehetség gondozásban van létjogosultsága, hanem a hátránykompenzációban, a tanulási nehézségek csökkentésében és az eltérő fejlődésű gyermekek nevelésében is. Végül rátérek a kreatív pedagógiai módszerek és eszközök alkalmazásának lehetőségeire, amely alkalmazás alapvető feltétele a kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztésének. Az adott tantárgyhoz, tudományterülethez kapcsolódó kreatív tanítási-tanulási tevékenységeket a kreatív tantárgypedagógiák fogják össze – ezek kidolgozása a jövő feladata. Az idegennyelv-tanításban viszont már most számos jó példát találunk ilyenekre, s hozzájuk nemzetközi kutatások és módszertani ajánlások kapcsolódnak. A tanulmányt ezek ismertetésével zárom.

Kulcsszavak: *kreativitás, kreatív pedagógia, kreatív tanulási környezet, kreatív nyelvtanítás*

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A tanulás újraértelmezésén alapuló 21. századi oktatási modellek (ld. *Partnership for 21st Century Skills, Curriculum Redesign*) fontos képességként, készségként emelik be a kreativitást az általuk kidolgozott pedagógiai koncepciókba. A P21 elnevezésű szervezet (*Társaság a 21. századi készségért*)² a kreativitást négy kulcskompetencia közt tartja számon (ld. kritikai gondolkodás, kommunikáció, együttműködés/kollaboráció, kreativitás),³ amelyek fejlesztését az alaptantárgyakba integráltan képviseli el, olyan tanulási környezetben, amely valós kérdéseket és valós problémákat mutat be, valamint „figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz” (*Lévai*, 2014, 51. o.). Egy másik szervezet, az úgynevezett *C Csoport (Creativity for Change in Language Education)* már kifejezetten a kreatív nyelvoktatásra fókuszál, ezen belül is az angol mint idegen nyelv tanításának megújítását tűzi ki célul.

A fenti példák jól mutatják, hogy napjainkban milyen új oktatási célok határozzák meg a tanítás-tanulás folyamatát, amelynek része a kreatív fejlesztés, a kreatív potenciál kibontakoztatása. Ezt megerősítik azok az új tanulásfelfogások, amelyek a hatékony tanulás kulcsát a képességekben történő tartós változás elérésében látják (*Watkins és mtsai*, 2007), és amelyek a problémamegoldó gondolkodásra épülő, transzferálható

tudáselsajátítást helyezik előtérbe (*James és mtsai*, 2007). Vagyis a cél, hogy a tanulók a meglévő tudásukat új szituációkban is alkalmazzák (*Kalantzis és Cope*, 2008), és hogy a megszerzett információkkal önmaguk és környezetük fejlődését szolgálják (*Fink*, 2003). „A tanulás mai felfogásában tehát jelentkeznek mindazok a tényezők, amelyek a különböző folyamatok eredményeként jelen vannak a modern társadalom mindennapjaiban, a tudományok fejlődési tendenciáiban” – írja *D. Molnár Éva* (2010,

5. o.). A modern kori tanulásfelfogásnak része a szociális-kollaboratív dimenzió, amely révén az új tudás megvalósulhat (*Kalantzis és Cope*, 2008), és amely ma-

gával vonja a tanár-szerep változását, ami az autonóm, önrányított tudáselsajátítás irányába mutat.

A kreatív pedagógia tanulásfelfogása és oktatási koncepciója összhangban van a fent leírtakkal, ezért az a kor kihívásaira reflektáló és annak megfelelő új tanulási modellnek tekinthető. A következőkben a kreatív pedagógia meghatározását és annak mibenlétét ismertetem, kitérve a hozzá kapcsolódó pedagógiai gyakorlatokra, amelyeket a világ több országában is sikerrel alkalmaznak.

1. A KREATÍV PEDAGÓGIA MINT OKTATÁSI MODELL

A kreatív pedagógia fogalmának bevezetése *Aleinikov* (1989) nevéhez fűződik, aki később az *Encyclopedia of Creativity*,

² <https://www.battelleforkids.org/>

³ The 4Cs: Critical Thinking, Communication, Collaboration, and Creativity (Partnership for 21st Century Skills, 2009)

Invention, Innovation, and Entrepreneurship című tanulmánykötetben (Aleinikov, 2013) írja le, hogy a kreatív pedagógia nem más, mint a *kreatív tanítás tudománya és művészete*. A szócikk szerint

a kreatív pedagógia hi-
dat képez a kreativitás
kutatása és az oktatás
között, mivel az előbbi
eredményeire épít, an-
nak hasznosítására tö-
rekszik az oktatási tevé-

kenységek alakítása során. A leírás
különbséget tesz a *kreatív tanítás*, a *kreati-
vítás tanítása*, valamint a *kreatív pedagógia*
fogalmak között. Míg az első egy adott
tananyaghoz köti, és azt a tanári gyakorla-
tot érti rajta, ami a hagyományoshoz ké-
pest kreatívabb, addig a kreatív pedagógia
a kreatív fejlődést ténylegesen előmozdító,
azt előtérbe állító gyakorlatot jelenti, bár-
mely tantárgyról legyen szó.⁴ A szerző sze-
rint a kreatív pedagógia az önálló tanulási
folyamat kialakítását támogatja, és nem-
csak a sikeres tudáselsajátításban játszik
szerepet, hanem a pozitív iskolai változá-
sok egyik fontos irányzatává vált. A szerző
a kreatív pedagógia forrásaként a követke-
ző kutatási eredményeket jelöli meg: a kri-
tikai gondolkodástól elkülönített kreatív
gondolkodás mérésére szolgáló *Torrance-
Tesztet* (*Torrance Creative Thinking Tests –
TTCT*), az *Alex Osborn* és *Sidney J. Parnes*
nevével fémjelzett *Kreatív Problémamegol-*

dás módszerét (CPS), a *Geinrich Altshuller*
által kidolgozott *Inventív Problémamegol-
dás Elméletet* (TRIZ), valamint *V.A.*

Moliako Creativity Activation Methods
(*Kreativitást aktivizáló módszerek*) koncep-
cióját.

a kreatív fejlesztést Kína,
Japán, Dél-Korea és Szingapúr
is előtérbe helyezte

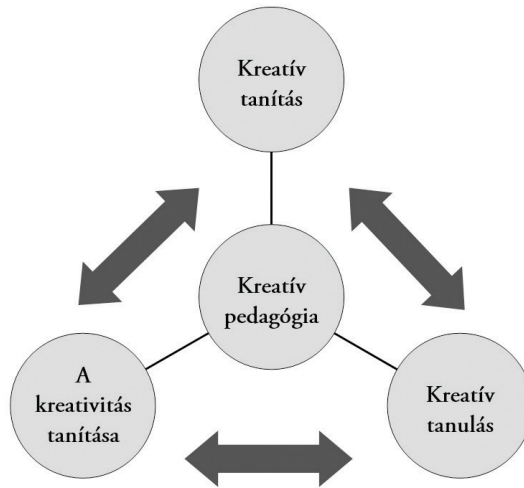
A kreatív pedagógia
fogalmát *Lin* (2011) feji
ki bővebben a *Fostering
Creativity through Edu-
cation – A Conceptual
Framework of Creative*

Pedagogy című munkájában. Ebben
megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben
végrehajtott, a kreativitás fejlesztését célzó
oktatási reformok nemcsak a nyugati
országokra jellemzőek, hanem a kreatív
fejlesztést *Kína, Japán, Dél-Korea* és
Szingapúr is előtérbe helyezte. Az oktatási
dokumentumokban deklarált cél azonban
csak részeredmény, az ahhoz kapcsolódó
módszerek és tartalom kidolgozása még
várat magára, amit *Beghetto* és *Kaufmann*
(2014) is hangsúlyoz. *Lin* (2011) három
tényezős modelljében a kreatív pedagógiá-
hoz a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása
és a kreatív tanulás dimenzióit rendeli
hozzá, amelyek egymással kölcsönhatásban
állnak (1. ábra). A három tényező közül *Lin*
(2011) kiemeli a kreatív tanulást, amelyhez
elengedhetetlen az autonómia, az együtt-
működés, a játékoság, a képzelőerő hasz-
nálata, a lehetőségekben való gondolkodás
és a támogató környezet.

⁴ Más szerző is különbséget tesz a kreativitás tanítása (*teaching for creativity*) és a kreatív tanítás (*teaching creatively*) fogalmak között (NACCCCE, 1999; *Beghetto* és *Kaufman* 2014), ám *Jeffrey* és *Craft* (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy e különbségtételre nincs feltétlenül szükség, ugyanis a kreativitás tananyagba, tantárgyba ágyazott fejlesztése, a kreatív tanítási módszerek alkalmazása ugyanúgy hozzájárulnak a kreatív potenciál növekedéséhez.

1. ÁBRA

A kreatív pedagógia modellje



FORRÁS: Lin, 2011, 2., 152 o.

Selkrig és Keamy (2017) Lin modelljét veszik alapul, ám ők a kreatív pedagógia középpontjába – mint negyedik tényezőt – a tanárok kreatív tanulását, önképzésük kreatív jellegét állítják, amihez a többi terület kapcsolódik. Dezuanni és Jetnikoff (2011) ezenkívül a kreatív pedagógia részeként értelmezi az innovatív tantervet, amelynek célja a különféle tanítási stratégiák alkalmazásán keresztül a tanulók kreatív kapacitásának fejlesztése. Cachia, Ferrari, Ala-Mutka és Punie (2010) az Európai Unió tagállamainak oktatását vizsgálva ugyancsak az innovatív tanításban látják a kreatív tanulásához vezető utat, és az ún. kreatív pedagógiák megvalósítását szorgalmazzák, amelyhez a digitális technológia eszközeit rendelik hozzá.

