

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Tézisfüzet

Németh Szilvia

A kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége

A kreatív oktatás módszertana, eredményessége, és iskolai bevezetésének a lehetőségei – hazai és nemzetközi pedagógiai-módszertani programkísérletek alapján

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2026.031

Neveléstudományi Doktori Iskola

A Doktori Iskola vezetője: prof. dr. Zsolnai Anikó, PhD

Tanítás-tanulás és szaktárgyi pedagógiák doktori program

Programvezető: dr. habil. Lénárd Sándor, PhD

Témavezető: dr. habil. Kopp Erika, PhD

2026

Tartalom

Bevezetés.....	2
1.1 A kutatási téma, annak relevanciája és kontextusa.....	2
1.2 A disszertáció célja és fő fejezetei.....	3
1.3 A kutatás módszerei és eszközei	5
1.5 A kutatás fő kérdései és hipotézisei.....	6
2. Eredmények és következtetések.....	7
2.1 A kreatív pedagógia modellje.....	7
2.2 A kreatív tanulás alapvető feltételei	8
2.3 A kreativitásfogalom megjelenése a tantervekben	10
2.4 A vizsgált országok tantervi gyakorlatának fő típusai	10
3. A kreatív pedagógiák gyakorlata.....	12
3.1 A kreatív szignatúrapedagógiák alapmodellje: a Kreatív Partnerség	13
3.2 A Kreatív Partnerség program módszertana.....	13
3.3 A Kreatív Partnerség program kreativitás koncepciója	15
3.4 Az OECD kreativitásfejlesztési keretrendszere.....	16
4. Három iskola kreatív iskolai programja és fogadtatása – esettanulmány és kvalitatív kutatás	17
4.1 A megvalósult osztálytermi projektek fő jellemzői.....	18
4.2 A projektek tevékenységrendszerének értékelése	20
4.3 Kreatív oktatási tapasztalatok a résztvevők szemszögéből	21
4.3 A tanár-művész együttműködések értékelése.....	23
5. A kreatív oktatás rendszerszintű bevezetésének egy lehetséges algoritmus.....	23
6. Kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége – Konklúzió	24
A tézisfűzethez felhasznált szakirodalom	26
A témához kapcsolódó fő saját publikációk.....	29
Egyéb publikációk.....	29

Bevezetés

1.1 A kutatási téma, annak relevanciája és kontextusa

Az ezredfordulótól kezdődően a nemzetközi és a hazai neveléstudomány egyik fő témájává vált, hogy milyenek kell lennie annak az iskolának, amely képes a 21. század kihívásaira felkészíteni a tanulóit. Az erről való gondolkodás során a legfontosabb kialakítandó, fejlesztendő kompetenciák sorában kiemelt helyet foglal el a kreativitás. Az elmúlt 20 évben számos olyan meghatározó nemzetközi és hazai kutatás (Lubart, 2017) zajlott, amelynek fókuszában a kreativitás és az eredményes tanulás

összefüggéseinek a vizsgálata állt. 2011-ben a University of Winchesteren működő Real-World Learning Központ kísérletet tett egy olyan keretrendszer és mérőeszköz kidolgozására, amely lehetővé teszi annak mérését, hogy az iskola mennyire fejleszti a tanulók kreativitását. Kutatási programjukat (Lucas et al., 2013) szakirodalom-elemzéssel kezdték, s ennek eredményei, valamint több száz osztálytermi megfigyelés alapján megfogalmaztak egy olyan iskolai kreativitáskonceptiót, amely összesen 5 ún. fő kreativitádiszpozíciót és 15 alterületet tartalmaz. Ezt a keretrendszert vette alapul az OECD CERI ötéves nemzetközi kutatási programja (Vincent-Lancrin et al., 2019), illetve a 2022-es OECD PISA mérés innovatív kiegészítő komponense is (OECD PISA, 2023), amely a tanulók kreatív gondolkodását hivatott feltérképezni. Ez a keretrendszer úgy tekint a kreativitásra mint egy olyan kompetenciára, amellyel mindenki rendelkezik, s amelynek fejlesztése az iskola egyik fontos feladata. A modell egyik megalkotója, Bill Lucas, a University of Winchester pedagógiaprofesszora szerint ez az ötelemű rendszer éppúgy értékeli a felfedező, lehetőségkereső gondolkodást, mint a fókuszált elemző problémamegoldást (Lucas és Spencer, 2017). A kreatív gondolkodás ötelemű rendszere a kreativitás tág értelmezésére ad lehetőséget, valamint támpontul szolgál az iskolai fejlesztésének megtervezéséhez. Az öt kreatív diszpozíció a kíváncsiság, a kitartás, az együttműködés, a fegyelem és a képzelőerő, amelyek mindegyike további könnyen megragadható alegységekre bontható, lehetővé téve azok betervezését a tanórai munkába.

1.2 A disszertáció célja és fő fejezetei

A disszertáció célja az, hogy építve az elmúlt 20 év hazai és nemzetközi pedagógiai kutatásaira, a kurrens neveléstudományi szakirodalom tükrében megkísérelje definiálni a kreatív tanítás-tanulás fogalmát, ismertesse annak problématerületeit. Ezen túlmenően, hazai és nemzetközi kreatív oktatási gyakorlatokat bemutatva, iskolai esettanulmányok segítségével meghatározza a kreatív iskolai ethos létrejöttének feltételeit, és a kutatás eredményeire építve felvázolja a kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének egy lehetséges forgatókönyvét.

Az első két fejezet szakmai bázisát az OECD CERI 2016–2020 között futó „A kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése és mérése a közoktatásban” című projekt (Vincent-Lancrin et al., 2019) adja. A projektnek kettős célja volt: egyrészt az, hogy kialakítsa a kreatív pedagógia közös nemzetközi nyelvét, s erre építve létrehozson egy, a kreativitást és a kritikai gondolkodást fejlesztő pedagógiai-módszertani eszközcsoportot, majd tanulói, tanári és intézményvezetői mérésekkel elemezze ezek hatékonyságát. Másrészt fontosnak tartotta, hogy a 2022-ben felvett PISA-vizsgálatba bekerülhessenek újszerű, a projekt eredményeit figyelembe vevő, kreativitást mérő feladatsorok is.

A projekt első szakaszában, 2016–17-ben, 9 ország vett részt (Magyarország, Thaiföld, Szlovákia, USA, Franciaország, Brazília, India, Oroszország, Hollandia), a második szakaszhoz (2018–19-ben) 14 ország kreativitást fejlesztő programjai csatlakoztak, köztük a Kreatív Partnerség Magyarország¹ program is.

Az OECD CERI történetében ez volt az első olyan projekt, amelyben az OECD tevékenysége nem korlátozódott pusztán a mérésre és az értékelésre, hanem elindított egy fejlesztési folyamatot is. Így nemcsak mérőeszközök, de olyan módszertani programcsomagok is létrejöttek, amelyek világszerte segíthetik az oktatási intézményeket a tanulói kreativitás tantárgyi és tantárgyközi fejlesztésében (Vincent-Lancrin et al., 2019).

¹ A Kreatív Partnerség Magyarország program az ún. Creative Partnerships nemzetközi program magyarországi adaptációja és továbbfejlesztése, amely 2014 óta működik. A magyarországi program gazdája a Kreatív Tanulás és Oktatás Alapítvány. A programot 2023-ban a HundrEd szervezet a világ 100 leginnovatívabb programja közé választotta. A jelen doktori disszertáció készítője 2014 óta vett részt a program magyarországi bevezetésében, irányította annak implementációját.

Az OECD-projekt alatt összeállított kurrens bibliográfia tételei megfelelő kiindulási pontot nyújtanak a disszertáció szakirodalmi elemzéséhez, a projektbe bekapcsolódott országok tanterveinek vizsgálata pedig lehetővé teszi annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy a kreativitás és a kritikai gondolkodás iskolai fejlesztését prioritásként kezelő országok esetében ez az oktatásirányítói és szakmai szándék miként mutatkozik meg az adott ország alaptantervében (alptanterveiben), milyen helyi programok segítik a tantervi követelmények gyakorlati implementációját.

A disszertáció harmadik fejezete – építve az első két fejezet tanulságaira – a kreatív oktatás módszertanát foglalja össze az OECD CERI projektben részt vett pedagógiai programok (szignatúrapedagógiák) jellemzése alapján. Ennek során különösen kitér a fenti projekt alapjául szolgáló Kreatív Partnerség program módszertanára.

A Kreatív Partnerség program intézményi implementációjának tapasztalatai jelennek meg a negyedik fejezet esettanulmányaiban, külön alfejezetet szentelve a program intézményi kipróbálást megelőző, a partnerségben együtt dolgozó pedagógus és kreatív szakember által jegyzett ún. kreatív tervezési dokumentumok elemzésének. A program bevezetésében részt vevő tanulók, művészek, pedagógusok és intézményvezetők visszajelzéseit a disszertáció ötödik fejezete tárgyalja. A hatodik fejezet a három bemutatott és elemzett eset programbevezetési és működtetési tapasztalatait, illetve a második és a harmadik fejezet eredményeit, valamint a Kreatív Partnerség nemzetközi program hat programgazdájának visszajelzéseit alapján egy olyan intézményi bevezethetőségi algoritmus kialakítására tesz kísérletet, amely vezérfonalként szolgálhatna azon magyarországi és/vagy középkelet-európai iskolák számára, amelyek a kreatív tanulás-tanítás intézményi bevezetését fontolgatják. A disszertáció konklúziója (7. fejezet) pedig a disszertáció címében megfogalmazottakhoz híven, összegzi az első hat fejezet eredményeit alapján, a kreatív és méltányos pedagógia összefüggéseit és fő építőelemeit.

1. táblázat A disszertáció szerkezete

Fő fejezetek	Fő témakörök
1. fejezet	A kreatív oktatás fogalma és problématerülete a kurrens neveléstudományi szakirodalom tükrében
2. fejezet	A kreatív oktatás rendszerszintű jelenléte – kreativitás a tantervekben
3. fejezet	A kreatív oktatás módszertana – nemzetközi és hazai kreatív oktatási programok gyakorlata alapján – az ún. „signature pedagógiák” közös fő jellemzői
4. fejezet	A kreatív oktatás iskolai működése – a Kreatív Partnerség program működési/működtetési tapasztalatai alapján – esettanulmányok tükrében (3 esettanulmány)
5. fejezet	Kreatív oktatási tapasztalatok a résztvevők (tanulók, művészek) szemszögéből (interjúk és fókuszcsoportok alapján)
6. fejezet	A kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének lehetőségei, a bevezetés egy lehetséges algoritmus (A disszertáció fő megállapításai szerint)
7. fejezet	A kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége - konklúzió
Mellékletek	

