

# **DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ**

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*

**2026**

**Eötvös Loránd Tudományegyetem**  
**Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

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**

**Bírálóbizottság:**

Elnök: dr. habil. Dörner Helga, PhD - ELTE PPK

Belső opponens: dr. habil. Fábri György, PhD - ELTE PPK

Pót belső opponens: dr. Rausch Attila, PhD - ELTE PPK

Külső opponens: dr. Pálvölgyi Krisztián, PhD - BCE

Titkár: dr. Pesti Csilla, PhD, KRE BTK

Tagok: dr. habil. Vincze Beatrix - ELTE PPK

dr. Szabó Zoltán András, PhD - ELTE PPK

prof. dr. Czabaji Horváth Attila, PhD - ELTE PPK

**2026**

## Tartalom

Bevezetés.....	5
A kutatási téma, annak relevanciája és kontextusa.....	5
A disszertáció célja és fő fejezetei.....	7
A kutatás módszerei, eszközei és ütemezése.....	8
Egyéb adatfelvételi és elemzési módszerek.....	10
1. fejezet A kreatív oktatás fogalma és problématerülete kurrens neveléstudományi szakirodalom tükrében.....	12
A kreatív pedagógia modellje.....	15
A kreatív tanulás alapvető feltételei.....	17
A kreatív osztályterem és a tanár szerepe.....	22
2. fejezet A kreativitásfogalom megjelenése a tantervekben.....	26
A kreativitásfogalom megjelenése az egyes vizsgált országok tanterveiben.....	31
A vizsgált országok tantervi gyakorlatának fő típusai.....	32
3. fejezet A szignatúrapedagógiák.....	42
A szignatúrapedagógiák közös jellemzői.....	45
A kreatív szignatúrapedagógiák alapmodellje: a Kreatív Partnerség.....	46
A Kreatív Partnerség program módszertana.....	48
A Kreatív Partnerség program kreativitás koncepciója.....	54
Az OECD kreativitásfejlesztési és értékelési keretrendszere.....	55
4. fejezet Kreatív foglalkozások – esettanulmány.....	59
A kreatív oktatási programot bevezető három oktatási intézmény fő jellemzői.....	59
A kreatív oktatási program megvalósulása a három vizsgált intézményben.....	70
Az iskolai beavatkozások elemzésének a módszerei.....	73
1. eset: Matematikatanítás kreatív módszerekkel – Pécs.....	74
Az osztálytermi projektek bemutatása.....	75
1.1 Matek a képzeletbeli új osztálytárs.....	75
1.2. A Dzsungel.....	81
2. eset: Művészek az osztályteremben - Budapest, 8. kerület.....	87
Az osztálytermi mini-projektek bemutatása.....	89
2.1 A bőrönd.....	89
2.2 Játéktér.....	94
2.3 Egy képzeletbeli sportág mérkőzései.....	99
3. eset: Jól működő osztályterem – Újpest.....	106
Az osztálytermi projektek bemutatása.....	106
3.1 Számok erdeje.....	106

3.2 A Kollázs-film.....	112
A megvalósult osztálytermi projektek fő jellemzői.....	118
A projektek tevékenységrendszerének értékelése .....	121
Tanulói visszajelzések a művészek tanórai jelenlétéről .....	127
5. fejezet Kreatív oktatási tapasztalatok a résztvevők szemszögéből - interjúk és fókuszcsoportok alapján .....	129
A tanár-művész együttműködések értékelése.....	131
A program hatása a szülők szerint.....	135
Tanulói visszajelzések a programról .....	138
Igazgatói visszajelzések a kreatív iskolai programokról .....	140
6. fejezet A kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének feltételei, a bevezetés egy lehetséges algoritmus.....	143
A kreatív oktatás rendszerszintű bevezetésének egy lehetséges algoritmus.....	149
7. fejezet Kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége – Konklúzió .....	152
Felhasznált irodalom .....	155
Mellékletek.....	176
I. A tantervelemzés során vizsgált dokumentumok listája .....	176
II. A kreativitásfogalom 15 ország tantervi dokumentumaiban - országelemzések .....	179
1. Ausztrália.....	179
2. Kanada.....	180
3. Chile .....	183
4. India.....	184
5. Szingapúr.....	185
6. Finnország .....	185
7. Izrael.....	186
8. Japán.....	187
9. Hollandia .....	188
10. Skócia .....	189
11. Spanyolország .....	190
12. Egyesült Királyság .....	191
13. USA.....	191
14. Hongkong .....	193
15. Új Zéland.....	194
III. A kvalitatív adatfelvétel interjúinak és fókuszcsoportjainak a listája település szerint .....	195
IV. Interjúk és fókuszcsoportok kódcsaládjai – teljes lista.....	195
Ábrajegyzék.....	196
Táblázatjegyzék.....	197