Mehlhorn (2003) szerint a kreatív pedagógia kiindulópontja a kreatív

személyiség koncepciója, ezért a nevelés céljának a kreatív személyiség kiteljesedését tekinti. Véleménye szerint a kortárs pedagógia nem ad egységes emberképet, nem reflektál a kor sajátosságaira és társadalmi igényeire, ezért az általa képviselt pedagógiai irányzat ezt pótolni igyekszik, így alkalmazott pedagógiának tekinthető.

Ahogy az a fentiekből kiderül, a kreatív pedagógia fogalmának több meghatározása ismert a szakirodalomban és az oktatási dokumentumokban. Az itt szemlézett kutatások alapján kreatív pedagógiaként értelmezhetjük azt a tanítási-tanulási folyamatot, amelyet a tanár kreatív

potenciálja katalizál, és amely a kreatív személyiség kibontakozását szolgálja. A következőkben ennek gyakorlati megvalósítását mutatom be olyan példákon

a nevelés céljának a kreatív személyiség kiteljesedését tekinti

keresztül, amelyek mintát adnak a pedagógiai koncepció iskolai alkalmazására.

2. KREATÍV ISKOLÁK

A kreatív pedagógia a világ számos pontján virágkorát éli, erről tanúskodnak az úgynevezett kreatív iskolák és kreatív oktatási programok, amelyek a tanítás-tanulási folyamat középpontjába a kreativitás fejlesztését állítják. *Írországban* mára több mint 150 iskola csatlakozott a *Kreatív Iskola programhoz* (*Creative Schools Programme*),⁵ de említésre méltó a *Mindennapi Kreativitás* (*Everyday Creativity*) projekt is, amely nemzetközi együttműködés keretében – többek között magyar részvétellel – valósított meg kreatív pedagógiai módszereket és eszközöket népszerűsítő programokat 2017 és 2019 között.⁶ Átfogó fejlesztési célokat tűzött ki a brit *Kreativitás, Kultúra és Oktatás* (*Creativity Culture & Education*) szervezet kreatív oktatási projektje is, amelyben 2013-tól magyarországi partneriskolák is részt vesznek (ld. *Kreatív Partnerség Magyarország program*).⁷

A *Kreatív Partnerség* (*Creative Partnerships*) program brit kormányzati kezdeményezésre indult, amely az idén augusztusban elhunyt oktatáskutató, *Sir Ken*

Robinson irányításával készült *Mindannyiunk jövője* (*All Our Futures*, 1999) című jelentésre épül. *Robinson* a magyar nyelven is megjelent *Kreatív Iskolák* (2018) című könyvében számos jó gyakorlatot sorakoztat fel a kreativitás fejlesztésére. Ilyen

az *Everton Szabad Iskola az Egyesült Királyságban* vagy a mexikói *José Urbina López Általános Iskola*, ahol a 2011-ben bevezetett kollaboratív, kreatív, kutatásalapú tanulási módnak köszönhetően jelentősen javult a gyerekek matematikai teljesítménye az országos mérésen. Egy másik példa a *Bostoni Művészeti Akadémia*, amely 1998 óta készíti fel sikeresen a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokat a továbbtanulásra. „A világnak kreativitásra és interdiszciplináris gondolkodásra van szüksége – mondja *Anne Clark*, az iskola igazgatója. Tanulóink tudnak kockázatot vállalni, van képzelőerjük, keményen dolgoznak, és képesek az együttműködésre.” (*Robinson*, 2018, 204. o.) A tanulók többsége művészileg nem képzett, amikor bekerülnek a középfokú oktatási intézménybe. A diákok a nap egyik felét egy vagy több választott művészeti tevékenységgel, a másik felét hagyományos tantárgyak tanulásával töltik, mivel a tesztfelkészítés ugyanúgy része a pedagógiai programnak. Egy másik állami iskola, a londoni *Hampstead Komprehenzív Középiskola* az elmúlt két év-

tizedben szinten nagy fejlődésen ment keresztül és ért el sikereket a széles körű, holisztikus és kreatív oktatásnak köszönhetően, amelyről a *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans* című könyv (*Imison, Williams*

és *Heilbronn*, 2013) számol be. Német nyelvterületen 1992-ben nyílt meg az első iskola *Lipcsében*, amely a kreativitás fejlesztését valamennyi tantárgy esetében központi célként határozta meg. Ennek alapítói *Gerlinde Mehlhorn* és *Hans Georg*

tudnak kockázatot vállalni, van képzelőerjük, keményen dolgoznak, és képesek az együttműködésre

⁵ <http://www.artscouncil.ie/creative-schools/2019-20-schools/>

⁶ <https://creativeschools.eu/>

⁷ <https://kreativpartnersseg.hu/>

Mehlhorn voltak, akik már több mint egy évtizede kutatták a tehetség kibontakozásának és a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit (*Mehlhorn*, 2003). Azóta a róluk elnevezett *Mehlhorn Iskola (Mehlhornschnule)*, mai nevén *BIP Kreativitás Iskola (BIP*

Kreativitätsschnule) több német városban működik, köztük *Berlinben, Lipsében, Drezdában, Düsseldorfban, Mannheimban* és *Karlsruében*

is. Az iskola nevében a *BIP* rövidítés az általuk kidolgozott oktatási koncepciót jelöli, amely a tehetség (*Begabung*), az intelligencia (*Intelligenz*) és a személyiség (*Persönlichkeit*) kulcsfogalmaira épít, és amelynek középpontjában a kreativitás fejlesztése áll. *Mehlhorn* (2003)

szerint a tehetség magja ugyanis a kreatív potenciál, amelyet először fejleszteni kell ahhoz, hogy felismerhetővé váljék. A kreativitáson múlik az is, hogy egy tehetséges fiatal a későbbiekben

produktív lesz-e vagy sem. A két kutató által létrehozott kreativitás-iskolákban nem a korai specializálódás a cél, nem zenészeket, festőket, tudósokat, informatikusokat stb. képeznek, hanem a személyiség fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, hogy a tanulók később kreatív tudósok, mérnökök, feltalálók, vállalkozók stb. lehessenek. A *BIP*-koncepció alapjai:

1. A vizuális-térbeli és az absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtésének szükségessége, mivel a két gondolkodás típus szinergiája a tehetség egyik jellemzője. Ezeket leginkább az iskola előtti időszakban és kisiskoláskorban lehet fejleszteni, pubertáskorban a képességbeli lemaradások (különösen a térszemlélet

deficitje, vö. *Babály és Kárpáti*, 2016) már nehezen behozhatók.

2. A nyelvi, matematikai-logikai, zenei, érzelmi és motoros képesség fejlődésének érzékeny időszakában (9-10 éves kor előtt) folyamatos, intenzív és egészséges fejlesztésre van szükség a nyelvi-kommunikatív, kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókban egyaránt.
3. A jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzelőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, mivel a tehetséges személyiségeket mindkét agyfélteke magas fejlettségi szintje jellemzi.

hogyan később kreatív tudósok, mérnökök, feltalálók, vállalkozók stb. lehessenek

sikeresen támogatják nemcsak a tanulók kreatív fejlődését, hanem az eredményes tudáselsajátítást is

A *Mehlhorn* nevével fémjelzett és a *BIP* iskolákban képviselt kreatív fejlesztés olyan iskolai tevékenységek révén valósul meg, mint például a színjátszás, tánc,

szerepjáték, ritmikai gyakorlatok, kreatív írás, képzőművészeti alkotás, stratégiai játékok (elsősorban sakk) és a fejlesztésre optimalizált digitális médiahasználat stb.

A fent bemutatott, kreatív pedagógiai elvek mentén működő iskolák többnyire kísérleti jelleggel indultak, mára viszont elmondható, hogy sikeresen támogatják nemcsak a tanulók kreatív fejlődését, hanem az eredményes tudáselsajátítást is. A kreatív pedagógiai modellek vizsgálata fontos a kortárs oktatási törekvések szempontjából is. A kreativitás fejlesztésére ugyanis egyre nagyobb igény mutatkozik, és mára a főbb oktatáspolitikai célkitűzések közt szerepel. Ezért a következőkben a kreatív pedagógia tágabb kontextusát mutatom be, kiemelve annak szemléleti

hátterét, oktatáspolitikai vonatkozásait, valamint a mindennapi pedagógiai gyakorlat szempontjából releváns tanári nézeteket.

3. KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN

3.1. Pozitív pszichológiai szemlélet

A kreatív pedagógiai felfogást a pozitív pszichológia szemlélete hatja át, amely szerint az alkotóképesség megélése, a produktív tevékenység végzése jó hatással van a személyiség-fejlődésre és a nehézségekkel való megküzdést segíti elő. A kreativitást többen a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásai közt említik (ld. *Gilman, Huebner és Furlong szerk., 2009*). A pozitív önértékelés, a hatékonyságérzés, a képességek fejlődésébe vetett bizalom, az alkotásokról átélt öröm ugyanis a mentális egészség alapját jelenti, a pozitív émoióciók adaptív módon kiszélesítik az egyén kognitív és viselkedési lehetőségeit, az egyén gondolati és aktivitási repertoárját, és nem utolsósorban: növelik a kreativitást (*Péter-Szarka, 2015*). Ezen túlmenően a tanulás, ismeretszerzés szempontjából „a pozitív émoióciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát” (*Oláh, 2004, 46. o.*). A pozitív tanulási tapasztalatok hatására a gyermekek „átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, kalandkereső és felfedező cselekvések jellemzik őket. A szélesebb körű cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a ki-

hívásokat, ami eredményként további pozitív émoióciókat generál.” (*Oláh, 2004, 46. o.*) Ennek értelmében helytállóknak tűnik a megállapítás, miszerint a kreatív iskolai klíma a viselkedésproblémák megoldásának egyik kulcseleme lehet (*Buda és Péter-Szarka, 2014*).

A kreativitás pozitív pszichológiai megközelítéséhez tartozik a flow-élmény (áramlatélmény). *Csikszentmihályi* szerint a tanulási feladatban fontos megteremteni ennek a feltételeit és növelni a tevékenységek komplexitását, ugyanis így tud egy kreatív tevékenység fenntartható módon örömet okozni, akár egy egész életen át (2018).