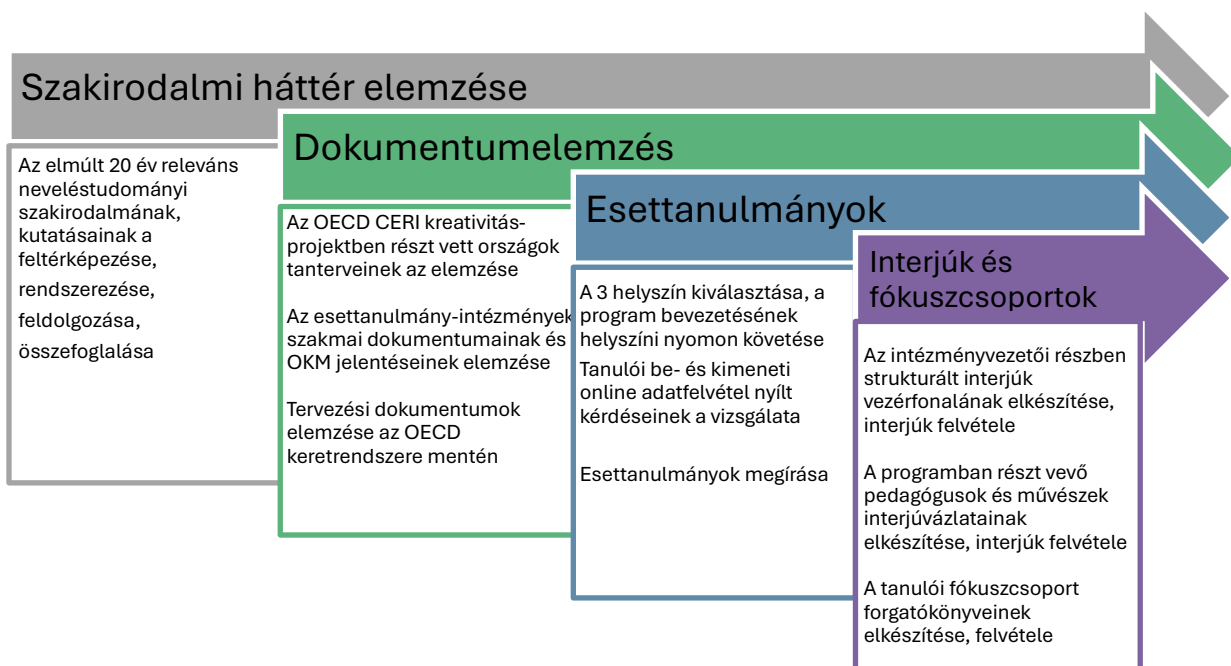
1.3 A kutatás módszerei és eszközei

A disszertáció főként kvalitatív kutatási megközelítést és technikákat alkalmaz, viszont teszi ezt úgy, hogy mind az elemzés, mind az elemzés eredményeinek a bemutatása során számszerűsítésre törekszik². Az első fejezet strukturált szakirodalomelemzése után, a második fejezetben 15 kiválasztott ország tantervi dokumentumainak elemzése egy egységes, ötdimenziós keretrendszer mentén készült. Az ún. szignatúrapedagógiák (Vincent-Lancrin et al., 2019. p. 100) bemutatása, és annak egyik alapmodelljének, a Kreatív Partnerség programnak a módszertani bemutatása a disszertáció harmadik fejezetét adja. A negyedik fejezet három iskolai kreatív oktatási program egyetemesítését mutatja be és értékeli egy esettanulmány formájában, építve a kreatív tanórai projekteknek otthont adó köznevelési intézmények pedagógiai programjainak az elemzésére, valamint az Országos Kompetenciamérés intézményi jelentéseinek vizsgálatára. A három intézményi példa mindegyike a 2015–2023 közötti időintervallumban azonos kreatív módszertant követve, pedagógusok és kreatív szakértők (művészek) együttműködésében valósult meg tanórai (tantárgyi) környezetben.

Az esettanulmány mellett a disszertáció megírását egyéb adatfelvételi és adatelemzési módszerek is segítették. Ezek egymáshoz való viszonyát a 3. ábra hivatott bemutatni. A terepmunkák időszaka a 2015–2020 közötti periódust ölelte fel, amelyet szakirodalmi elemzés készített elő, de a szakirodalomelemzés a disszertáció megírásának egész folyamatát is végigkísérte. A dokumentumelemzés a disszertáció vonatkozásában nemzetközi tantervelemzést, intézményi szakmai dokumentumok és a Kreatív Partnerség programhoz tartozó osztálytermi tervezési és projektzáró dokumentumok elemzését jelenti. Az esettanulmány és az azt követő programrésztvevői tapasztalatok elemzése (5. fejezet) interjúk és fókuszcsoportos adatfelvételt, s ezekhez kapcsolódó adatelemzési módot követnek, amelyek elemzése Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével történt. Így az edge-coding technika³ alkalmazásával lehetővé vált a kvalitatív adatok vonatkozásában is egyfajta kvantifikáció, illetve lehetőség nyílt az egyes fő tartalmi csomópontok közti viszony ábrázolására is. A disszertáció 6. fejezetében, hat nemzetközi Kreatív Partnerség programgazda strukturált kérdésekre adott visszajelzéseinek az elemzése alapján kerülnek meghatározásra a kreatív oktatás közoktatásba való bevezethetőségének a feltételei. Ebben a fejezetben egy olyan lehetséges bevezetési algoritmus is bemutatásra kerül, amely a disszertáció empirikus bázisának eredményein alapul.

² Lásd például második, negyedik és ötödik fejezet.

³ A hanganyagok írott változatában tartalmi kóddal jelöljük a legkisebb önálló, értelmezhető információt, majd a kódokból kódcsaládokat alkotunk, amelyek majd az elemzés fő témaköréit adják. A kódok és témakörök felsorolását az 5. fejezet, a kódcsaládok teljes listáját a disszertáció Melléklete tartalmazza.



1. ábra A disszertáció fő kutatási módszerei

1.5 A kutatás fő kérdései és hipotézisei

- 1. Lehetséges-e a kreatív pedagógia nemzetközi neveléstudományi szakirodalmának, a kreativitás tantervi megjelenésének nemzetközi összehasonlító elemzése, valamint a kreatív pedagógiai gyakorlatok és programok empirikus tapasztalatainak integrált vizsgálata alapján a kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének fő feltételeit és egy lehetséges implementációs algoritmusát meghatározni?**

Hipotézis1:

Feltételezhető, hogy a nemzetközi szakirodalom elemzése, a tantervi dokumentumok összehasonlító vizsgálata, valamint a kreatív oktatási programokban részt vevő pedagógusok, tanulók és programgazdák tapasztalatainak együttes elemzése lehetővé teszi a kreatív oktatás köznevelési bevezetésének rendszerszintű feltételeinek azonosítását, valamint egy koherens, egymásra épülő elemekből álló implementációs algoritmus megalkotását.

- 2. Hozzájárul-e a kreatív pedagógiai megközelítés és a kreatív oktatási programok gyakorlata az oktatáson belüli méltányosság erősítéséhez, különös tekintettel a tanulói részvételre, az autonómiára és a tanulási siker újradefiniálására?**

Hipotézis 2:

Feltételezhető, hogy a kreatív pedagógiai megközelítések és kreatív oktatási programok elősegítik az oktatáson belüli méltányosság erősödését azáltal, hogy tágabb értelmezési keretet biztosítanak a tanulói siker számára, növelik a tanulók érdemi részvételét, és lehetőséget teremtenek a különböző háttérrel rendelkező tanulók kreatív kompetenciáinak kibontakoztatására.

2. Eredmények és következtetések

2.1 A kreatív pedagógia modellje

A kreatív tanulás a tanulónak a tanulási folyamatban való aktív, kreatív részvételére épít. Míg a kreatív tanítás a tanár kreatív módszereire, a kreativitásra nevelés pedig a diákok kreativitásának fejlesztésére fókuszál, addig a kreatív tanulás magára a tanulási folyamatra koncentrál, amely során a diákok kreatív módon hozzák létre és sajátítják el a tudást és egyben fejlesztik saját kreatív kompetenciáikat is.

2. táblázat A kreatív tanítás, a kreativitásra nevelés és a kreatív tanulás fő jellemzői (Forrás: saját szerkesztés)

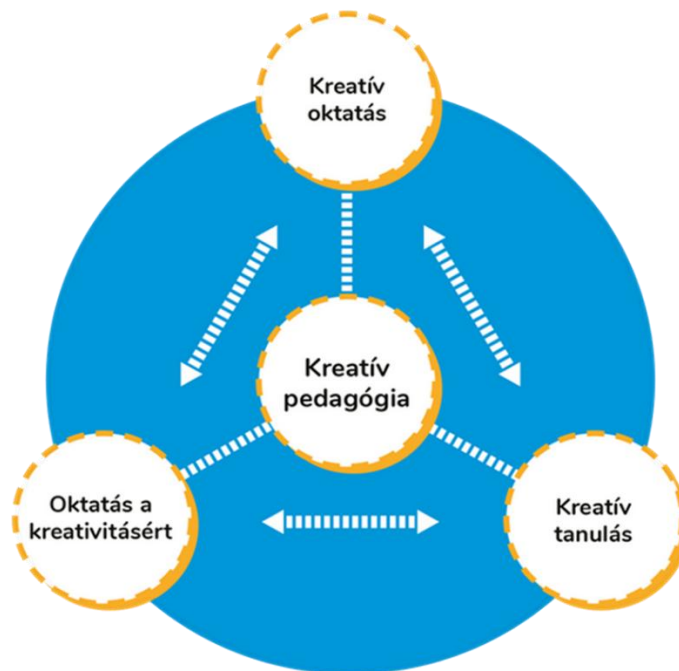
Kategória	Kreatív tanítás	Kreativitásra nevelés	Kreatív tanulás
Cél	A tananyag élvezetesebbé és hatékonyabbá tétele kreatív módszerekkel	A diákok kreativitásának fejlesztése	A tudás megszerzése és alkalmazása kreatív módon
Módszerek	Innovatív és interaktív tanítási módszerek	Feladatok és projektek, amelyek serkentik a kreatív gondolkodást	Problémamegoldás, élményalapú és projektalapú tanulás
Tanulói részvétel	Aktív részvétel ösztönzése	Önálló és kritikus gondolkodás ösztönzése	Aktív és kreatív részvétel
Tanulói önállóság	Korlátozott, a tanár által irányított	Magas, diákok önálló gondolkodása és megoldáskeresése	Magas, a diákok saját tempójukban és érdeklődési körük szerint tanulnak
Interakció	Tanár-diák interakció fokozása	Diákok közötti interakció és együttműködés	Kollaboráció és interaktív eszközök használata
Innováció	Változatos oktatási eszközök használata	Új ötletek és megközelítések bátorítása	Innováció és új ötletek kialakítása

A kreatív tanítás célja, hogy kreatív eszköztár alkalmazásával a tananyag élvezetesebben és hatékonyabban elsajátítható legyen a diákok számára. Ez olyan innovatív és interaktív tanítási módszerekkel érhető el, amelyek ösztönzik a diákok aktivitását, bár a tanár által irányított módon. A tanár-diák interakció fokozása érdekében változatos pedagógia-módszertani megoldásokat használnak.

A kreativitásra nevelés célja a diákok kreativitásának fejlesztése, kreatív gondolkodást serkentő feladatok és projektek által. Ez a megközelítés kritikai gondolkodásra ösztönzi a diákokat, támogatja önálló döntéshozatalukat és a saját megoldások keresését. A diákok közötti interakció és együttműködés erősítése révén új ötletek és megközelítések kidolgozására bátorítja őket.

A kreatív tanulás során a diákok kreatív módon szerzik meg és alkalmazzák a tudást, többnyire problémamegoldó, élményalapú és projektalapú megoldások révén. Ez a diákok aktív és kreatív részvételét hangsúlyozza a tanulási folyamatban, amelyet saját tempójuk és érdeklődési körük szerint is alakíthatnak. A kreatív tanulás aktív szereplővé teszi a tanulókat: lehetőséget ad számukra, hogy képzeletüket és saját tapasztalataikat használják, együttműködjenek társaikkal a feladatok megoldásában, részt vegyenek a helyi tanterv alakításában, valamint kritikusan reflektáljanak saját tanulási folyamataikra és a tanítás módjára (Jeffrey & Craft, 2004, p. 51). Az interaktív eszközök és a kollaboráció révén a diákok innovációra és új ötletek generálására törekcszenek, saját kreatív megoldásokat fejlesztésével és valósítanak meg.