## Bevezetés

Napjainkban sok európai uniós tagállam közoktatása küszködik a tanulók körében tapasztalható alacsony tanulási motivációval. Az ebből adódó alacsony teljesítményszint Európa-szerte probléma, különösen a többségében szociálisan hátrányos helyzetű tanulókat nevelő-oktató intézményekben. A motiválatlanság és az alulteljesítés következtében az iskolákból sokszor idejekorán kikerülő fiatalok nem rendelkeznek a munkavállaláshoz megfelelő kompetenciákkal.

A modern gazdasági környezetben a munkavállalóknak rugalmasnak, az új dolgok tanulására fogékonyak, a munkahelyváltásokra késznek, valamint kockázatvállalásra és kockázatkezelésre is alkalmasnak kell lenniük. Ezeknek a kompetenciáknak<sup>1</sup> a kialakulása kellő fegyelmet, rugalmasságot, kíváncsiságot és képzelőerőt feltételez. A modern munkahely fontos kívánalma az is, hogy a különféle tudású, képességű, szociális és kulturális háttérű munkatársak képesek legyenek együtt dolgozni. Ehhez a munkavállalónak öntevékenynek, jó problémamegoldó képességűnek és határozottnak kell lennie; azaz olyan jellemzőkkel kell bírnia, amely alacsony tanulási motivációval és önértékelési zavarokkal rendelkező tanulóknak ritkán sajátjuk. Ahhoz, hogy az egyének tanulni tudjanak, képességek és készségek egész összefonódó sorát kell kifejlesztetniük és alkalmazniuk. Ezen képességek, készségek együttes használata lehetővé teszi az egyén számára, hogy elemezze és megértse a világot, hogy új megoldásokat találjon a felmerülő komplex problémák kezelésére, hogy kitartóan legyűrje az akadályokat, hogy újra és újra elsajátítsa azokat a technikákat, amelyek által tudja a saját közössége erőforrásait fejleszteni, kontrollálni és felhasználni. Ezeknek az úgynevezett 21. századi kompetenciáknak a birtokában lesz képes az önálló, felelősségteljes cselekvésre, és a saját, illetve közössége jövőjéről való önálló döntéshozatalra.

A 21. századi kompetenciák közül az egyik legátfogóbb a kreativitás és a kritikai gondolkodás. Az OECD CERI által is használt kreativitásdefiníció (Lucas & Spencer, 2017) értelmében a kreativitás egy olyan ötelemű rendszer, amelynek alkotóelemei a kíváncsiság, a kitartás, a képzelőerő, a fegyelem és az együttműködés. A kreativitás alkotóelemekre bontásának segítségével lehetővé válik ennek a kompetenciának a különböző képzési területeken való tudatos fejlesztése. Ennek alapfeltétele az, hogy az oktatás, nevelés és képzés minden szakaszában, illetve a felsőoktatás nem ún. kreatíviparági területein is megjelenjen az ezt tükröző szemlélet. A kreativitásfejlesztés így nem terület-specifikus fejlesztési cél, hanem horizontálisan jelenlevő képzési tartalom kell hogy legyen.