A művészeti tevékenységek pozitív pszichológiai hatását számos művészetterápiás kutatás igazolta (*Bell és Robbins, 2007; Forgeard és Eichner, 2014; Darewych és Bowers, 2018 stb.*). *Beauregard* (2014)

a kreatív iskolai klíma
a viselkedésproblémák
megoldásának egyik
kulcseleme lehet

kutatása alapján az olyan osztálytermi kreatív tevékenységek, mint a tánc, dráma és a vizuális művészetek, szintén hozzájárulnak a gyerekek mentális egészségéhez. Ezenkívül

figyelemre méltó *Conner, DeYoung és Silvia* (2016) kutatása, akik empirikus mérési adatokkal erősítik meg a kreativitás és az érzelmi jóllét összefüggéseit. Kutatásukban 658 egyetemista vett részt, akiket arra kértek, hogy 13 napon keresztül töltsenek ki egy online naplót a napi kreatív aktivitásukra és a megélt érzelmeikre vonatkozóan. A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a kreatív időtöltés szignifikánsan növeli a pozitív érzelmeiket (ld. energikusság, lelkesedés, izgatottság), valamint a személyes kibontakozás, jóllét („flourishing”) érzését, amelyről a résztvevők a kreatív tevékenységet követő napon számoltak be.

3.2. Tantervi szabályozás

Mind a nemzetközi, mind a hazai oktatási dokumentumok kiemelik a kreativitás jelentőségét, amely a mindenkori fejlődés és a társadalmi innovációk alapja (Kárpáti, 2018a). Az *Európai Unió* a 2020-ig tartó keretstratégiájában a kreativitást a kiemelt oktatási célok közt említi (COM, 2010), majd az iskolai fejlesztésre is konkrét iránymutatást ad az *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* című dokumentumában (COM 2012). A 2012-ben megalkotott *Nemzeti alaptanterv* többször említi a kreativitást, azonban *Bereczki* (2016) elemzése rámutat, hogy bár azt a *NAT* minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns fejlesztési területként jelöli meg, valójában csak a *Művészetek* és a *Matematika* műveltségterületén jelennek meg olyan feladatok, amelyek a kreativitás fejlesztését külön támogatnák. Ehhez képest a *NAT* jelenlegi, módosított dokumentumában (*NAT 2020*) a kreativitás a kulcskompetenciák közt szerepel (ld. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái* című, *bevezető fejezetet*, 297. o.), tehát úgy tűnik, hogy a közoktatásban betöltött pozíciója tovább erősödött.⁸ Arra viszont csak egy újabb tartalomelemzés adhatna választ, hogy a tantervi jellemzők mennyiben mozdítják elő – vagy éppen mennyire gátolják – a diákok kreatív képességének kibontakozását, hogy a műveltségterületek mennyire fordítanak figyelmet

a kreativitásra, és hogy az milyen hangsúlyal van jelen az egyes képzési szakaszokon. Mindenesetre úgy tűnik, a magyar oktatáspolitikai követi azt a nemzetközi trendet, amely hangsúlyt fektet a kreativitás fejlesztésére és az innovatív tanulási környezet kialakítására akkor is, ha az a mindennapi pedagógiai gyakorlatban számos korlátba is ütközik.

3.3. Tanári nézetek

Az oktatáspolitikai irányelvek és a tantervi szabályozás azonban az éremnek csak az egyik oldala. A kreativitásról vallott tanári nézetek ugyanúgy meghatározzák a kreativitás fejlesztésének eredményességét. A nemzetközi kutatásokból kiderül, hogy bár a tanárok fontosnak tartják a kreativitás fejlesztését, azt többnyire csak a tanórán kívül tartják helyénvalónak, elválasztva azt a tanterv szerinti, akadémikus tanulástól (*Beghetto és Kaufman*, 2009). Ez esetben a tanárok nem élnek a „kreatív tanórai mikropillanatok” (*creative classroom micromoments*) kínálta lehetőségekkel, amelyek a tanítás-tanulás folyamatát életszerűvé teszik, és teret adnak a kreatív potenciál megjelenésének, illetve kibontakozásának (*Beghetto*, 2013). Egy váratlan tanulói kérdés, válasz, ötlet ugyanis döntéshelyzetbe hozza a tanárt, akinek mérlegelnie kell, hogy mennyire térhet el a tervezett tananyagtól, az előre megírt óravázlattól. A tanár adott pillanatban hozott döntésétől függ, hogy mennyi időt szentel

akkor is, ha az a mindennapi pedagógiai gyakorlatban számos korlátba is ütközik

⁸ *Vass Vilmos* (2016) ugyanakkor hozzáteszi: továbbra is kérdés, hogy a kreativitás mennyiben határozható meg tanulási eredményként. *Vass* (2017) a problémát abban látja, hogy a taxonómikus tervezés merevsége nem teszi lehetővé, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a gyakorlatban is megvalósuljon. Véleménye szerint erre a progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés adhat megoldást, amely az alkotóképesség fejlesztését a komplex személyiségfejlesztés keretében képzei el.

egy új felvetés vagy nézőpont megértésének, illetve megvitatásának (Beghetto, 2013). Mindez bizonyos fokú rugalmasságot kíván meg a tanártól, amelyet a tantervi szabályozás nem feltétlenül támogat.

Ezenkívül további problémát jelent, hogy „a fogalomról alkotott implicit tanári elméletek sok esetben negatív hatással lehetnek a diákok kreatív képességeinek osztálytermi környezetben való kibontakozására és fejlődésére” (Bereczki, 2016, 8. o.). Elterjedt elképzelés ugyanis,

hogy a kreativitás csak szórakozás, nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást (Bereczki és Kárpáti, 2018), és ezáltal nem egyeztethető össze

a tanulás sokszor intellektuális erőfeszítést kívánó folyamatával. Nem meglepő tehát, hogy a tananyagközpontú, konvergens gondolkodást elismerő oktatási rendszer, amely a tanulás nehéz, izzadságos munkával járó jellegét hangsúlyozza, alapvetően nem támogatja a kreativitást. Azért is problémás a kreativitás adottságként vagy szórakozásként való felfogása, amely nem igényel erőfeszítést, mert ez esetben a fejlesztése sem indokolt, így a tanár sem fog rá különösebb figyelmet fordítani a tanórán.

Egy másik téves elképzelés, hogy a kreativitás eredeti, de nem feltétlenül hasznos produktumok létrehozását jelenti. Ezzel az a probléma, hogy amennyiben a hasznosság elve nem érvényesül a kreatív produktum megítélésekor, akkor a kreatív gondolkodás öncélúvá vagy destruktívá válhat (ld. Cropley, D.H., Cropley, A.J., Kaufman és Runco szerk., 2010).

A kreativitás fejlesztésének hátráltató tényezői lehetnek továbbá az olyan véle-

kedések, mint hogy a kreativitás velünk született képesség, egyenlő a tehetséggel vagy az intelligenciával, a fejlesztése pedig csak a művészeti tárgyak számára releváns. Az elmúlt 15 év kreativitással kapcsolatos nézetei elemző tanulmány (Bereczki és Kárpáti, 2018) szintén azt igazolja, hogy a tanárok fontosnak tartják a kreativitást, sokan azonban csak a művészeti területekhez kötik, így a fejlesztése a vizuális nevelés, drámapedagógia vagy az ének-zene tárgyra korlátozódik – kizárva a más tantárgyakba ágyazott fejlesztés lehetőségét.⁹

Végezetül az osztálytermi kreativitást elutasító tanári nézetek szerint

a kreativitás magával vonja a szabályok felrúgását, aláássa az autoritást és konfrontációhoz vezet (Grigorenko, 2019).

Mindezek alapján elmondható, hogy noha az elmúlt évtized oktatási szemléletét a tanítás és a tanulás innovatív átalakítására tett törekvés határozta meg, a nemzetközi irányelvek és a tartalmi szabályozó dokumentumok előírják ugyan a tanulók kreativitásának fejlesztését, de az elvek megvalósulásában nagyobb hatással bírnak a pedagógus kreativitással kapcsolatos nézetei. Ezek alapján alakul a mindennapi pedagógiai gyakorlat, amely meghatározza a tanulók kreatív potenciáljának kibontakozását és fejlődését.

3.4. Tanulási környezet

A kreatív pedagógia, a kreatív oktatás nem létezik megfelelő iskolai környezet nélkül, amely a képességek megmutatkozását,

a kreatív gondolkodás
öncélúvá vagy destruktívá
válhat

⁹ Sőt, a kreativitásfejlesztés fontossága még a művészetpedagógiában sem egyértelmű: a vizuális nevelés egyes korszakaiban, amikor a tantárgynak a munka világában betöltött szerepét, azaz a műszaki jelrendszerek elsajátítását hangsúlyozták, akkor nem is szerepelt a tantervek célrendszerében (Kárpáti, 2018b).

a kreativitás megnyilvánulását teszi lehetővé. A tanulási környezet fontosságát *Beghetto és Kaufmann* (2014) is hangsúlyozza, mint az egyik legfontosabb tényezőt, amelytől a kreatív potenciál kibontakozása függ. A kreatív tanulási környezet jellemzői pedagógiai szempontból (*Davies és mtsai*, 2013):

- olyan új és izgalmas tanulási tevékenységek, amelyekben felkínálják a választás lehetőségét, amelyek a felfedezésre, a kísérletezésre és a képzelőerőre épülnek;
- az autentikus, valós problémafelvetések;
- a játékos megközelítések, a strukturált és szabad tanulói tevékenység egyensúlya, valamint a szükséges idő biztosítása az ötletek kidolgozására és megvalósítására;
- a tanár-diák kapcsolatban a kölcsönös tisztelet, a támogató légkör;
- a kellő rugalmasság és rendszeres kommunikatív interakció ld. konfliktusok kezelése, problémák, ötletek megbeszélése stb.;
- a társakkal való együttműködés lehetősége.