Ennek a három területnek az összességét Lin (2009) kreatív pedagógia gyűjtőnévvel látta el, s modelljében látható hangsúlyt fektetett az egyes területek kölcsönhatására.



2. ábra A kreatív pedagógia három eleme. (Forrás: Lin, 2011).

2.2 A kreatív tanulás alapvető feltételei

A kreatív tanulási környezet kulcsfontosságú a diákok kreatív képességeinek fejlesztésében. A támogató, inspiráló fizikai és pedagógiai környezet, a diákok önállóságának és együttműködésének ösztönzése mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulás élménydús, releváns és motiváló legyen. Ráadásul, egy jól kialakított kreatív tanulási környezet lehetőséget biztosít a diákoknak arra is, hogy saját tempójukban és érdeklődési körüknek megfelelően tanuljanak (Robinson, 2001), előtérbe helyezve a saját tanulásuk iránti felelősségvállalást is.

A kreatív tanulási környezet rugalmassága lehetővé teszi a tanulási tér dinamikus átalakítását annak érdekében, hogy a különböző tanulói igények és tanulási tevékenységek összekapcsolhatók legyenek. Jeffrey és Craft (2004) szerint a rugalmas tanulási terek segítenek abban, hogy a diákok különféle oktatási formákat tudjanak kipróbálni, hogy könnyen tudjanak váltani az egyéni és a csoportos tevékenységek között, illetve, hogy tág terük legyen kreatív projektekből való részvételre. A rugalmas térhasználatot és alkalmazkodóképességet támogatja az olyan fizikai tér, amely gyorsan és könnyen átrendezhető, és a változó tanulási igényekhez szabható.

Davies és munkatársai (2013) erős bizonyítékot találtak arra is, hogy a tanulói kreativitás szorosan összefügg a társakkal való együttműködés gyakoriságával, a csoportos és egyéni értékelésben való részvételre és visszajelzés-nyújtás lehetőségére, vagy akár a csoportban töltött idő minőségére. Emellett bizonyítékot találtak arra is, hogy a kreatív tanulási környezet pozitív hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, önbizalmuk és kitartásuk növekedésére, a tanulás iránti motivációjuk és elkötelezettségük fokozódására, valamint a szociális, érzelmi és gondolkodási készségeik fejlődésére és a hiányzás csökkenésére.

A fentiekben vázolt tanulási elvek mentén a kreatív tanulási környezetek az alábbi meghatározó jellemzők mentén írhatók le:

3. táblázat A kreatív tanulási környezet fő feltételei (Forrás: saját szerkesztés)

Feltétel	Rövid leírás
Tanári szerep és kompetenciák	A tanárok facilitátorként és mentorokként működnek, ösztönzik a diákok kreativitását és önállóságát. (Robinson, 2001; Sawyer, 2006) Pozitív visszajelzéseket adnak és hibátűrő környezetet teremtenek. (Davies et al., 2013)
Bátorító és biztonságos környezet, rugalmasság	Biztonságos környezet, ahol a diákok kockázatot vállalhatnak anélkül, hogy félnének a hibáktól. (Dweck, 200; Amabile, 1996) A fizikai tér könnyen átrendezhető, különböző tanulási stílusokhoz és tevékenységekhez igazítható. (Davies et al., 2013)
idő és tér a kreativitáshoz	A kreatív gondolkodás és alkotás megfelelő mennyiségű időt és alkalmas, felszerelt fizikai környezetet igényel. (Csíkszentmihályi, 1996; Robinson, 2001)
Multimodális tanulási lehetőségek	A különböző tanulási stílusok és módszerek integrálása, vizuális, auditív, kinezetikus módok alkalmazása. (Gardner, 1983; Kolb, 1984)
Támogató szociális háló	Pozitív szociális interakciók és együttműködési lehetőségek, peer learning ösztönzése. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1994; Vygotsky, 1978) A diákok együtt dolgozhatnak, ötleteiket megoszthatják egymással és közösen oldhatnak meg problémákat. (Davies et al., 2013)
Különböző források és anyagok elérhetősége, interaktív eszközhasználat	Hozzáférés könyvekhez, művészeti anyagokhoz, digitális eszközökhöz és egyéb tanulási segédletekhez. (Amabile, 1996; Hunya, 2013) Az interaktív táblák, tabletek és digitális platformok növelik a diákok elkötelezettségét és motivációját. (Davies et al., 2013)
Kreatív szabadság	A diákoknak lehetőségük van önálló felfedezéseket tenni és saját ötleteiket megvalósítani. (Davies et al., 2013)

A kreatív tanulási környezet nemcsak a tanulók kreativitásfejlesztésére, hanem a pedagógusok szakmai fejlődésére is lehetőséget biztosít. Ebben a térben miként a tanulóknak, úgy a pedagógusoknak is módjuk van kockázatot vállalni, kísérletezni, és különféle pedagógiai megközelítéseket kipróbálni. Ahhoz, hogy a pedagógusok kreatív kompetenciája fejlődjön, szükségük van a próbalehetőségekre, arra, hogy szigorú következmények nélkül hibázhassanak, és hogy szakmai megérzéseiket követhessék. Ily módon a kudarc nem stigmatizál, hanem a szakmai tanulás fontos részévé válik (pl. Gillborn & Youdell, 1999; Kempf, 2016, idézi Upitis, 2014. p.3).

Bár általában könnyű belátni, hogy egy ingerszegény tanulási környezet gátolja a kreatív potenciál kibontakozását, egy valóban támogató kreatív tanulási környezet kialakítása ennél jóval összetettebb feladat. A tanulási környezet ugyanis nem minden tanulóra hat egyformán, egyeseket ugyanaz a közeg kreatív gondolkodásra ösztönözhet, másokat akár vissza is tarthat. Éppen ezért a kreativitás osztálytermi támogatása tudatos pedagógiai munkát igényel, amelynek része annak folyamatos megfigyelése is, hogy a tanulók, egyéni és csoportszinten egyaránt, miként élnek az adott tanulási környezet lehetőségeivel (Beghetto & Kaufman, 2010)⁴.

A tantermi kreativitás (classroom creativity) fogalma (Beghetto & Kaufman, 2014) azt a pedagógiai teret jelöli, amelyben a kreatív gondolkodás a tanórai tevékenységekbe beágyazódva jelenik meg.

⁴ Ez magában foglalja a tanulók bátorítását, hogy osszák meg kreativitásukat, támogató visszajelzést adnak a tanulóknak, amikor ezt megteszik, és a tanítás mindennapi tevékenysége során modellezik a kreativitást a tanulók számára.

Szettele (2020) megfogalmazásában, a tantermi kreativitás fogalmának bevezetése által a szerzők, a kreativitás mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálását javasolják, „szerintük ugyanis a megfelelő módszerek és technikák kreativitás-ösztönzőként működhetnek a tanulás folyamatában” (Szettele, 2020, p. 71).

2.3 A kreativitásfogalom megjelenése a tantervekben

A kreativitás tantervi integrációja nem csupán pedagógiai innováció, hanem a tanulásról való gondolkodás paradigmaváltása is egyben. A kreatív tantervben a tudás és a képzelet nem egymás ellentétei, hanem egymást erősítő tényezők (Cremin & Barnes, 2015). Cremin és Barnes (2015) szerint, a tanterv feladata, hogy keretet adjon a felfedezéshez, a jelentésalkotáshoz és az értelmes cselekvéshez, miközben elismeri a tanulók sokféleségét és egyéni tapasztalatait.

A disszertációban olvasható elemzés alapjául 15 - strukturált szempontsor mentén - elkészített országelemzés szolgált, amelyek olyan országok dokumentumainak az elemzésére épülnek, amelyeket nemzetközi kutatások (Gereke, 2019; Taylor et al., 2020; Lucas, 2022; OECD, 2023) következetesen a kreativitás – és tágabban a 21. századi kompetenciák – tantervi beágyazásának és rendszeres fejlesztésének élenjáró példáiként azonosítják. Az átfogó elemzés célja annak feltárása, hogy e rendszerek milyen módon illesztik be a kreatív gondolkodást és a hozzá kapcsolódó kompetenciákat a tantervi struktúrákba, hogyan támasztják alá ezeket a pedagógiai gyakorlatban, valamint milyen módon kapcsolják hozzájuk az értékelési és mérési kereteket.

2.4 A vizsgált országok tantervi gyakorlatának fő típusai

Az adatok összevetése alapján kirajzolódnak olyan országcsoportok, amelyek a kreativitás tantervi státuszában, fogalmi értelmezésében, fő dimenzióiban mutatnak azonosságot. Olyan oktatási rendszerek tartoznak össze bennük, amelyek a kreativitást hasonló módon helyezik el a tantervben, hasonló pedagógiai elvekre építenek, vagy hasonló mélységű és szerkezetű rubrikákat alkalmaznak. Az így kirajzolható országtípusok a következők:

1. típus: **Explicit, önálló kulcskompetenciaként megjelenő kreativitás**

Az első országcsoportba azok a rendszerek tartoznak, amelyek a kreativitást egyértelműen meghatározott, önálló kulcskompetenciaként jelenítik meg, és ehhez koherens, részletes tantervi keretet társítanak. Ide sorolható Ausztrália, Finnország, Skócia és Szingapúr, ahol a kreativitás transzverzális, minden tantárgyon átívelő kompetencia, amelyet országos szintű dokumentumok szabályoznak. Ezekben az országokban a kreativitás nem pusztán pedagógiai cél, hanem strukturált fejlesztési terület, amely iteratív, gyakran design thinking alapú folyamatokhoz kötődik (például ötletgenerálás, finomítás, megvalósítás, reflexió). E rendszerek közös jellemzője a világos definíció, a fejlesztési folyamat precíz szakaszolása és a tanárok munkáját támogató, részletes rubrikák alkalmazása.

2. típus: **Beágyazott tantervi elemként jelenlévő kreativitás**

A második típusba azok az országok tartoznak, ahol a kreativitás nem önálló kompetenciaként, hanem más kulcskompetenciákba ágyazva jelenik meg. Ez a megközelítés jellemző Kanadára, Chilére, Spanyolország országos keretére, Izraelre és Hongkongra, ahol a kreativitás leginkább a tanulás tanulása, a problémamegoldás, az innováció vagy a vállalkozói szemlélet részeként jelenik meg. Az ilyen modellekben a kreativitás implicit módon, több fejlesztési terület metszéspontjában bukkan fel, és gyakran tantárgyakhoz vagy projekt típusokhoz kötődik. A rubrikák részletezettsége általában közepes: elegendő kapaszkodót adnak a pedagógusoknak, ugyanakkor nagyobb értelmezési és módszertani szabadságot biztosítanak. Ezek a rendszerek erősen támaszkodnak a helyi pedagógiai kultúrára, és

olyan kompetenciák együtteseinek keresztül értelmezik a kreativitást, amelyek a tanulói autonómiát, az együttműködést és az innováció iránti nyitottságot is magukban foglalják.

3. típus: **Implicit, pedagógiai elvként értelmezett kreativitás**

A harmadik kategóriába sorolt országok a kreativitást nem elsősorban tantervi kategóriaként, hanem kulturálisan megalapozott pedagógiai elvként értelmezik. Ilyen Japán, India és — bizonyos tekintetben — az Egyesült Királyság, ahol a kreativitás a tanulói attitűdökben, a gondolkodásmód alakításában (habits of mind), a közösségi normákban vagy az esztétikai-kulturális hagyományokban gyökerezik. E rendszerekben a kreativitás kevésbé formalizált, gyakran kvalitatív módon értékelik, és kiemelt szerepet kap a reflektív, fegyelmezett, kitartó munkavégzés vagy a közösségi-szociális tanulás. A rubrikák hiányát sokszor helyi pedagógiai gyakorlatok — például a japán lesson study vagy az indiai közösségi projektek — ellensúlyozzák.