## A kutatási téma, annak relevanciája és kontextusa

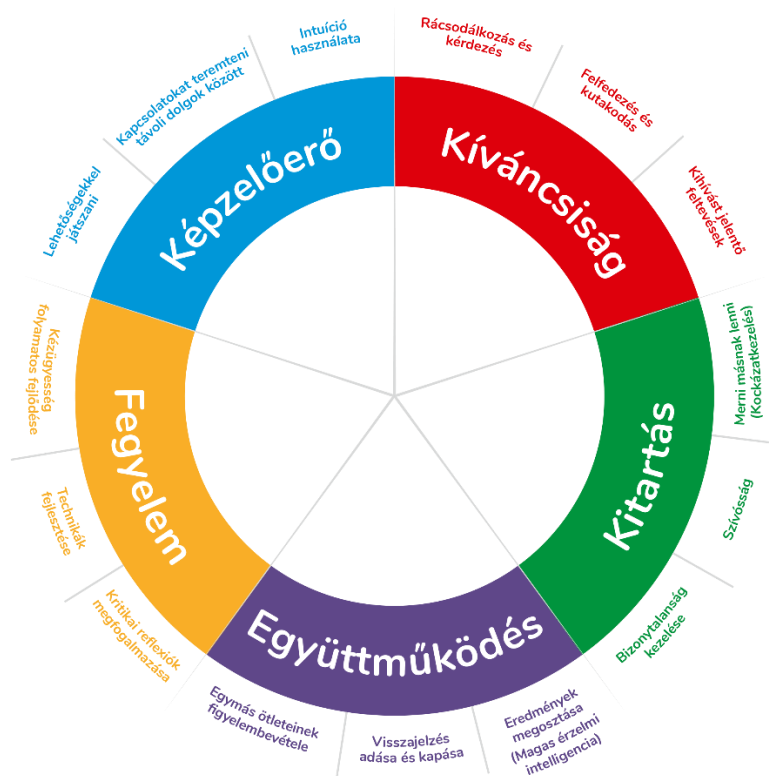
Ez a röviden vázolt soktényezős helyzet összetett problémákat generál, amelyekkel olyan pedagógiai programok tudnak sikeresen megküzdeni, amelyek a nehézségeket a maguk komplexitásában kezelik. A legtöbb mai oktatási rendszer alapvetően transzmisszív, ahol a tanárok munkája a tudásátadás köré szerveződik, a tanulókat pedig a helyes válaszok felé terelik. A tanulók autonómia-érzete csorbul (vagy sok esetben ki sem alakul), nem érzik úgy, hogy a saját tanulási folyamatukat önmaguk irányítanák. Ez a fajta pedagógiai gyakorlat, amely nem támogatja a tanulók felelősségvállalását és az ezzel járó valós

---

<sup>1</sup> A disszertáció fogalomhasználatában a kreativitás kompetenciaként értelmeződik, vagyis a kreatív gondolkodás és cselekvés kibontakozását lehetővé tevő tudás, képességek, készségek és attitűdök egymással szoros összefüggésben álló, komplex egységként jelenik meg.

kockázatot, nem segíti elő a 21. századi sikeres munkaerőpiaci részvételhez szükséges kompetenciák kialakulását.

Az ezredfordulótól kezdődően a nemzetközi és a hazai oktatáskutatás 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 kreativitásdiszpozíciót 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. ábra A kreatív gondolkodás diszpozíciói (Lucas & Spencer, 2017. p. 205)

Jelen disszertáció fő témája egy olyan pedagógiai megközelítés – ún. kreatív oktatás – részletes bemutatása, amely a kreatív gondolkodás elemeit becsatornázza a pedagógiai gyakorlatba, s képes azonnali helyi változásokat elindítani és véghezvinni.

## 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 létrehozzon 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 Magyarország<sup>2</sup> 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).

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 (alaptanterveiben), 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)

---

<sup>2</sup> 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.