A kreativitást támogató fizikai környezetre jellemző

- az alakítható tér;
- a szabad mozgás lehetősége;
- a sokféle anyag és eszköz használata, és az ezekhez való hozzáférés biztosítása a tanórán kívül is.

A kreativitás fejlesztésében jelentős szerepet kapnak az iskolán kívüli, úgynevezett informális terek és tevékenységek (pl. múzeumok, galériák, helyi klubok, erdei iskolák stb.), illetve a külső szakemberekkel, szervezetekkel való együttműködés, amely

növeli a motivációt, és a való életben mutat példát innovatív gyakorlatok kialakítására és a kreatív környezet megteremtésére (*Davies és mtsai*, 2013).

A tanulási környezet megújítását, valamint a kreatív iskolai, illetve osztálytermi környezet kialakítását szorgalmazza a *kreatív klíma*, a *kreatív iskola*, valamint a *kreatív osztályterem* koncepciója is. A *kreatív klíma*, avagy a kreativitást támogató iskolai-szervezeti légkör építőkövei a nyitottság, a bizalom, az önállóság, a kezdeményezés és az új ötletek támogatása, valamint a nézőpontok sokszínűsége, amely elősegíti a diákok önszabályozó tanulásának fejlődését, és kihat az iskolai eredményességre (*Buda és Péter-Szarka*, 2014). A *kreatív iskola* legfőbb jellemzője az ingergazdag tanulási környezet, a hatékony együttműködés, a partnerközpontúság, nyitottság, rugalmasság, bizalommal teli légkör (*Vass*, 2012). *Péter-Szarka* (2015) hozzáteszi, hogy a „kreativitásbarát” iskola olyan erősségeket támogató közeg, amely nem nélkülözi a kihívásokat, viszont alapvető fontosságú, hogy a feladat nehézsége, a kihívás mértéke és a személy aktuális képességei összhangban legyenek egymással. Az Európai Unió oktatáspolitikai dokumentumában (*COM*, 2012) leírt *kreatív osztályterem* koncepciója a felfedezettő, alkotó, produktív tanulásra épül, amely a fejlesztő értékeléssel karöltve az önrányítás felé mutat. A kreativitást támogató osztálytermi légkör meghatározó része továbbá a tanári magatartás,

illetve az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, a téma iránti lelkesedésével elér (*Theurer*, 2015).

A fent leírtakon túl érdemes megfontolni

Csikszentmihályi (2018) ide vonatkozó gondolatait, aki szintén kiemeli, hogy az opti-

építőkövei a nyitottság, a bizalom, az önállóság, a kezdeményezés és az új ötletek támogatása

mális tanulási környezet csak a megfelelő pedagógiával együtt hatásos. Az inspiratív, kreatív környezet megteremtése kapcsán *Csikszentmihályi* (2018) ugyanakkor megjegyzi: „Míg az új dolgok megszületését a komplex, stimuláló környezet segíti, a kreatív vállalkozás zömét – a pillanat alatt lezajló felismerést megelőző, annál jóval hosszabb, előkészítő szakaszt, valamint az értékelés és kidolgozás ezt követő, hasonlóan hosszú szakaszát – javallott egyhangúbb környezetben végezni.” (147. o.)

Csikszentmihályi (2018) különbséget tesz makro- és mikrokörnyezet között. Az előbbi a személy életének társas, kulturális és intézményi kontextusát adja, amely a kreatív ötletek kidolgozását segítheti.

Ugyanakkor fontos, hogy az egyén a közvetlen környezetét szabadon alakíthassa, mégpedig úgy, hogy

az a személyes kreativitásának javára váljon. *Csikszentmihályi* (2018) szerint érdemes olyan környezet kialakítására törekednünk, amely

elősegíti az összpontosítást, és ahol biztonságban érezzük magunkat.

A kreatív iskolai környezetnek szintén fontos feladata, hogy biztonságos közeget nyújtson a tanulóknak. Ezt a közeget egyrészt az osztályterem fizikai környezete tudja biztosítani, ahol teret kap személyesség és kifejeződik a közösséghez való tartozás (pl. osztályabló, kiránduláson készített fotók, tárgyi emlékek, közös dekoráció-készítés stb.), másrészt az osztályközösség mint pszichoszociális közeg, ahol a kölcsönös megbecsülés, a konstruktív problémamegoldás, a másik személyének tiszteletben tartása, értékeinek elismerése a jellemző és meghatározó. Ennek azért is van jelentősége, mert – ahogy *Csikszentmihályi* (2018) írja –, az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák

(pl. a sérülékenység érzése), ami gátolja a kreatív potenciál kibontakozását. „A mentális energiák kreatív felhasználásával kapcsolatban az emberek között létező talán legnagyobb különbség abból adódik, hogy mennyi lekötetlen figyelmük marad az újjal való foglalkozásra. [...] Az énje védelméért aggódó személy gyakorlatilag minden figyelmét az egóját veszélyeztető fenyegetésekre fordítja” (*Csikszentmihályi*, 2018, 353. o.)

3.5. A kreativitás szerepe az inkluzív nevelésben

A kreativitást többnyire a tehetség komponenseként tartják számon, és elsősorban a tehetséges gyermek jellemzőjének tekintik.

A kreatív fejlesztésnek azonban nemcsak a tehetséggondozásban van létjogosultsága, hanem a hátránykompenzációban, a tanulási nehézségek

az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák

csökkentésében és az inkluzív nevelésben is. A kreatív tevékenységek során ugyanis az eltérő fejlődésű gyermekek megélik az alkotás örömét, nő a kompetenciaérzésük és ezáltal párhuzamosan csökken a stressz-szintjük. A megélt pozitív érzelmek – ahogy azt fent kifejtettük – támogatják az érzelmszabályozást, az énhatékonyságot, a pozitív énkép kialakítását, a szociálisan kívánatos magatartást, a motivációt, valamint az intellektuális működést is. A sikerélmény és a tanárok, kortársak elismerése ugyanis a nehézségekkel küzdő tanulók önértékelését is növeli és segíti a beilleszkedésüket az iskolai környezetbe.

A kreatív, alkotó tevékenységek előnye, hogy a szóban és írásban gyengébb teljesítményű vagy eltérő fejlődésű gyermekek

ugyanúgy részt tudnak venni benne, sőt a kreatív képességük erősségként mutatkozhat meg a nonverbális feladatokban. Ezt igazolja *De Caroli és Sagone* 2013-as kutatása, amely *Down*-szindrómások kreatív képességét vizsgálja. A vizsgálatba 63 általános iskolást vontak be, a gyerekek fele volt *Down*-szindrómás. Az illesztett mintához *Vianello és Marin* tesztjét vették alapul (*Logical Operations Tasks*, 1997). A méréshez *Williams* divergens gondolkodás tesztjének olasz változatát használták (*TCD*, 1994), amely 12 befejezetlen figurális itemből áll. A kreatív teljesítmény mutatói ebben az esetben: a *fluencia*, *flexibilitás*, *originalitás*, *elaboráció* és a *cím elvontság* (*absztrakció*) voltak. Ezen kívül kognitív műveleti tesztet (*De Caroli, Licciardello és Sagone*, 2011) is használtak a különböző kognitív képességekkel rendelkező gyerekek azonosításához, amelynek eredményei alapján három szintet különböztettek meg: műveletek előtti, köztes és konkrét műveleti szintek.¹⁰ Az eredmények azt mutatják, hogy az első két szinten a *Down*-szindrómás és a tipikus fejlődésű gyerekek ugyanolyan kreatív teljesítményt nyújtottak az első négy változó tekintetében. A konkrét műveletek szintjén szignifikáns különbség egyedül a címadásban mutatkozott, ahol a *Down*-szindrómával élő gyerekek alacsonyabb pontot értek el.

A kreatív teljesítményt méri *De Caroli és Sagone* (2010) egy másik kutatása, amelyet tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek körében végeztek. A kutatás eredménye, hogy a tanulási nehézségekkel

a *Down*-szindrómás és a tipikus fejlődésű gyerekek ugyanolyan kreatív teljesítményt nyújtottak

küzdők csoportja jobban teljesített az új ötletek generálásában, csakúgy, mint *Cockcroft és Hartgill* (2004) kutatásában a diszlexiás gyermekek csoportja. *Liu, Shih és Mac* (2011) autistákat vizsgált, akik a figurális tesztekben originalitás és elaboráció tekintetében szintén szignifikánsan jobb teljesítményt mutattak nem autista társaikhoz képest. *Stanzione, Perez és Lederberg*

(2012) siketek kreatív képességét vizsgálta, és az eredmények azt mutatják, hogy a figurális tesztekben a siketek teljesítettek jobban, a divergens gondolkodás verbális tesztjében pedig a hallók.

Ezek a vizsgálatok bizonyítják, hogy a képességdeficittel élőknl fontos megtalálni azt a kreativitásmérő eszközt, amely sajátosságainak megfelel, és így feltárhatjuk és tovább fejleszthetjük kreativitásukat, amely a szokásos eljárásokban rejtve maradna.