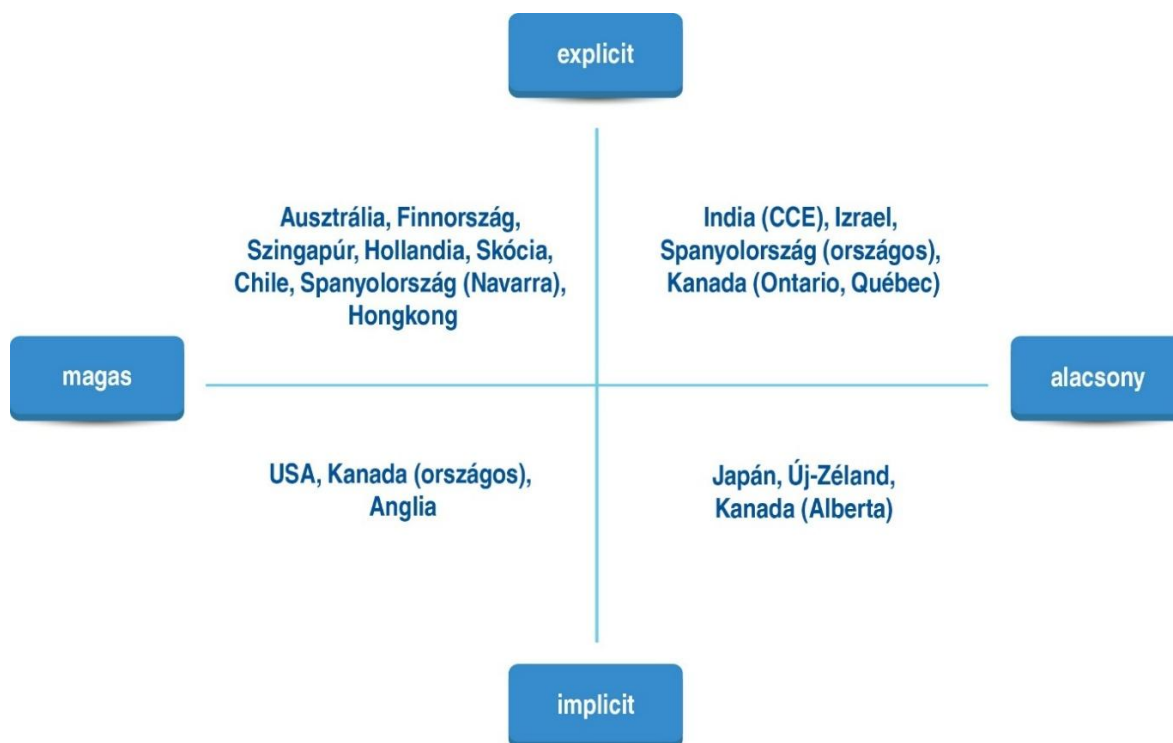
A vizsgált országok a tantervi szabályozottság mértéke alapján, szintén három, - magas, közepes és alacsony szabályozottságú csoportba sorolhatók.

A *magas tantervi szabályozottság* olyan oktatási rendszert jelöl, amelyben a kreativitás fejlesztését központi, országos szintű tantervi dokumentumok határozzák meg részletesen, egyértelmű fogalmi definícióval, dimenziókkal és fejlődési szintekkel. A szabályozás egységes, kötelező érvényű, és kiterjed a tantárgyi lefedettségre, a pedagógiai elvárásokra, valamint az értékelés kereteire is. A kreativitás tantervi megjelenése ezen rendszerekben koherens, standardizált és rendszerszinten összehangolt, ami biztosítja az országos szintű egységességet és a pedagógusok közötti közös értelmezést (Finnország; Skócia; Ausztrália; Szingapúr; Japán; Hongkong)

A *közepes tantervi szabályozottság* olyan rendszert jelöl, amelyben a kreativitás fejlesztése formálisan megjelenik a tantervi keretekben, de nem teljes mértékben központilag szabályozott. A szabályozás tipikusan tartományi, regionális vagy keretjellegű országos dokumentumokon alapul, amelyek irányelveket és ajánlásokat határoznak meg, de a részletes meghatározást – például a kreativitás dimenzióit, fejlődési szintjeit vagy értékelési eszközeit – jelentős mértékben a helyi vagy intézményi szintre bízzák. E rendszerekben a kreativitás tantervi státusza az explicit és implicit megközelítések között helyezkedik el: léteznek hivatalos hivatkozások és tanulási elvárások, de a fogalmi és értékelési keretek nem egységesek, csak részben standardizáltak. A közepes szabályozottság így egyszerre biztosít bizonyos fokú irányítást és jelentős helyi autonómiát, ami a megvalósításban mérsékelt variabilitást eredményez (Kanada – Ontario, Québec, Alberta; Chile; Spanyolország – országos keret; Spanyolország – Navarra; Izrael; Hollandia – SLO; Hollandia – Quick Scan; Egyesült Királyság).

Végül, az *alacsony tantervi szabályozottság* olyan rendszerek jellemzője, amelyben a kreativitás fejlesztését nem központi tantervi előírások, hanem helyi, tartományi, iskolai vagy civil szervezeti keretek formálják. Ilyen kontextusban a kreativitás tantervi státusza változó, gyakran implicit, és nem rendelkezik egységes országos definícióval, dimenziórendszerrel vagy értékelési standarddal. A szabályozás laza, decentralizált jellegű, ami nagyfokú innovációs szabadságot biztosít, ugyanakkor a kreativitás értelmezésében és fejlesztésében jelentős területi és intézményi variabilitást eredményez (USA - BIE, PCS, NAEP, holisztikus rubrikák; India – CCE; India – DFC).

A fenti két dimenzió kombinált alkalmazása által egy tipológiai mátrix hozható létre, amelyben a szabályozottság és a kreativitás tantervi fogalma két egymástól független dimenzióként került meghatározásra. A szabályozottság a tantervi rendszer strukturális jellemzőjét jelzi, míg a kreativitás fogalmi státusza tartalmi vagy konceptuális jellemző. A két változó függetlensége indokolja, hogy a tipológia nem egy tengelyen, hanem egy kétdimenziós mátrixban ragadja meg az országok elhelyezkedését.



3. ábra A vizsgált országok, joghatóságok fő típusai a szabályozottság és a kreativitás fogalmának tantervi megjelenése alapján (Saját ábra)

3. A kreatív pedagógiák gyakorlata

Bár alapvető feltétel, hogy a kreativitás és a kreatív gondolkodás expliciten megjelenjen a tantervi dokumentumokban, ez önmagában nem elegendő a kreatív tanulás tényleges kibontakozásához. A kreativitás akkor válik a tanulási folyamat szerves részévé, ha a tantervi célok következetesen beépülnek a mindennapi tanórai gyakorlatba, és a pedagógiai módszerek, tanulásszervezési formák és értékelési eljárások is támogatják ezt. Ebből következően a kreatív gondolkodás fejlesztése nem pusztán tartalmi kérdés, hanem pedagógiai és módszertani kihívás is. E megközelítést támasztja alá Lucas és Spencer (2017) és az OECD CERI álláspontja (Vincent-Lancrin et al., 2019) is, akik a tantervi kereteken túl meghatároznak olyan pedagógiai módszereket, amelyek különösen hatékonyan járulnak hozzá a kreatív gondolkodás műveléséhez és fejlesztéséhez.

Ezekben a megközelítésekben a tanulás kiindulópontját valós problémák adják, s középpontjukban olyan tervezési folyamatok állnak, mint a felfedezés, az értelmezés, az ötletelés, a kísérletezés és a kiválasztott megfelelő ötlet kidolgozása. Ezeket szignatúrapedagógiáknak nevezik, azaz ezek olyan „tanítási és tanulási módszerek, amelyek a legnagyobb valószínűséggel vezetnek a kívánt képességhez” (Lucas & Spencer, 2017. p. 7), és a kreatív gondolkodás egyedi DNS-ét vagy ujjlenyomatát jelentik (Lucas & Spencer, 2017, p. 36).

Az OECD CERI (Vincent-Lancrin et al., 2019) tizenegy jellegzetes szignatúrapedagógiát azonosított be, mindegyikük „olyan holisztikus pedagógiáknak felelnek meg, amelyek tanítási és tanulási filozófiát, valamint meghatározott folyamatokon és technikákon alapuló holisztikus pedagógiai megközelítést javasolnak” (Vincent-Lancrin et al., 2019. p. 100).

3.1 A kreatív szignatúrapedagógiák alapmodellje: a Kreatív Partnerség

A szignatúrapedagógiák közül a kreatív szakemberek és pedagógusok iskolai együttműködésének mintamodellje a Kreatív Partnerség program (KP), amelyet az Egyesült Királyságban fejlesztettek ki⁵, és Magyarországon kívül sikeresen adaptálták Írországban, Norvégiában, Németországban, Hollandiában, Ausztráliában, Csehországban, Pakisztánban, Chilében, Thaiföldön és Litvániában is. A Kreatív Partnerség nemzetközi programmá vált, amelynek egységes módszertana azóta nemcsak inspirációul szolgál más kreatív oktatási kezdeményezéseknek, hanem az OECD CERI kereteiben lezajlott nemzetközi kutatási és fejlesztési projekt alapját is adta.

A KP programok egyik alapvetése, hogy a művészetekből lehet, sőt kell is építkezni, de nem a többi tantárgytól elkülönítve, hanem integrálva azokba. Az ún. „művészek az osztályteremben” programok jelentős múltra tekintenek vissza, és a művészek iskolai munkában való részvételéről számos szakirodalmi elemzés is készült (Galton, 2010; Hall et al., 2007), amelyek több szempontból is kiemelik ennek a gyakorlatnak a fontosságát és hatékonyságát. Az egyik minden elemzésből visszaköszönő megállapítás az, hogy a művészek bevonása az oktatási folyamatba pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményeire és kreatív képességeire (Galton, 2010). A művészeti programok középiskolások körében végzett hatásvizsgálata kimutatta, hogy ezek a programok növelik a diákok kreativitását és iskolai teljesítményét, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében (Kisida & Bowen, 2019). Ezt az összefüggést a Kreatív Partnerség Magyarország program kapcsán is sikerült bizonyítani, amikor is hátrányos helyzetű tanulók matematikai kompetenciáinak és teljesítményének változását vizsgáltuk, kontrollcsoportos vizsgálat keretében (Collard et al, 2016).

A Kreatív Partnerség program az „education through art”, vagyis a művészen keresztüli oktatási megközelítést képviseli (lásd lenti táblázat), hiszen módszertana által a művészetek a tanulási folyamat szerves részét képezik. A művészeti eszközök használata elősegíti a diákok különböző készségeinek fejlődését – legyen szó kreatív gondolkodásról, problémamegoldásról, együttműködésről vagy kritikai szemléletről –, mindezt élményalapúan, tantárgyakba integrálva, ezzel hozzájárulva a tanulási folyamat eredményesebbé és élvezetesebbé tételéhez. A művészet beépítését a tanítási-tanulási folyamatba a művészek osztálytermi jelenléte garantálja. A pedagógus és a művész (a művész, mint képzett kreatív szakember) tartós együttműködése lehetőséget biztosít arra, hogy a művészi és a pedagógiai gondolkodásmód összekapcsolódjon, s egy közös új minőséget hozzon az iskolai és osztálytermi munkába.