3.6. A kreatív fejlesztés szintjei és helye a pedagógiában

A kreativitás oktatási keretek között történő fejlesztésére a nemzetközi szakirodalomban többek között *Beghetto és Kaufmann* (2014) ad útmutatást. A szerzőpáros rámutat arra, hogy a többszintű kreativitást leíró *Négy c-modellben* az oktatás számára leginkább a *mini-c* és a *kis-c* releváns, amelyek a kreativitás alacsonyabb szintjeit, az úgynevezett hétköznapi vagy mindennapi kreativitást képviselik. Ez mindenki számára elérhető: a korai élet-

¹⁰ Műveletek előtti szint (*pre-operational*): a gyerekek háromnál kevesebb konkrét műveletet teljesítettek; köztes műveleti szint (*intermediate*): a gyerekek három és öt között teljesítettek minden területen legalább egy konkrét műveletet; konkrét műveleti szint (*concrete operational*): a gyerekek legalább hat konkrét műveletet teljesítettek a három területen.

szakaszt a *mini-c* jellemzi, amely megfigyelhető a gyerekek önfelelt játékában, a világ felfedezésében, az ismeretek spontán elsajátításában. A *kis-c* elsőként főleg az iskolás korú gyermekeknel jelentkezik, és különböző alkotó tevékenységekben nyilvánul meg, amely már egy-egy speciális területhez kapcsolódik. A magasabb szintek elérésében döntő fontosságú a kreatív megnyilvánulásokat támogató pozitív visszajelzés, amely az egyént megfelelő gyakorlati idő elteltével a professzionális (*Pro-C*), valamint a kimagasló művészi vagy tudományos alkotásokat eredményező *nagy-c* szintre juttatja. *Lin* (2011) a kreativitás folyamat jellegét

hangsúlyozza, amely a produktum-orientált szemlélettel szemben a fejlesztés célját nem feltétlenül a kreatív termék létrehozásában, ha-

nem sokkal inkább az ötletelés, a kreatív problémamegoldás mentális folyamatában látja. Ezért a kreatív produktumot létrehozó tevékenységeket a problémamegoldó folyamat részeként értelmezi, vagyis a digitális tervező, alkotó és bemutató módszerek esetében nem az alkotás színvonala, sokkal inkább a létrehozás során megszerzett ismeretek és készségek a fontosak.

A kreatív tanítás-tanulás paradigmája a hatékony, eredményes tudáselsajátítás kontextusában értelmezhető. Ha ugyanis a tanulók kreativitását felismerik és építenek rá, akkor a tanulók iskolai teljesítménye nő (*Fisher és Williams szerk., 2004*). *Beghetto és Kaufman* (2014) a kreativitás mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálását javasolja (*classroom creativity*), szerintük ugyanis a megfelelő módszerek és technikák kreativitás-ösztönzőként működhetnek a tanulás folyamatában.

a kreativitás mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálását javasolja

4. A KREATIVITÁS FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI

4.1. Fejlesztő programok és stratégiák

A kreativitás fejlesztését célzó módszereket és azok eredményességét több kutató is összegezte (*Ma, 2006; Scott, Leritz és Mumford, 2004a, 2004b; Lai, Yabro, DiCerbo és DeGeest, 2018*), amelyet *Bereczki* (2019) részletesen tárgyal tanulmányában. Az empirikus kutatásokat vizsgáló

metaelemzések a fejlesztés több típusát azonosították: divergens gondolkodást fejlesztő tréningek, kreatív problémamegoldásra fókuszáló tréningek, a kreatív

alkotásra fókuszáló fejlesztések, valamint a kreatív attitűd és viselkedés bátorítását célzó fejlesztések (*Scott és mtsai, 2004a*). Jó hír, hogy a vizsgálatok alapján a kreativitás fiatalabb és idősebb korban is fejleszthető, és hogy a fejlesztés pozitívan hatott a tanulmányaikban kiemelkedő és a gyengébb tanulók teljesítményére egyaránt. Mindez megerősíti a kreatív pedagógia többféle tanulói csoport esetén is adekvát, érvényes és hatékony alkalmazását. A kreativitás-fejlesztés legsikeresebb módjának azok a beavatkozások bizonyultak, amelyek a gondolkodási képességekre fókuszáltak, és azt egy adott tudományterületbe ágyazva, gyakorlatorientáltan és strukturált módon fejlesztették (*Scott és mtsai, 2004b*).

Bereczki (2019) áttekintő tanulmányából kiderül, hogy a kreativitás modellezése szintén támogatja a kreativitást, csakúgy, mint a kreatív metakogníció (*CMC*) – amelyet *Beghetto és Kaufman* (2014) a kreatív önismeret és a kreativitáshoz

kapcsolódó kontextuális tudás ötvözeteként értelmez – ami egyrészt a kreatív erősségek és korlátok ismerete (amiről az egyénnek saját magával kapcsolatosan tudomása van), másrészt annak a tudása, hogy mikor, hol, hogyan és miért érdemes kreatívnak lenni. A kreatív metakogníciót a tanárok úgy tudják támogatni, hogy egy-egy feladat kapcsán felhívják a tanulók figyelmét a tevékenység kreatív aspektusaira, rámutatnak az eredeti megoldások, a kreatív, kockázatvállaló gondolkodás szükségességére, vagy éppen ellenkezőleg, elmagyarázzák, hogy adott esetben a kreatív megoldáskeresés miért nem előremutató, miért gátolhatja a tudáselsajátítás vagy az együttműködés folyamatát, például olyan feladatoknál, amelyek megoldásához nélkülözhetetlen a szabálykövetés, adott képletek alkalmazása, műveletek begyakorlása stb. (*Beghetto és Kaufman, 2014*).

4.2. Osztálytermi ajánlások

A kreativitás fejlesztésére a fent ismertetett módszerekhez kapcsolódóan számos technika ismert, amelyek elsősorban a divergens, illetve a laterális gondolkodás fejlesztésére irányulnak – ld. *Edward de Bono játékos gyakorlatai* (2009). Ezek osztálytermi közegben minden további nélkül alkalmazhatóak, csakúgy, mint az ötletbörze (Brainstorming), a gondolattérkép (Mind Map), a különböző elemek összekapcsolásának módszere (Synectics Method) vagy

a K-J (Kawakito-Jiro) ötletgyűjtő módszer, amelyet *Cropley és Urban* (2000) példaként említi a kreativitás lehetséges fejlesztésére.

Ahogy Edward de Bono könyvében (2009), úgy ezek a technikák is a rögzült, többnyire konvergens gondolkodási mintázatok, bevett elvárások és sémák

megváltoztatását célozzák más problémafel-táró, illetve problémamegoldó módszerek mellett (Philips 66 módszer, Delphi-mód-szer, Nominális Csoportmunka Módszere stb.).

Cropley és Urban (2000) a fenti techniká-kon kívül 25 ajánlást tesz a pedagógusok számára – oktatási kontextusban gondolkodva – a kreativi-tás osztálytermi fejleszté-sére. Ilyen ajánlás többek

között: a kooperatív klíma megteremtése a versengés támogatása helyett, az osztály-társak negatív megjegyzéseinek, reakcióinak megelőzése, a humor értékelése, a szabad játék lehetőségének biztosítása, fantáziadús, érdeklődést felkeltő feladatok adása, amelyek analógiák, metaforák keresésére ösztönöznek (pl. *Mi lenne, ha?*), alkotó gondolkodást és tevékenységet elősegítő feladatok, a tanulói kérdésfeltevés provokálása, bátorítás az önálló gondolkodásra, a hibák/hibázás megengedése, helyettük a megoldásra törekvés értékelése.¹¹ Ezenkívül a szokatlan válaszokra, meglátásokra, kreatív ötletekre adott pozitív tanári reakció, a tanulói kez-deményezésekre való nyitottság ugyancsak a kreativitást támogató osztálytermi légkör ismérve, amelyet *Beghetto* (2013) és *Theurer* (2015) is hangsúlyoz.

elsősorban a divergens, illetve a laterális gondolkodás fejlesztésére irányulnak

a tanulói kezdeményezésekre való nyitottság ugyancsak a kreativitást támogató osztálytermi légkör ismérve

¹¹ Az ajánlások német nyelven az alábbi linken letölthetők: https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Dokumente_red/Unterricht/25_anregungen_zur_kreativitaetsfoerderung.pdf

4.3. Élményeken alapuló tanulási helyzetek

A kreativitás fejlesztése magas szinten valósul meg az élménypedagógia módszertanában, hiszen a kreatív tevékenység alapvetően élményszerű, a kreatív tanulási folyamat célja az örömteli ismeretszerzés, az élményszerű tananyag-elsajátítás. Ahogy az élménypedagógia, úgy a kreatív pedagógia is hangsúlyozza az aktív tanulói részvételt, a tapasztalatokra épülő tanulást és az ismeretek elmélyítésének lehetőségét. A kreatív pedagógia az élménypedagógia alapelveire épül, amennyiben olyan tanulási helyzeteket teremt, amelyek arra készítik a tanulót, hogy gondolkodjon, kísérletezzon, értékelje a sokszínűséget, legyen nyitott más ötletek befogadására és vállaljon felelősséget saját tanulási folyamatában (Mező, 2015). A kreativitás-fejlesztés *in-door* élménypedagógia módszerei Mező (2015) nyomán: a projekt alapú tanulás (*Project Based Learning*), probléma alapú tanulás (*Problem Based Learning*), dizájn alapú tanulás (*Learning through Design*), kutatás alapú tanulás (*Research Based Learning*), felfedezettő tanulás (*Inquiry Based Learning*).

Az élménypedagógia kiindulópontja a projektalapú tanulás (*PBL*) koncepciója, amelyet John Dewey (1912) és W.H. Kilpatrick (1918) dolgoztak ki. Nevelési eszményük az autonóm, cselekvő ember, aki aktív tagja a közösségnek, nevelésének középpontjában pedig az alkotótevékenység áll. Pragmatista nevelésfelfogásuknak megfelelően a korszerű iskola feladata az ismeretszerzés készségének megtanítása életszerű környezetben. Nézetük szerint a tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia, amely egyszerű felfedező,

alkotó és közösségi tevékenység. Újszerű megközelítésükkel a későbbi reformpedagógiai irányzatokat alapozták meg. A projektmódszerben az egyén, illetve a csoport munkája többnyire tárgyiasul, és egy kreatív produktum (pl. poszter, plakát, előadás, performansz, bemutató stb.) formájában a közösség elé tárható. A projekt alapú tanulás fázisai: célok kijelölése, tervezés, kivitelezés és bírálat. Eredendően a projektmódszernek vagy projektszemléletű oktatásnak is része a problémafeltárás adott kérdések mentén, viszont a problémaalapú tanulásban (*PBL*) a probléma eleve a tananyagba ágyazott, a tudáselsajátítást az aktuális problémák megoldása motiválja.