3.2 A Kreatív Partnerség program módszertana

A program egy olyan pedagógiai megközelítést dolgozott ki „jól működő osztályterem” elnevezéssel, amely a tanárokat osztálytermi munkájuk átalakítására bátorítja. A tanulás-tanítás átalakításához művészeti, kreatív alkotási folyamatokat vesznek alapul, ezeket csatornázzák be a tanórai és az iskolai életbe, illetve a szaktárgyi tanításhoz fűződő módszertani technikákat a művészeti gyakorlatból emelik át. Az osztályteremben és az iskolai terekben tanulókkal dolgozva a művész művész marad, a pedagógus pedig pedagógus. A program nem művészeti nevelést kínál: a Kreatív Partnerség program ugyanis arra készíti fel a művészeket, hogy úgy dolgozzanak a tanárokkal és a tanulókkal, hogy fenntartható változást érjenek el a tanárok addigi tanítási gyakorlatában, a tanulók addigi tanulási módjában, tanulás-

⁵ <https://www.creativitycultureeducation.org/>

felfogásában, illetve fejlesszék a program összes résztvevőjének kreativitását és kritikai gondolkodását (Collard et al, 2016).

Az angliai program értékelése (McLellan et al., 2012) rámutat arra, hogy a tanuló „magasan teljesít” az olyan oktatási közegben, ahol maga is a tanulás alapvető forrása, s ahol a mobilitás, az érzelmek, a csapatmunka és a kockázat a tanulási folyamat szerves részét képezik. Az ilyen jellegű oktatásban a gyermek egész lényével tapasztalja meg a tanulás élményét – a tanulás tehát nem csupán mentális folyamat, hanem olyasvalami, ami testüket, érzelmeiket, társas készségeiket is megmozgatja. Ez a fajta „magas teljesítmény” a gyermekben a jóllét érzését alakítja ki, ami pedig a sikeres tanuláshoz szükséges reziliencia és magabiztosság alapja. E gyakorlati módszerek hatékonysága abban rejlik, hogy közvetlenül hatnak a tanuló kompetencia-, autonómia- és összetartozás-érzésére. Támogatják a fenntartható tanulás két fontos forrását: az aktivitást és a motivációt. Ezért tapasztalták azt a kutatók (Galton, 2007), hogy a Kreatív Partnerség-iskolákban a tanulók jobban bevonhatók, jobb a magatartásuk és jobbak az eredményeik is. Galton (2007) szerint:

„Ebben az oktatási progressziós modellben a gyerekek a mások által már ismert tudás elsajátításától továbblépnek arra a szintre, ahol e tudást képesek adott kereteken belül rendezni, majd eljutnak odáig, hogy túl sok segítség nélkül, saját gondolkodási folyamataikra támaszkodva saját egyéni kereteket tudnak létrehozni vagy meglévő kereteket átrendezni.” (Galton, 2007, pp. 5-6).



4. ábra A „jól működő osztályterem” jellemzői (Forrás: Collard et al, 2016)

3.3 A Kreatív Partnerség program kreativitás koncepciója

A Kreatív Partnerség program kreativitásfelfogása a kreatív diszpozíciók keretrendszerére épül (Lucas et al., 2013). Lucas, Claxton és Spencer (2013) modellje, a kreativitást öt fő elemre, és az egyes elemeket további alelemekre bontja. Ez a modell, úgy tekint a kreativitásra, mint mindenki benn megbúvó, az iskolában is fejleszhető készségre. A modell egyik megalkotója, Lucas és Spencer szerint (Lucas & Spencer, 2017), ez az öt elemű rendszer éppúgy értékeli a felfedező, lehetőségkereső gondolkodást, mint a fókuszált elemző problémamegoldást. A kreatív gondolkodás ötelemű rendszere a kreativitás tág értelmezésére ad lehetőséget, valamint támpontul szolgál az iskolai fejlesztésének megtervezéséhez. Az öt kreatív diszpozíció a kíváncsiság, kitartás, együttműködés, fegyelem és a képzelőerő, amelyek mindegyike további, könnyen megragadható alegységekre bontható, lehetővé téve azok fejlesztésének beillesztését a tanórai munkába.



5. ábra A kreatív gondolkodás diszpozíciói (Forrás: Lucas & Spencer, 2017.)

A modell minden egyes dimenziója három aldimenzióból épül fel, amelyek meghatározzák az adott fő építőelem tartalmát és működését. Ezek az aldimenziók együtt rajzolják ki azokat a kreatív diszpozíciókat, amelyek alapvető személyes jellemzőkként támogatják a kreatív gondolkodás és problémamegoldás kibontakozását. A kíváncsiság a kérdezésre, a felfedezésre és az új helyzetek kipróbálására irányuló motivációban jelenik meg, elősegítve a tanulók nyitott és exploratív hozzáállását. A kitartás a bizonytalanságok és kudarcok konstruktív kezelését, a szívósságot és a kockázatvállalás képességét foglalja magában, amely lehetővé teszi a hosszabb távú, gyakran iteratív alkotófolyamatok fenntartását. A képzelőerő a lehetséges megoldások generálására való hajlamot, a távoli fogalmak közötti kapcsolatok felismerését és az intuitív gondolkodás tudatos alkalmazását jelenti, ezáltal új nézőpontok és alternatívák feltárására ösztönöz. A fegyelem a kreatív munka technikai és kognitív alapjainak fejlesztésére, a módszeres gyakorlásra és az önreflexív kritikai értékelésre épül, biztosítva, hogy az ötletek koherens, magas minőségű eredményekké formálódjanak. Az együttműködés ezzel szemben mások nézeteinek integrálását, a kölcsönös visszajelzés adását és fogadását, valamint az eredmények közös megosztását tételezi fel, amelyhez magas szintű érzelmi intelligencia és interperszonális érzékenység társul.

A pedagógus mellett dolgozó kreatív szakember feladata, hogy a kreatív diszpozíciók 5×3 elemű rendszerét a tanóratervezés állandó szempontjaként képviselje. Ügyel arra, hogy az adott tantárgy tananyagának feldolgozásakor mindig olyan kreativitáselem fejlesztése kerüljön előtérbe, amely az adott kontextushoz illeszkedik. A heti közös tervezések során a pedagógus fokozatosan egyre otthonosabban mozog ebben a keretrendszerben, és a művésszel folytatott együttműködés révén maga is megtanulja rutinszerűen alkalmazni a diszpozíciók rendszerét saját óratervezési gyakorlatában.

3.4 Az OECD kreativitásfejlesztési keretrendszere

Az OECD kritériumrendszerek négy alapvető összetevőt különböztetnek meg mind a kreativitás, mind a kritikai gondolkodás esetében: kérdezés, képzelet, cselekvés és reflexió. Ezek a makrofolyamatok képviselik a kreatív és kritikai gondolkodás fő elemeit. A kritériumrendszerek nem előírt lépéssorozatot kívánnak meghatározni: a sorrend változhat a feladatok vagy a diákok különböző megközelítései, megoldási módjai alapján (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 129). A kritériumrendszerek egyaránt hangsúlyozzák a fejlesztő és az értékelő gondolkodási folyamatok fontosságát, és azt, hogy túllépjenek a kreativitás szűk fogalmán, amely csak az eredetiségre koncentrál. Az értékelő, konvergens gondolkodási folyamatok pontosan azok, amelyek során a diákok aktiválják tárgyi tudásukat (a feladatok keretein belül), így biztosítva az erős kapcsolódást a tantervi tartalomhoz (Cropley, 2006; Baer, 2015). A reflexió aldimenziója lehetőséget ad a metakognitív pedagógiák alkalmazására, amelyek elősegítik a kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztését azáltal, hogy a tanárok és diákok áttekintik, hogyan használják ezeket a készségeket az iskolai környezetben (Mevarech és Kramarski, 2014).

A keretrendszert nem egyetlen feladattípus kiszolgálására tervezték, hanem olyan rugalmas rendszerként, amely széles körű tanulási helyzetekben és feladatformákban egyaránt alkalmazható (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 69). A terület-általános változatok mellett a fejlesztők ún. domén- vagy terület-specifikus rubrikákat is kialakítottak, amelyek a tantárgyi kontextusokra szabottan azonosítják a kreativitáshoz és kritikai gondolkodáshoz kapcsolódó legfontosabb részkészségeket. Ezek a készségek támogatják a tanulókat abban, hogy hatékonyabban oldják meg az adott tantárgy feladatait, valamint, hogy önálló gondolkodásuk révén új megközelítéseket és értelmezési módokat alakítsanak ki. A tantárgyspecifikus keretrendszerek ugyanakkor a pedagógusok számára is gyakorlati eszközként szolgálnak: lehetővé teszik a meglévő tanítási gyakorlatok kritikus felülvizsgálatát, továbbfejlesztését,

és ösztönzik olyan feladatok és tevékenységek megtervezését, amelyek célzottan támogatják a tanulók kreatív és kritikai gondolkodásának fejlődését.

4. táblázat Az OECD CERi által fejlesztett ún. területfüggetlen koncepcionális keretrendszer (rubrika)

KREATIVITÁS Új ötletek és megoldások kitalálása		KRITIKAI GONDOLKODÁS Ötletek és megoldások megkérdőjelezése és értékelése
KÉRDEZÉS	Kapcsolatok teremtése eltérő fogalmak és ismeretek között ugyanazon vagy más tudományterületekről	Feltételezések és általánosan elfogadott vélekedések vagy gyakorlatok beazonosítása és megkérdőjelezése
ELKÉPZELÉS	Szokatlan és merész ötletek generálása és kipróbálása	Egy problémára több nézőpontból való vizsgálata, különböző feltételezések alapján
CSELEKVÉS	Értelmes, személyesen újszerű eredmény létrehozása, végrehajtása vagy elképzelése	Egy termék, megoldás vagy elmélet erősségeinek és korlátainak vizsgálata, magyarázata logikai, etikai vagy esztétikai kritériumok mentén
REFLEXIÓ	A megoldás újdonságának és lehetséges következményeinek mérlegelése	A választott megoldás/álláspont mérlegelése a lehetséges alternatívákhoz képest

4. Három iskola kreatív iskolai programja és fogadtatása – esettanulmány és kvalitatív kutatás

A disszertációban bemutatott esettanulmány olyan osztálytermi Kreatív Partnerség foglalkozásokat mutat be, amelyeknek mindegyike a Lucas és munkatársai (2013) által fémjelzett kreatív diszpozíciós modellre épül, pedagógiájában az ún. jól működő osztályterem koncepciót követi, az egyes projektek tevékenységeinek a besorolása a fentiekben bemutatott területfüggetlen keretrendszer kreativitás dimenziója alapján történik, a megvalósított foglalkozások értékelése pedig az OECD CERi által kidolgozott, ún. minőségi kreatív feladatok feladattervezési kritériumai mentén.

A projektek előkészítése mindhárom iskola esetben azonos algoritmust követett, és azonos célkitűzéssel indult. A három eset mindegyikében egy olyan általános iskola lépett a programba, amely művészek bevonásával és kreatív pedagógiai megoldásokkal, valamint toleráns és empatikus kreatív tanulási tér/környezet létrehozásával kívánt javítani a marginalizálódott csoportok - mint romák, fogyatékossgal élők, halmozottan hátrányos helyzetű családok - oktatási helyzetén, illetve csökkenteni a helyi tanulói csoportok közötti (mint roma-nem roma) konfliktusok előfordulási gyakoriságát az intézményben. Miként a fentiekben részletesen kifejtettük, e kreatív tanulási tér alatt nem infrastruktúrát értünk, hanem azt a miliőt, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók saját személyiségük

pozitív értékelése, énképük megerősítése, képzelőerejük, kíváncsiságuk, kitartásuk, együttműködésük fejlesztése által egy tanuló közösséget tudjanak létrehozni – művészek és tanárok közös munkája által. A három bemutatott és elemzett eset a következő volt:

1. eset: Matematikatanítás kreatív módszerekkel – Pécs

1.1 Matek a képzeletbeli új osztálytárs

(Vezetőművészek: Tollas Erik és Nagy Zsófia, festőművészek. Évfolyam: 5. Tantárgyak: matematika, testnevelés. 2015. február 25 - 2015. május 2.)