Az elsősorban Schoenfeld (2006) nevéhez köthető dizájn alapú tanulás (*DBL*) során a tanulók nem készen ismerik meg

a dolgokat, hanem maguknak kell megtervezniük, majd megalkotniuk egy tárgyat, modellt vagy más produktumot. Ebben a módszerben a tervezés (*design*) és a létrehozás (*creation*) aktusa együtt teremti meg a fejlődés lehetőségét. A Spronken és Smith (2008) nevével fémjelzett kutatásalapú (vagy felfedezettőnek is nevezett) tanulás szintén egy probléma megoldására épít, a lényeg azonban a gondolkodási folyamat, a természettudományos megismerés mikéntjének elsajátítása. A felfedezettő tanulás fő jellemzője, hogy az önálló tanulási folyamatra helyezi a hangsúlyt, amely során a tapasztalati és az érzelmi feldolgozás kerül előtérbe.

Az élményszerzés másik ismert módszere a drámapedagógia, amelyet Mező (2015) a kreatív fejlesztés fontos lehetőségeként említ. A dramatikus tevékenységek nem újkeletűek az oktatásban. A szerepjátékot az irodalomtanításban és az idegennyelv-oktatásban ma már

a tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia

széles körben alkalmazzák, ahogy a projektmódszer is egyre népszerűbb eleme a tantárgypedagógiáknak.

4.4. Digitális eszközök alkalmazása

A digitális eszközök használatáról manapság szintén sok szó esik. A kutatások tükrében elmondható, hogy megfelelő alkalmazásuk esetén jól fejlesztik a tanulók kreativitását (Bereczki, 2019). Az információs és kommunikációs technológiák többféleképp is támogatják a kreatív tanulási folyamatot: a tanulók számára nagy mennyiségű információ válik

viszonylag könnyen (megfelelő keresési technikákkal) elérhetővé, ami természetesen az ötletek generálását is elősegíti. A tanulók módosíthatják az általuk vagy mások által létrehozott alkotásokat (pl. művészeti alkotások átértelmezése, felhasználása saját műben idézetként, filmrészletek, zenei részletek beépítése saját alkotásba), illetve maguk is különféle multimédiás tartalmakat hozhatnak létre (prezentációk, blogok, vlogok, multimédia művek stb., vö. Kárpáti és Nagy, 2019). Ezenkívül a valós idejű közös munkát elősegítő alkalmazások, a chat és az online fórumok is hozzájárulnak az ötletek megosztásához, értékeléséhez és a viszonylag gyors, autentikus visszajelzéshez, illetve a kooperatív munka sikeréhez (Loveless, 2002, 2007). A kreatív fejlődést továbbá a számítógépes alkalmazások és videójátékok is támogatják (Ott és Pozzi, 2012).

a kreatív fejlődést továbbá a számítógépes alkalmazások és videójátékok is támogatják

5. KREATÍV TANTÁRGYPEDAGÓGIÁK

5.1. A kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztése

Lai és mtsai (2018) kutatásából kiderül, hogy az elmúlt két évtized kreativitásfejlesztő oktatási beavatkozásai során alkalmazott módszerek egyrészt a kreatív problémamegoldást helyezik előtérbe, másrészt a szerep- és improvizációs játékokat. Ugyanakkor a megszokottól eltérő, érdekes élmények, a más kultúrákkal való találkozás a valós vagy virtuális térben is fokoz-

zák a kreativitást. A tartalomalapú, tartalomba ágyazott fejlesztés irányába mutatnak azok a példák, amelyek a kreativitás fejlesztésének tantervi integrációját valósítják meg. Ilyen például a *Kínában* tíz éve futó, a természettudományos kreativitás fejlesztését célzó „*Learn to Think*” (Hu és mtsai, 2013), vagy az amerikai *DISCOVER* program (Maker, Jo és Muammar, 2008), amely az iskolai tanterv keretein belül, minden tantárgyra kiterjedően sikeresen támogatja a tanulók kreatív képességének kibontakozását, még az alacsony szocioökonómiai státuszú általános iskolások esetében is.

A fenti kutatások alapján elmondható, hogy az iskolai kreativitás fejlesztésnek egyik lehetséges és hatékony módja a tartalom alapú, tantárgyba vagy adott tudományterületbe ágyazott fejlesztés. Ezért indokolt – a kreatív pedagógia gyakorlati alkalmazását tekintve – *kreatív tantárgypedagógiákról* beszélni, amelyek a kreatív fejlesztés szakmódszertani aspektusát adják. Ilyen tantárgypedagógia lehet

a kreatív szemléletű nyelvtanítás, amelynek bemutatásán keresztül betekintést nyerhetünk a kreatív fejlesztés konkrét tantárgyhoz kapcsolódó megvalósítási lehetőségébe.

5.2. A kreatív nyelvtanítás lehetőségei

5.2.1. Nyelvtanulás és kreatív nyelvhasználat

A nyelvtanulás – csakúgy, mint minden tanulási folyamat – kreatív aktus, amely az idegen nyelvi kompetenciában manifesztálódik. Az idegennyelv elsajátítása interaktív kommunikatív tevékenységen keresztül valósul meg, amely felváltva receptív, produktív vagy éppen közvetítő jellegű (KER, 2002). Az információk és gondolatok befogadásának, illetve közlésének képessége

nyelvi szinttől függően több-kevesebb intellektuális erőfeszítést kíván, ami a kreatív gondolkodási képességet aktiválja, miközben a nyelvsajátításban és a nyelv használ-

latában természetesen számos intellektuális faktor szerepet játszik. A műveletek szintjén a kreatív potenciál indikátoraként ismert és számontartott divergens gondolkodás, amely többek között a produktív nyelvhasználatot, a nyelvi kompenzációs stratégiák adekvát használatát és a nyelvi kreativitást leginkább támogatja.

Produktív nyelvhasználat alatt viszont nem csupán a beszéd- és írástevékenységet érthetjük, és nem csak az egyre összetettebb közlés megkonstruálásának képességét, hanem a szabad gondolatáramlás és önkifejezés nyelvi leképeződését is. Az információközlésre épülő kommunikatív nyelvhasználat ugyanis nem elégíti ki a nyelvi kreativitás, vagyis a kreatív nyelvi megnyilvánulások megnövekedett

társadalmi igényét. Ugyanis „az új kommunikációs technológiák használatával egyre elterjedtebb eszközzé váló nyelvi játékok, rövidítések, humor, kép-szó kombinációk stb. arra ösztönzik az alkalmazott nyelvészeket, hogy a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek” – írja Szécsi Gábor (2015) a *Nyelv és kreativitás az információ korában* című munkájában.

A kreatív nyelvhasználat funkciója többféle lehet: az üzenet tartalmának újszerű megvilágítása, a diskurzus szellemessé, humorossá tétele, a nyelvi formákkal való játék mások szórakoztatására, a kommunikált jelentéstartalom kiemelése stb. (Carter és McCarthy, 2004). A verbális kommunikáció képi dimenzióval való kiegészítése továbbá hozzájárul az eredményes kommunikációhoz, a mindennapi informá-

ciócseré hatékonyabbá tételéhez (Szécsi, 2015).

A folyamatot katalizálja a technológiai alapú képalakítás és a képi kódok kreatív kombinálásának lehetősége, ráadásul

a „dinamikussá váló, merőben metaforikus nyelv képpel ötvözve nem csupán az információcseré hatékonyságát növeli, de a kommunikáló felek közötti intenzívebb kommunikáció és kölcsönös azonosulás feltételeinek megteremtésével erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, mint a pusztán szöveg” (Szécsi, 2015, 135. o).

Az érzelmekre ható vizuális ingerek a tudáselsajátítás módját is befolyásolják. Mindennek számos következménye van az oktatásra nézve, és ezek kihatnak a tanulásszervezésre, az új tudás átadásának módjára, a tanulás folyamatára és a tanulói motivációra is. Ennek alapján elmondható, hogy a kreatív nyelvhasználat megjelenése a *képi fordulattal* (Mitchell, 1994) párhuzamosan olyan tendencia, amely a kreativitás

a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek

erősödése, sőt, felértékelődése felé mutat. *Mirzoeff* (2002) a vizuális kultúráról szóló tanulmányában már úgy fogalmaz, hogy az emberi tapasztalat soha korábban nem látott mértékben vált vizuálissá és vizualizálttá, a világ dolgai egyre inkább képi formában artikulálódnak. A kreatív megnyilvánulás igénye és a felkínált lehetőségek szükségyszerűsége a hagyományos oktatást – beleértve az idegennyelv-oktatást – olyan kihívások elé állítja, amelyeknek az oktatásban résztvevők szemléletváltása mellett elsősorban kreatív pedagógiai eszközök alkalmazásával lehetne megfelelni a tanterv különböző területeibe ágyazottan.

5.2.2. Kreatív nyelvtanítási módszerek

A nyelvtanítás azért is hálás feladat, mert lehetőséget ad a tantárgyközi ismeretek közvetítésére a tudomány-specifikus tartalmak oktatása helyett. Vagyis nagyobb témaválaszték áll rendelkezésre a kreativitás tartalomalapú fejlesztéséhez, így ebből a szempontból könnyebb a a nyelvtanárnak a tanórai témákat a tanulók érdeklődéséhez igazítani, érdeklődésüket felkelteni és motivációjukat fenntartani. Nem beszélve arról, hogy a változatos témakörök, meghökkenető, esetleg provokatív témák önmagukban mozgósítják a tanulók kreatív potenciálját.

A kreatív nyelvtanulás az írott, hallott és vizuális információk kreatív használatára, feldolgozására épül, ugyanakkor a természetes nyelvhasználathoz is kapcsolódik (*Fehér*, 2016), ami a valós tartalmakat,

az életszerű nyelvi szituációk és gyakorlatok demonstrálását jelenti. Ennek része a nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása, gesztikulálással, rajzolással vagy egy-egy szó, kifejezés körülírásával. *Woodward* (2015) szerint a kreatív fejlesztés legfontosabb kulcseleme a figyelemfelkeltés, amivel egy órának kez-

dődnie kell; pl. egy zeneszám meghallgatása vagy egy koncentrációt igénylő játék. További eszköz az ötletroham (*brainstorming*), amely lehet például adott színű vagy adott betűvel kezdődő tárgyak felsorolása, vagy a szokatlan asszociációk és kombinációk (például egy szöveg és egy hozzá nem kapcsolódó kép közti összefüggések feltárása, alternatív szókapcsolatok alkotása, új tárgyak, fogalmak feltalálása stb.). *Woodward* (2015) ezenkívül az inspiráló, ingergazdag környezet fontosságát emeli ki, valamint az együttműködést a vetélkedés helyett és a fizikai aktivitást, hogy mindig legyen egy ok a tanulók megmozgatására (pl. szavak elmutogatása). További szempont a kreatív megnyilvánulás jutalmazása (pl. megdicsérni azt, akinek több ötlete is van), a bátorítás a kockázatvállalásra, valamint a gondolatok vizualizálása.

Richards (2013) összegezte azokat a tulajdonságokat, amelyek a kreatív (nyelv) tanárt jellemzik: az intuíció követése, a személyes odafigyelés és a tanulók fejlődésének követése, a nonkonformizmus, hatásos meglepetések, az ismétlés kerülése, változatos feladatok alkalmazása, kockázatvállalás, a hibákból való tanulás, a tanulási tartalom személyesség tétele stb.

A kreativitás nyelvórai fejlesztésének fontos aspektusa a nyelv esztétikai-művészeti használata, amely a *Közös Európai Referenciakeret* szerint „fontos oktatási szempontból és saját jogán is” (*KER*, 2002). A dokumentum alapján ide tartoznak

a versek, dalok, történetek, kreatív írás és szerepjáték gyakorlatok tanítása, vagyis a művészetpedagógia eszközeinek alkalmazása. Ilyen

mindig legyen egy ok a tanulók megmozgatására

módszereket, illetve eszközöket több kutató használ a kreatív nyelvfejlesztést célzó vizsgálatában (ld. *Liao, Yi-Ling Chen, Hsueh-Chih Chen* és *Chang*, 2018; *Markova*, 2015;

Zafeiriadou, 2009; Stinson és Winston, 2011; Ludke, Ferreira és Overy, 2014; Becker és Roos, 2016), valamint a *British Council* (2015) is hasonló eszközöket sorakoztat fel a kreativitás nyelvórai fejlesztését bemutató tanulmánykötetben.

5.3. Kreatív nyelvtanulás és eredményes idegennyelvi fejlődés

Sajnos kevés olyan empirikus kutatás ismert a kreatív nyelvtanítás/nyelvtanulás témájában, amely annak pozitív hatását vizsgálná az idegennyelv-elsajátításban.

Khodabakhshzadeh, Hosseinnia és Rabimian (2017) a kreativitás, a metakogníció és a különböző tanulási stílusok (vizuális, auditív és kinezetikus)

idegennyelv-elsajátításban betöltött szerepét vizsgálták iráni nyelvtanulók körében. A vizsgálat alapján megállapították, hogy megfelelő

oktatási módszerek alkalmazása esetén mindhárom változó pozitív, szignifikáns hatással van a nyelvi teljesítményre, vagyis mindhárom alapján bejósolható a tanulási sikeresség: a metakogníció 29%-ban, a kreativitás 14%-ban, a tanulási stílus pedig 7%-ban járult hozzá a fejlődéshez. *Liao és mtsai* (2018) kutatásában az általuk alkalmazott kreatív pedagógiai kísérlet célja 6-7 éves tajvani általános iskolások nyelvtudásának, kreativitásának és motivációjának a fejlesztése volt. A 256 fő bevonásával végzett, mindössze nyolchetes pedagógiai beavatkozás és az alkalmazott brainstorming technika sikeresnek bizonyult, mivel a gyerekek szókinccse a kontrollcsoportéhoz képest szignifikánsan gyarapodott, a *Torrance (TTCT)* kreativitásteszttel mért kreatív képességük (a fluencia kivételével) fejlődött, és a motivációjuk is nőtt. A kísérlettel kap-

csolatban azonban kérdéseket vet fel az idő rövidsége, mivel ilyen rövidtávon nehéz egy fejlesztő pedagógiai kísérletet eredményesen megvalósítani.

6. KONKLÚZIÓ

A fentiekben a kreativitás fejlesztésének oktatási koncepcióját és pedagógiai aspektusait igyekeztem feltárni, amely a kreatív pedagógia átfogó fogalomköréhez kapcsolódik.

A kreatív feladat- és problémamegoldás akkor lesz igazán életszerű, ha az tananyagba integráltan, egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan történik. Ezért a továbbiakban fontos lenne azon kutatások ismertetése, illetve

szorgalmazása, amelyek a tartalom alapú, tantárgyba ágyazott fejlesztés lehetőségeit vizsgálják – valamint a kreatív tanítási módszerek szerepét az eredményes tanulás-

a gyerekek szókinccse
a kontrollcsoportéhoz képest
szignifikánsan gyarapodott

ban. A témához kapcsolódóan felmerül a kérdés, hogy a kreativitás fejlesztése mennyiben kontextusfüggő, és milyen kulturális különbségeket mutat. Ezért a jövőben a következő kutatási kérdések várnak megválaszolásra: hogyan hatnak a kreatív módszerek és eszközök a különböző háttérű, kultúrájú és szocioökonómiai státuszú tanulók kreativitásának fejlődésére és a tanulási eredményességükre? Mi befolyásolja a kreatív tanítási módszerek sikerét és milyen akadályokba ütköznek az alkalmazásuk? Mely fejlesztő eszközök bizonyulnak hasznosnak, és azok milyen mértékben támogatják a sikeres tudáselsajátítást? További vizsgálati szempont lehet a tanulási motiváció és a kreatív módszerek kapcsolatának vizsgálata, és hogy a kettő milyen szerepet játszik az eredményes tanulás feltételeinek megteremtésében. A kérdések megválaszolásához kérdő-

íves és osztálytermi, megfigyelésen alapuló vizsgálatok egyaránt szükségesek, valamint az általános kreatív képességet (divergens gondolkodást) mérő kreativitásteszteken túl megfelelő, adott tudományterülethez kapcsolódó mérőeszközök, amelyek az egyes tudáselemek kreatív alkalmazását, összekapcsolását tudják vizsgálni.

A kreatív pedagógiai módszerek és eszközök hatékonyságát növelné, ha azok alkalmazása átfogó iskolai program keretében valósulna meg, és nemcsak a tanterv, hanem a tanulási környezet és a mindennapi pedagógiai gyakorlat részét képezné. Nemzetközi szinten számos jó gyakorlat

ismert, ezek hazai adaptálása is a vizsgálatok tárgyát képezheti.

Összességében elmondható, hogy a változó tanulási környezet, a napjainkra jellemző kényszerű digitális oktatásra való átállás eleve új tanítási-tanulási gyakorlatok kialakítására ösztönöz. A feladatok, tanári és tanulói tevékenységek tervezése alkotó hozzáállást kíván meg a pedagógustól, amelyhez a kreatív tanítási-tanulási szemlélet és a hozzá kapcsolódó eszköztár hasznos hátteret nyújt. Ezért a kreatív pedagógia nemcsak a kreativitás fejlesztésének, hanem a tanár által facilitált kreatív tudáselsajátításnak is előremutató oktatási koncepciója.

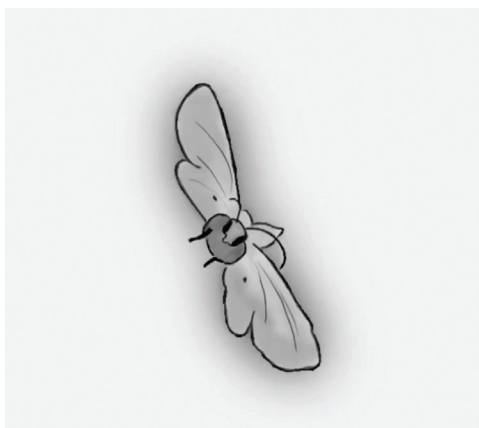
IRODALOM

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020, 17. sz., 290–446.
- Aleinikov A. G. (1989): On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*, 12. sz., 29–34.
- Aleinikov, A. G. (2013): Creative Pedagogy. In: Carayannis E.G. (szerk.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, New York.
- Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): The impact of creative construction tasks on visuospatial information processing and problem solving. *Acta Politechnica Hungarica*. **13**. 7. sz., 159–180.
- Becker, C. és Roos, J. (2016): An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*. **7**. 1. sz., 9–26.
- Beghetto, R. A. (2013): Nurturing Creativity in the Micro-moments of the Classroom. In: Kim, K. H., Kaufman J. C., Baer J. és Sriraman B. (szerk.): *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students. Advances in Creativity and Giftedness*. SensePublishers, Rotterdam. 3–15.
- Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2009): Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*. **20**., 2. sz., 296–324.
- Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*. **25**. 1. sz., 53–69.
- Bell, C. E., és Robbins, S. J. (2007): Effect of art production on negative mood: A randomized, controlled trial. *Art Therapy*, **24**., 2. sz., 71–75.
- Bereczki Enikő Orsolya (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, **4**. 3. sz., 5–20.
- Bereczki Enikő Orsolya (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*. **29**. 4–5. sz., 50–70.
- Bereczki Enikő Orsolya és Kárpáti Andrea (2018): Teachers' beliefs about creativity and its nurture: a systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, **23**. 25–56.
- Buda Mariann és Péter-Szarka Szilvia (2014): Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*. **24**. 3. sz., 33–40.
- Beauregard, C. (2014): Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*. **41**. 3. sz., 269–277.