1.2. A Dzsungel

(Vezetőművészek: Vladár Krisztina és Tornyai Flóra, képzőművészek. Évfolyam: 5. Tantárgyak: matematika, földrajz. 2015. február 27 – 2015. április 30.)

2. eset: Művészek az osztályteremben - Budapest, 8. kerület

2.1 A bőrönd

(Vezetőművész: Juhász R. József, költő, performer. Évfolyam: 6. Tantárgyak: matematika, történelem. 2017. március 31- 2017. május 31.)

2.2 Játéktér

(Vezetőművész: Szabics Ágnes. Évfolyam: 5. Tantárgyak: matematika, rajz. Időtartam: 2017. április 3 - 2017. május 25.)

2.3 Egy képzeletbeli sportág mérkőzése

(Vezetőművészek: Erdei Krisztina, képzőművész – Szemző Zsófia, képzőművész. Évfolyam: 3. Tantárgyak: testnevelés, technika. Időtartam: 2017. április 5 - 2017. június 8.)

3. eset: Jól működő osztályterem – Újpest

3.1 Számok erdeje

(Vezetőművészek: Kovács Bernadett, tervezőgrafikus. Évfolyam: 4. Tantárgyak: testnevelés, technika. Időtartam: 2021. április 5 - 2021. június 8.)

3.2 A Kollázs-film

(Vezetőművészek: Soltis Miklós festőművész, Dézsi Szilárd, színházi rendező, Vladár Krisztina képzőművész. Évfolyam: 6. Tantárgy: Magyar irodalom. Időtartam: 2021. február 11 - május 25.)

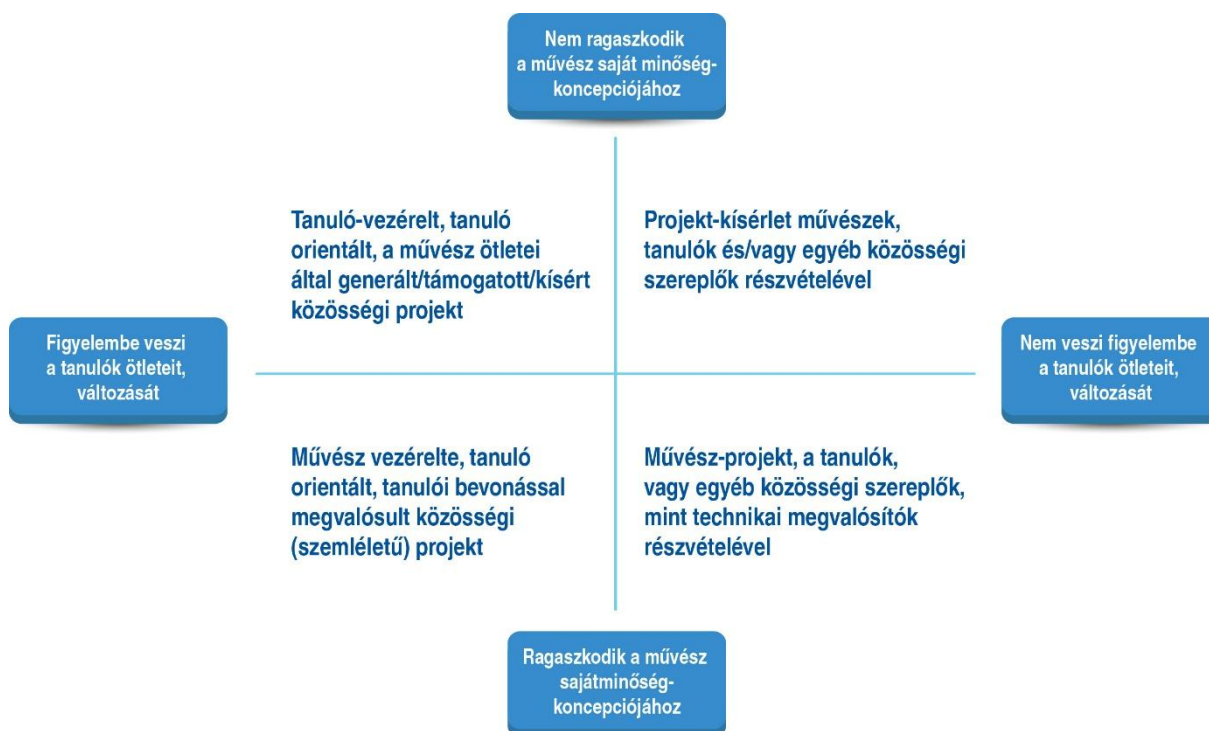
4.1 A megvalósult osztálytermi projektek fő jellemzői

A megvalósult osztálytermi projektek mindegyike azonos pedagógiai módszertani háttérrel rendelkezett, azonos pedagógiai eszköztárat használt, azonos célkitűzésekkel indult, illetve hasonló érdeklődésű művészek voltak a működtetői. Az alapjellemezők azonosságát csak erősítette a mindegyik projekt esetében fellelhető produktum-orientált szemlélet, vagyis az, hogy a tanulási folyamat egyes állomásai láthatóak legyenek mind a tanulók, mind a tanárok, mind a művészek, illetve akár egyéb, releváns szereplők (pl. szülők, iskolatársak stb.) számára is. A produktum-orientáltság ezen kívül azt is jelentette, miként a tervezési dokumentumokban is megjelent, hogy mindegyik művész abban gondolkodott, hogy valamilyen látható, megtapasztalható „dologgal” zárja a közös munkát. Ez a közös „valami” lehet egyfajta közös tevékenység, egy közös objekt/installáció létrehozása, egy interaktív tanulási környezet megvalósítása, vagy akár egy közösségi esemény is. Mindegyik projekt tantervi keretekben működött, délelőtti, valós idejű, iskolai foglalkozások keretében, s itt külön fontos hangsúlyozni az iskolai szót, hiszen, mindegyik művész - az egyes foglalkozások jellegének

megfelelően - tudatosan kilépett a tantermi környezetből, belakva az egész iskola rendelkezésre álló tereit is. Így dolgoztak a tanulók klubszobában, folyosón, pinceműhelyben, iskolaudvaron, aulában, sőt egy-egy esetben a tanári szobák is a foglalkozások színtereivé válhattak. A nyolcadik kerületi iskola minden egyes résztvevő osztályát, több esetben eddigi iskolai pályafutásuk alatt először, az iskolán kívülre is sikerült kimozdítani. Így látogatták meg az osztályok a Ludwig Múzeumot, s az egyik osztály ezen felül még a közeli Müszi-t is. (Az iskola és a Müszi egy utcában található, de eddig együttműködés a két helyszín között még sohasem volt.) A Budai-Városcsúcs Iskolában a programban részt vett tanulók döntő hányada még nem vett részt korábban olyan tanórán, amelynek keretében a matematika tananyagot a iskolából kilépve, város adta lehetőségek felhasználásával dolgozták volna fel. Ennek egyik oka életkorukból adódik (10-11 éves gyerekekről volt nagyrészt szó), a pedagógusok szerint ez túl sok előkészületet igényelt volna. Az újpesti iskola 6. osztályos tanulói a művészekkel közösen kirándultak az iskoláévkívégén. Ez a közös kirándulás a tanulók kérése volt - ajándékként ajánlva fel a lehetőséget és a meghívást a művészeknek.

A tanórai keretben zajló foglalkozások szintén közös jellemzője volt a csoportmunka domináns jelenléte. Mindegyik tervezési dokumentumban külön fejezetet szenteltek a művészek azon hospitálási tapasztalataik leírására, hogy mennyire nehéznek tartják a kiválasztott osztályok vonatkozásában a szaktanárok kiscsoportos foglalkozások tartását. A tanárok véleménye szerint, a kiválasztott tanulók nem tudnak együttműködni, nem hallgatják meg egymást, nem érdeklődnek egymás véleménye, munkája iránt, így nincs meg a feltétele annak, hogy hatékonyan dolgozzanak csoportban. A művészek gyakorlata ezzel épp ellentétes volt: véleményük szerint a csoportos tanulásszervezés együttműködési terepet kínál, lehetővé teszi a tanulók számára, hogy szociális kompetenciáikat kihívást jelentő feladatok által, megfelelő mederben tartva fejleszthessék.

A fentiekben röviden vázolt sok hasonlóság ellenére, a visszajelzések, illetve a projektzáró beszámolók alapján eltérő megvalósítási mintázatok is fellelhetők két fő elemzési tengely mentén. Az egyik ilyen tengely a tanulók ötleteinek, menet közbeni változásainak rugalmas figyelembevétele, a másik pedig a művész ragaszkodása saját művészeti produktumaival szemben támasztott, saját minőségi elvárásaihoz - a közös munka során is. Ezeknek a tengelyeknek a mentén, négy fő közösségi projekt-típus rajzolódik ki.



6. ábra Fő közösségi projekt-típusok a művész szerepvállalása szerint (Saját ábra)

A három iskolában megvalósult kreatív oktatási projektek mindegyike a vázolt modell első vagy a második típusába sorolható.

4.2 A projektek tevékenységrendszerének értékelése

Ha a művészek szerepvállalásán túl a foglalkozástevékenységek jellegét vesszük alapul, akkor a hét vizsgált művészeti-pedagógiai projekt elemzése olyan komplex pedagógiai struktúrát rajzol ki, amely a tanulást egyértelműen többdimenziós, kreatív és tapasztalati folyamatként értelmezi. Bár a projektek különböző tantárgyi fókuszokkal (matematika, irodalom, testnevelés, vizuális kultúra) dolgoznak, mindegyikben felismerhető egy közös, kreativitásra, kooperációra és aktív tudásépítésre épülő didaktikai koncepció. A tevékenységek rendszerszerű feltérképezése azt mutatja, hogy mindegyik projekt feladat- és tevékenységstruktúrája szorosan illeszkedik az általános kreatívfejlesztési keretrendszerhez⁶, azaz következetesen működteti az inquiring (feltáró gondolkodás), imagining (ötletgenerálás), doing (produktív alkotás) és reflecting (reflexív értékelés) fő dimenzióit. Ennek eredményeként a projektek nem csupán tantárgyi ismereteket közvetítenek, hanem olyan holisztikus tanulási környezetet teremtenek, amely a kreatív gondolkodás és problémamegoldás teljes folyamatát támogatja.

A besorolt tevékenységek további, tartalmi alapon történő csoportosítása azt is megmutatja, hogy a gyakorlatban milyen visszatérő pedagógiai mintázatok és didaktikai eljárások jelennek meg, ilyenek például a felfedező tanulás, a kreatív ötletgenerálás, a vizuális-mozgásos kifejezésformák, a kooperatív problémamegoldás, a produktumkészítés és a reflexió különböző formái. E nagyobb egységek kirajzolják a kreatív pedagógia rubrika-alapú eszköztárát, vagyis azt a gyakorlati repertoárt, amelyen

⁶ OECD Domain-General Creative and Critical Thinking Rubric

keresztül a projektek következetesen támogatják a tanulók kreatív és kritikai gondolkodásának fejlődését.