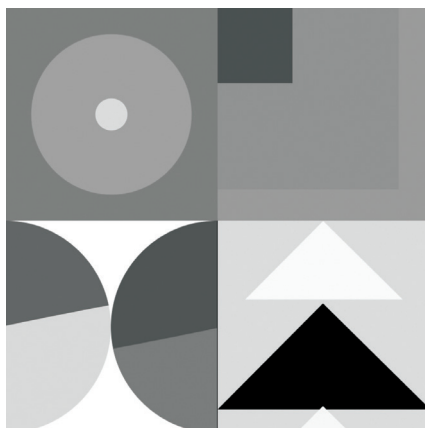
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. és Punie, Y. (2010): *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU Member States*. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Carter, R. és McCarthy, M. J. (2004): Talking, Creativity: Interactional Language, Creativity, and Context. *Applied Linguistics*, **25**. 1.sz., 62–88.
- Cockcroft, K., és Hartgill, M. (2004): Focusing on the abilities in learning disabilities: dyslexia and creativity. *Education as Change*, **8**. 1. sz., 61–79.
- Conner, T. S., DeYoung, C. G. és Silvia, P. J. (2016): Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, **13**. 2. sz., 181–189.
- COM (2010): A Bizottság Közleménye: Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (2020. 10. 10.)
- COM (2012): *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. European Commission. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf> (2020. 10. 10.)
- Cropley, A. J. és Urban, K. K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik R. F. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, 481–494.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C. és Runco, M. A. (2010, szerk.): *The dark side of creativity*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi Mihály (2018): *Kreativitás – A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.
- Darewych, O. H. és Bowers, N. R. (2018): Positive arts interventions: creative clinical tools promoting psychological well-being. *International Journal of Art Therapy*, **23**. 2. sz., 62–69.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. és Howe, A. (2013): Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, **8**. 80–91.
- De Bono, E. (2009): *A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. HVG Könyvek, Budapest.
- De Caroli, M. E. és Sagone, E. (2014): Divergent Thinking In Children With Down Syndrome Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, **141**. 875–880.
- De Caroli, M. E., Licciardello, O., és Sagone, E. (2011): Divergent thinking and shape collections in developmental age. In: Licciardello, O., Lombardo, S. és Petrov, V. (szerk.): *Experimental Art: Influence of Artistic Theory on Art Itself*, Russian State Institute for Art Studies, Moscow. 401–408.
- De Caroli, M. E. és Sagone, E. (2010): A Study on Creative Performance in Italian Children with Learning Disability. *INFAD-Revista de Psicologia*, **3**. 1. sz., 855–862.
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.
- Dezuanni, M. és Jetrnikoff, A. (2011): Creative pedagogies and the contemporary school classroom. In: Sefton-Green, J., Thomson, P., Bresler, L. és Jones, K. (szerk.): *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge. 264–272.
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz., 3–16.
- Fehér Judit (2016): *Creativity in the language classroom*. British Council. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2020. 11. 30.)
- Fink, L. D. (2003): *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fisher, R. és Williams, M. (2004, szerk.): *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Routledge, New York.
- Forgeard, M. J. C. és Eichner, K. V. (2014): Creativity as a target and tool for positive interventions. In Parks, A. C. és Schueller, S. M. (szerk.): *Handbook of positive psychological interventions*, Wiley-Blackwell, Oxford. 137–154.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (2009, szerk.): *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge.

- Grigorenko, E. L. (2019): Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*. Routledge, 55. 1.sz., 116–132.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W. és Kaufman, J. C. (2013): Increasing students' scientific creativity: The "Learn to Think" intervention program. *Journal of Creative Behavior*, 47. 1. sz., 3–21.
- Imison, T., Williams, L., Heilbronn, R. (2013): *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans*. Trentham, London.
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és mtsai (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London – New York. 3–29.
- Jeffrey, B. és Craft A. (2004): Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30. 1. sz., 77–87.
- Kalantzis, M. és Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kárpáti Andrea (2018): Research on visual art education in Eastern and Central Europe – comments on MONAES findings. In: Ijdens, T., Bolden, B. és Wagner, E. (szerk.): *International Yearbook for Research in Art Education 2017* (vol 5). Waxmann, Münster – New York. 341–348.
- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (2013): The Test for Creative Thinking: an authentic tool for art education to assess creativity through visual expression. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 2. 1. sz., 27–42.
- Kárpáti Andrea és Nagy Angelika (2019): Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskola-kultúra*, 29. 4–5. sz., 86–98.
- Khodabakhshzadeh, H., Hosseinnia, M. és Rahimian, S. (2017): Learning Style, Metacognition and Creativity as Predictors of the Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Psychological Studies*, 62. 4. sz., 377–385.
- Kilpatrick, W. H. (1918): The project method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19., 4. sz., 319–335.
- Lai, E. R., Yabro, J., DiCerbo, K. és DeGeest, E. (2018): *Skills for today: What we know about teaching and assessing creativity*. Pearson, London.
- Lévai Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Liao, Yu-Hsiu, Chen, Yi-Ling, Chen, Hsueh-Chih és Chang, Yu-Lin (2018): Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 29., 213–223.
- Lin, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2. 3. sz., 149–155.
- Liu, M.-J., Shih, W.-L. és Mac, L.-Y. (2011): Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5. 1. sz., 294–298.
- Loveless, A. M. (2002): *Literature review in creativity, New technologies and Learning*. Futurelab. Letöltés: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190439/document> (2020. 12. 05.)
- Loveless, A. M. (2007): *Creativity, technology and learning – A review of recent literature*. Futurelab. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.2297&rep=rep1&type=pdf> (2020. 12. 05.)
- Ludke, K. M., Ferreira, F. és Overy, K. (2014): Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cognit*, 42. 1. sz., 41–52.
- Ma, H. H. (2006): A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18., 4. sz., 435–446.
- Maker, C. J., Jo, S. és Muammar, O. M. (2008): Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18. 4. sz., 402–417.
- Markova, Z. (2015): A journey towards creativity: a case study of three primary classes in a Bulgarian state school. In: Maley, A., Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council. 165–172.

- Mehlhorn, G. és Mehlhorn H. (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, **56**. 1. sz., 23–45.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Tehetséggyógyászati Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mirzoeff, N. (2002): The subject of visual culture. In: Mirzoeff, N. (szerk.): *The Visual Culture Reader*. (2. kiadás.) Routledge, London.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The pictorial turn. In: Uő (szerk.): *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*, University of Chicago Press. 11–34.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999, szerk.): *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DFEE, London.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz., 39–47.
- Ott, M. és Pozzi, F. (2012): Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, **31**. 10. sz., 1011–1019.
- Partnership for 21st Century Skills (2009): Framework for 21st Century Learning Definitions. Letöltés: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsB_FK.pdf (2020. 11. 30.)
- Péter-Szarka Szilvia (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Génius Műhely 3, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Péter-Szarka Szilvia (2015): Pozitív pszichológia a tehetséggyógyászásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **70**. 3. sz., 633–647.
- Richards, J. C. (2013): Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, **1**. 3. sz., 19–43.
- Robinson, K. (2018): *Kreatív iskolák - Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Scott, G., Leritz, L. E. és Mumford, M. D. (2004a): The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, **16**., 4. sz., 361–388.
- Scott, G. M., Leritz, L. E. és Mumford, M. D. (2004b): Types of creativity training: pproaches and their effectiveness. *The Journal of Creative Behavior*, **38**. 3. sz., 149–179.
- Schoenfeld, A. H. (2006): Design Experiments. In: Elmore, P. B., Camilli, G., Green, J. (szerk.): *Handbook of complementary methods in education research*, American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ. 193–206.
- Selkrig, M. és Keamy, K. (2017): Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, **28**. 3.sz., 317–332.
- Spronken-Smith, R. (2008): Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*. **2**. 183–201.
- Stanzione, C. M., Perez, S. M. és Lederberg, A. R. (2012): Assessing aspects of creativity in deaf and hearing high school students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. **28**. 2. sz., 228–241.
- Stinson, M. T. és Winston, J. (2011): Drama Education and Second Language Learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. **16**. 4. sz., 479–488.
- Szécsi Gábor (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, **4**. 4. sz., 133–138.
- Theurer, C. (2015): *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätentwicklung im Grundschulalter*. KREApplus 7. kopaed, München.
- Vass Vilmos (2016): A kreativitás fejlesztésének folyamata. *PedActa*. **6**. 1. sz., 28–39.
- Vass Vilmos (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanteremtés és megújulás)*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, London.
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A., Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*, British Council. 10–17.
- Zafeiriadou, N. (2009): Drama in language teaching: a challenge for creative development. *ISSUES*, **23**. 4–9.



Endrédi Flóra munkája

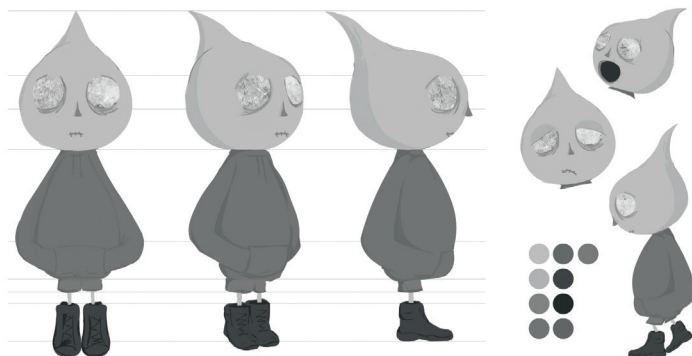


Szilágyi Anna munkája



Fodor Fanni munkája

FANGSIKÓ



Buzsik Krisztina munkája



Kántor Zsófi munkája



Horváth Noémi munkája



Jarada Yasmin munkája



Nagy Dzsasztin munkája