5. táblázat *Kreatív pedagógiai eszköztár fő kategóriái - a bemutatott osztálytermi projektek példái alapján (Saját szerkesztés)*

Pedagógiai kategória	Projekt-példák
1. Felfedező és ismeretfeltáró tevékenységek	„borítékos” feladatok, koordináta-foci, térképalkotás és tájékoztatói gyakorlatok,
2. Kreatív ötletgenerálás	figuraalkotási kísérletek, szövegek újraírása, tértervezési vázlatok
3. Mozgásos, térbeli és dramatikus tanulás	mozgásos matematikai helyzetek, geometriai fogalmak testtel való megjelenítése mozgásos performativitás, szerepjátékos jelenetek
4. Kooperatív problémamegoldás és stratégiaalkotás	ún. matekpuzzle, szerepjátékos kereskedős feladatok, osztályfénykép rekonstrukciója, csoportos döntési helyzetek
5. Vizualizáció és képi-alkotó tevékenységek	makettek, storyboardok hangulatgrafikonok, figurák
6. Produktumkészítés	közösen szerkesztett film, életnagyságú installáció, táborhely-tervek és csoport-portékák
7. Reflexió és önértékelés	pókhálódíagram, hangulatgrafikonok, utómunka és közös értékelés
8. Tantárgyi tudásépítés	geometria, arányok, pénzügyek, szereplőelemzés, történetalkotás kötelező olvasmányok, történelmi korszakok összehasonlítása

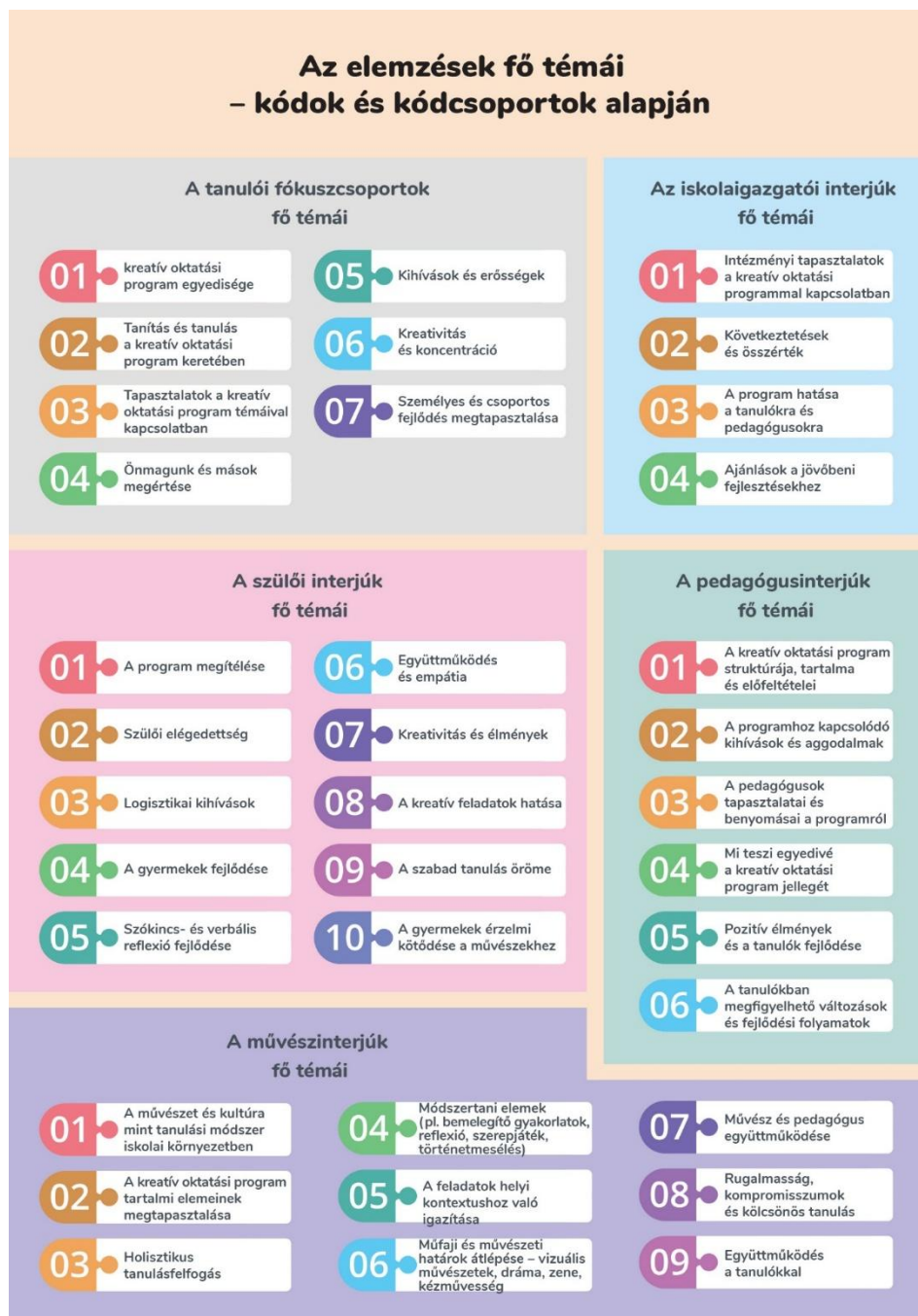
4.3 Kreatív oktatási tapasztalatok a résztvevők szemszögéből

E doktori disszertáció kutatási bázisát adó vizsgálat keretében 2 strukturált igazgatói interjú, 5 pedagógussal részben strukturált interjú, 5 művésszel kiscsoportos részben strukturált interjú készült, illetve 2 szülői és 4 tanulói fókuszcsoporthoz beszélgetés zajlott le. Ezek alapján rekonstruálható a program fogadtatása, feltárható működésének jellemzői, és összefoglalhatók a tapasztalt hatások.

6. táblázat *Az 5. fejezet kvalitatív adatfelvételének alanyai és helyszínei*

Iskola települése	Tanulók	Pedagógusok	Művészek	Szülők	Igazgatók
Pécs	tanulói fókuszcsoporthoz 1 tanulói fókuszcsoporthoz 2	pedagógus 1 pedagógus 2	művész 1 művész 2	szülői fókuszcsoporthoz 1	igazgató 1
Budapest	tanulói fókuszcsoporthoz 3 tanulói fókuszcsoporthoz 4	pedagógus 3 pedagógus 4	művész 3 művész 4 művész 5	szülői fókuszcsoporthoz 2	igazgató 2

A programokban résztvevőkkel (tanulók, pedagógusok, művészek, szülők és igazgatók) készített egyéni interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések elemzését követően hét fő ismétlődő témakör rajzolódott ki, amelyek az elemzés alapegységeiként szolgálnak. Ezek a témakörök - az ún. kódcsaládok, rendszerezik az interjúkban megjelenő tapasztalatokat, véleményeket és élményeket, lehetővé téve az adatok strukturált feldolgozását és értelmezését. Az ismétlődő témakörök azt mutatják, hogy a program hatása, egyedisége, a tanulói fejlődés jellemzése, az élményalapú kreativitás, a pedagógiai módszertan megítélése, a megvalósítást kísérő kihívások és az együttműködések módja, minden érintetti csoport narratívájában központi szerepet kap.



7. ábra Az elemzés fő témakörei – kódok és kódcsaládok, az interjúalanyok típusa szerint.

4.3 A tanár-művész együttműködések értékelése

A pedagógusok és művészek együttműködése a programok egyik legfontosabb eleme, amelynek módja alapvetően meghatározza az adott osztálytermi foglalkozás sikerét és hatását a tanulók fejlődésére. A pedagógusok számára az együttműködés nemcsak új tanítási módszerek kipróbálását jelentette, hanem lehetőséget adott arra, hogy művészeti gyakorlatból származtatott megközelítéseket integráljanak a tanítás-tanulás folyamatába. A tanárok számára a művészek bevonása komoly kihívásokat jelentett, de ugyanakkor az együttműködés olyan új szakmai tapasztalatot hozott, amely lehetőséget adott a tanítási gyakorlatuk gazdagítására, illetve a tanulók számára élménytelivé tette az oktatást, és lehetővé tette a tanulók kreatív gondolkodásának, kreatív kompetenciájának a fejlődését is.

5. A kreatív oktatás rendszerszintű bevezetésének egy lehetséges algoritmus

Az OECD-elemzésekben (Vincent-Lancrin, 2021; OECD, 2023) beazonosított bevezetési feltételek, hat nemzetközi Kreatív Partnerség program (litván, cseh, brit, norvég, pakisztáni és thaiföldi) programvezetői strukturált interjúkban megjelenő gyakorlati tapasztalatok, valamint a jelen disszertáció empirikus eredményeinek összevetése egy olyan finomhangolt implementációs algoritmus kialakítását teszi lehetővé, amely a kreatív oktatás közoktatási bevezetését nem elszigetelt beavatkozások sorozataként, hanem egymásra épülő, visszacsatolásokkal működő rendszerszintű folyamatként értelmezi. Ennek értelmében a kreativitás rendszerszintű fejlesztése csak akkor valósulhat meg, ha a fogalmi és normatív alapozástól a szakpolitikai legitimáción és tantervi beágyazáson át a strukturális, értékelési és pedagógustámogatási feltételekig minden elem koherens egészet alkot. A különböző szinteken megjelenő tényezők – a tanulási környezet, az inklúzió, az intézményi és vezetői támogatás, valamint a helyi partnerségek – nem lineárisan követik egymást, hanem kölcsönösen erősítik egymás hatását, miközben a folyamatos monitorozás és adaptív visszacsatolás biztosítja a rendszer tanulóképességét. A következő ábrában bemutatott modell ezt a ciklikus, adaptív logikát jeleníti meg, és egyben azt is szemlélteti, miként kapcsolódnak össze a kreatív oktatás bevezetésének kulcselemei egy hosszú távon fenntartható, rendszerszintű implementációs keretben.



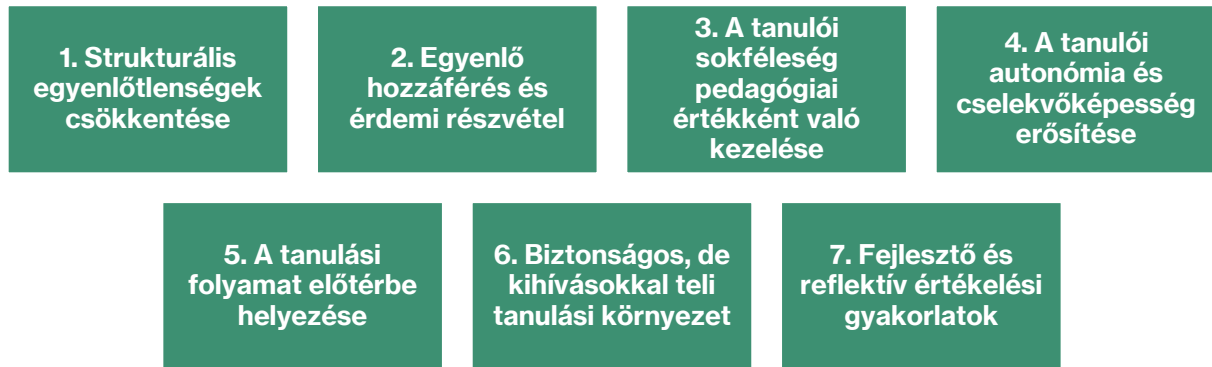
8. ábra A kreatív oktatás rendszerszintű bevezethetőségének lehetséges algoritmus (Saját ábra)

6. Kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége – Konklúzió

A doktori disszertáció kettős célkitűzés mentén vizsgálta a kreatív oktatás köznevelési relevanciáját és alkalmazhatóságát. Egyrészt arra vállalkozott, hogy a kreatív oktatást mint pedagógiai megközelítést elméleti és szakpolitikai összefüggéseiben értelmezze, másrészt hátrányos helyzetű iskolákban megvalósuló kreatív tanulási programok empirikus elemzésén keresztül arra törekedett, hogy feltárja a kreatív oktatás gyakorlati működés módjait, valamint azokat a mechanizmusokat, amelyek révén a kreatív tanulás a méltányosság szempontjából is releváns pedagógiai lehetőséggé válhat. A disszertáció eredményei így nemcsak a kreativitás fejlesztésének pedagógiai feltételeire kísérelnek meg rávilágítani, hanem arra is, hogy a kreatív oktatás milyen módon értelmezhető olyan rendszerszintű beavatkozásként, amely képes reagálni a köznevelésben megjelenő strukturális egyenlőtlenségekre.

A disszertáció egyes fejezeteiben bemutatott elemzések értelmében, a kutatási kérdések és megfogalmazott hipotézisek vonatkozásában megállapítható, hogy a kreatív pedagógiai megközelítés akkor képes hozzájárulni az oktatási rendszeren belül fennálló strukturális egyenlőtlenségek mérsékléséhez, amennyiben ezt megfelelő szakpolitikai és jogszabályi környezet támogatja. A tanulók eltérő szociokulturális háttere ugyanis nem csupán egyéni, hanem rendszerszintű hátrányokban is megnyilvánul, amelyek kezelése túlmutat az egyes pedagógusok mozgásterén. A kreatív oktatás akkor válhat e tekintetben hatékony eszközzé, ha a tantervi szabályozás, az értékelési rendszerek, a pedagógusképzés és az erőforrás-elosztás egyaránt a méltányosság elvét közvetítik, és olyan kereteket

hoznak létre, amelyek lehetővé teszik az innovatív, differenciált pedagógiai gyakorlatok széles körű és fenntartható alkalmazását. Enélkül a kreatív pedagógiai megoldások elsősorban elszigetelt kezdeményezések maradnak, és nem képesek rendszerszinten ellensúlyozni az egyenlőtlen induló feltételekből fakadó különbségeket.



9. ábra A méltányos kreatív oktatás fő építőelemei (Forrás: Saját ábra)

A fenti ábra elemei világosan jelzik, hogy a méltányosság a kreatív oktatás nem egyetlen beavatkozási pontján valósul meg, hanem egymással szoros kölcsönhatásban álló tényezők rendszerében. A strukturális egyenlőtlenségek csökkentése és az egyenlő hozzáférés biztosítása teremti meg azokat az alapfeltételeket, amelyek nélkül nem lehetséges a tanulói sokféleség pedagógiai erőforrásként való kezelése. Erre épül a tanulói autonómia és cselekvőképesség erősítése, valamint a tanulási folyamat előtérbe helyezése, amelyek a kreatív tanulás belső logikáját tükrözik. Mindezt egy biztonságos, ugyanakkor kihívásokkal teli tanulási környezet és fejlesztő, reflektív értékelési gyakorlatok teszik fenntarthatóvá. Az ábra egésze így nemcsak egy normatív keretet rajzol fel, hanem egy olyan koherens értelmezési modellt is kínál, amelyben a kreativitás és a méltányosság egymást erősítő elvekként jelennek meg, és amely támogatásul szolgálhat a közoktatás jövőbeli fejlesztései számára is.

A tézisfűzethez felhasznált szakirodalom

Amabile, T. M. (1996): *Creativity in context*. Boulder CO: Westview Press.

Beghetto, R. A. – Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25., 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

Care, E. and Kim, H. (2018). Assessment of 21st century skills: The issue of authenticity. In: Care, E., Griffin, P. and Wilson, M. (Eds.). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Cham: Springer.

Care, E., & Luo, R. (2018). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264423>

CCE (2012): *Creative Partnerships: changing young lives*. <https://rummelighed.org/wp-content/uploads/2015/10/cyl-changing-young-lives-55.pdf>

Charlton, H. (2006): *Building Creative Partnerships*. A handbook for schools. Art Council England.
<https://apo.org.au/node/15654>

Claxton, G. – Lucas, B. – Spencer, E. (2012): *Making It: Studio teaching and its impact on teachers and learners*. Centre for Real-World Learning at The University of Winchester.
https://cris.winchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/356957/85Claxton%2C_Lucas_and_Spencer_2012_Making_It_Studio_teaching_and_its_impact_on_teachers_a.pdf

Collard, P. – Németh, Sz. – Vince, D. – Kaderják, A. (2016): Creating Creative Learning Environments by Creative Partnerships Programme – Evaluation of the Creative Partnerships Pilot Mathematics Programme in Pécs. *Creative Education*, 7(5), 741–767.

Craft, A. (Szerk.) (2005): *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203357965>

Craft, A. – Cremin, T. – Burnard, P. – Dragovic, T. – Chappell, K. (2012): Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education*, 3–13., 41(5), 538–556. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.656671>

Cremin, T. - Barnes, J. (2015). Creativity in the curriculum. In T. Cremin & J. Arthur (Eds.), *Learning to teach in the primary school* (pp. 357–374). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/284039696_Creativity_in_the_curriculum

Cremin, T. – Chappell, K. (2019): Creative Pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36., 3. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>

Davies, D. – Jindal-Snape, D. – Collier, C. – Digby, R. – Hay, P. – Howe, A. (2013): Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8., 80–91.

Dweck, C. S. (2016): *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*.
<https://icrrd.com/public/media/01-11-2020-205951Mindset%20by%20Carol%20S.%20Dweck.pdf>

Galton, M. (2007): *Creative Practitioners in Schools and Classrooms: Final Report of the Project*. London: Arts Council England, Creative Partnerships.

- Galton, M. (2010): Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, (25)4, 355–375. <https://doi.org/10.1080/02671520903082429>
- Galton, M., - Page, C. (2015). The impact of various creative initiatives on wellbeing: a study of children in English primary schools. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 349–369. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934201>
- Gereke, M. (2019): *CCT: from concepts to teacher-friendly rubrics*. <https://online.fliphtml5.com/sqqsu/ueee/#p=4>
- Hall, C. – Thomson, P. – Russell, L. (2007): Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605–619. <https://doi.org/10.1080/01425690701505466>
- Hargreaves, David (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hetland, L. – Winner, E. – Veenema, S. – Sheridan, K. M. (2013): *Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hunya, M. (2014): *A tanulás és a tanítás gyakorlatának innovációja: A kreatív osztályterem kialakításának kulcselemei Európában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/tanulas-es-tanitas-gyakorlatanak-innovacioja-kreativ-osztalyterem-kialakitasanak>
- Jeffrey, B. – Craft, A. (2004): Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30:1, 77–87. p.86. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Kaufman, J. C. – Beghetto, R. A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13., 1–12.
- Lin, Y-S. (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2., 3. 149–155. doi:10.4236/ce.2011.23021 https://www.scirp.org/pdf/CE20110300018_49033096.pdf
- Lubart, T. I. (2017): The 7 C's of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 51., 293–96. doi: 10.1002/jocb.190.
- Lucas, B. (2001): Creative teaching, teaching creativity. In: Craft, A. – Jeffrey, B. – M. Leibling, M. (Szerk.): *Creativity in education*. London: Continuum.
- Lucas, B. (2016): A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*, 29., 4. 278–290. <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209206>.
- Lucas, B. (2019): *Why We Need to Stop Talking about Twenty-First Century Skills*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Lucas, B. (2022) *Creative thinking in schools across the world. A snapshot of progress in creativity*. Global Institute of Creative Thinking. London:UK.

- Lucas, B. – Claxton, G. – Spencer, E. (2012): *Progression in creativity: Developing new forms of assessment*. Background Paper for the OECD conference, “Educating for Innovative Societies.” University of Winchester, Centre for Real-World Learning.
- Lucas, B. – Claxton, G. – Spencer, E. (2013): *Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments*. OECD Education Working Papers, No. 86. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwken>
- Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing.
- Lucas, B. – Spencer, E. – Stoll, L. (2021): *Creative Leadership to Develop Creativity and Creative Thinking in English Schools – A Review of the Evidence*. Mercers’ Company, London. doi: 10.13140/RG.2.2.36147.96802
- McLellan, R. – Galton, M. – Steward, S. – Page, Ch. (2012): The impact of creative initiatives on wellbeing: A literature review. *Creativity, Culture and Education*. <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-impact-of-creative-initiatives-on-wellbeing-a-literature-review/>
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en
- OECD (2019): *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking*. OECD iLibrary. https://www.oecd.org/en/publications/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en.html
- OECD (2023), “How are education systems integrating creative thinking in schools?”, PISA in Focus, No. 122, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f01158fb-en>
- OECD (2024): *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>.
- Perkins, D. (2010): *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, K. (2001): *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone Publishing.
- Sawyer, R. K. (2006): *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York NY: Oxford University Press.
- Simon, A. – Szipócs, K. (Szerk.) *Közös ügyeink - Együttműködésen alapuló művészeti projektek*, Ludwig Múzeum - Kortárs Művészeti Múzeum, 2018.
- Szettele K. (2020): *Kreatív pedagógia – A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója*. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 11–12. sz., 58–82. <https://upszonline.hu/index.php?article=701112008>
- Taylor, A. R., Higashi, R. M., Darville, R. C., & Heffron, J. A. (2020). *Skills for a changing world: National perspectives and the global movement*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/07/Skills-for-a-Changing-World.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. – González-Sancho, C. – Bouckaert, M. – de Luca, F. – Fernández-Barrera, M. – Jcotin, G. – Urgel, J. – Vidal, Q. (2019): *Fostering Students’ Creativity and Critical Thinking*. What it means in School. Paris: OECD.

Vincent-Lancrin, S. (2021). Skills for Life: Fostering Creativity. <https://doi.org/10.18235/0003742>

Westerbroek, M. (2024). Exploring the implementation of school policies in promoting creativity and creative thinking skills in primary education [MA szakdolgozat, University of Groningen].

A témához kapcsolódó fő saját publikációk

Lannert, J., & Németh, Sz. (2025). Kreativitás és pedagógusképzés – A kreatív gondolkodás fejlesztésének szerepe a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(51), 28–52.

Németh, Sz., Grimstad Gjølvik, I., Fæhn Kristoffersen, B.-C., & Håkansson, U. (2025). *A lifeline through learning: Results of qualitative analyses of the Art of Learning program* (Oppdragsrapport 10–2025). Inland Norway University of Applied Sciences.

Lannert, J. – Németh, Sz. (2024) *A kreatív tanulás. Kreativitás az iskolában és azon kívül*. Tea Kiadó, Budapest.

Németh, Sz., & Sallai, É. (2024). Promoting equitable and creative learning communities by VIG. In O. Dobos, I. Falus, P. Földes, B. Fűzi, I. Köcséné Szabó, G. Simon, E. Szarka, & I. Zagyváné Szűcs (Eds.), *Sallai Éva-émlékkönyv* (pp. 131–144). Líceum Kiadó.

Németh, Sz. (2023). The Art of Learning. In Zs. Molnár-Kovács, H. Andl, & J. Steklács (Eds.), *21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség* (pp. 220–230). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.

Németh, Sz. (2018). Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolában? Egy mért európai/magyar jógyakorlat – a Kreatív Partnerség program. In A. Tüskés, V. Fekete, & E. Raffay (Eds.), *20 éves a pécsi Művészeti Kar: Tanulmányok a jubileumi konferencia előadásaiból* (pp. 44–51). Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar.

Collard, P. – Németh, Sz. – Vince, D. – Kaderják, A. (2016): Creating Creative Learning Environments by Creative Partnerships Programme – Evaluation of the Creative Partnerships Pilot Mathematics Programme in Pécs. *Creative Education*, 7(5), 741–767.

Egyéb publikációk

Lásd MTMT (Németh Szilvia, Oktatásszociológia)