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 fókuszcsoporthoz 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	

## A kutatás módszerei, eszközei és ütemezése

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 törekszik<sup>3</sup>. 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

<sup>3</sup> Lásd például második, negyedik és ötödik fejezet.

alapmodelljének, a Kreatív Partnerség programnak a módszertani bemutatása a disszertáció harmadik fejezetét adja. A negyedik fejezet három iskolai kreatív oktatási program megvalósulását 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 disszertáció fő törzsét adó esettanulmány, három intézményi példájának mindegyike a 2015–2023 közötti időintervallumban azonos kreatív módszertant követve, pedagógusok és kreatív szakértők (művészek) együttműködésében valósult meg tanórai (tantárgyi) környezetben.

A mindhárom esetben használt pedagógiai megközelítés a Kreatív Partnerség program módszertana, amelynek célja a művészeti tanulási folyamatok beépítése az iskola központi pedagógiai gondolkodásába, átalakítva azt olyanná, amely teret biztosít a tanulók kreatív gondolkodás-fejlesztésének, közvetlen hatást gyakorolva a tanulók tanulási motivációjára, magatartására és iskolai teljesítményére is. A tanulók iskolai eredményességének növelése a programnak nem „mellékterméke”, hanem központi fejlesztési terepe. A nemzetközi és a hazai szakirodalom is évtizedek óta hangsúlyozza, hogy a művészeti nevelés nagy szerepet játszik nemcsak az ún. teljes személyiség kialakulásában, hanem a tanulási teljesítmény növelésében is. Az OECD CERI 2013-ban megjelent kiadványában (Hetland et al., 2013) azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy tanulmányiteljesítmény-növekedés és a művészeti nevelés közötti összefüggés inkább abban rejlik, hogy miként, milyen módszerrel tanítják ezeket a tárgyakat. A tanulmánykötetben nemzetközi mérési eredményekkel támasztják alá azt az elképzelést, hogy a művészeti nevelés erősíti a kreativitást, a kritikai gondolkodást, a kitartást, a motivációt és a pozitív énképet (Hetland et al., 2013). Az eredmények alapján ez az összefüggés is valószínűsíthető, ugyanakkor a pozitív elmozdulás egyértelműen attól függ, miként tanítják a művészeti tárgyakat. Azaz a művészeti nevelés éppúgy növelheti a teljesítményt, miként az is előfordulhat, hogy semmilyen változáshoz nem vezet, tehát alapvető fontosságú, hogy megértsük, milyen típusú pedagógiára van szükség a pozitív elmozdulás eléréséhez.

A Kreatív Partnerség program különlegessége abban áll, hogy aktív művészekből képzett kreatív szakemberek munkájára támaszkodik az iskolában, akik úgy dolgoznak a tanárokkal és a tanulókkal, hogy fenntartható változást érjenek el nemcsak a tanárok addigi tanítási gyakorlatában, hanem a tanulók tanulási attitűdjében is. A művészek olyan hatékony kreatív pedagógiai technikákat alkalmaznak, amelyeket a tanárok is könnyen átvehetnek, és azonnal beépíthetnek a hétköznapi munkájukba. Korábbi kutatási eredmények (Collard et al., 2016) bizonyítják, hogy éppen ez a pedagógiai gyakorlat áll a mért pozitív tanulói motiváció- és teljesítmény-, valamint viselkedésváltozás mögött.

A három eset bemutatása egységes szerkezetben, esettanulmány formájában valósul meg. Az esettanulmányok szerkezete a következő:

- a. Az intézmény bemutatása (iskolai dokumentumok, OKM intézményi jelentések alapján);
- b. A kreatív tanítás-tanulási folyamat ismertetése az elfogadott tervezési dokumentumok tükrében;
- c. A program helyi célkitűzésének ismertetése;
- d. A megvalósulás módja (időtartam, művészeti ág, a tanulásszervezés módja, kreatív eszközök);
- e. A beavatkozás értékelése az OECD kreativitásfejlesztési keretrendszeréhez képest.

A Kreatív Partnerség programban osztálytermi munka nem indulhat addig el, amíg a művészek és a tanárok nem állapodtak meg abban, hogy mi lesz a közös munka vezérfonala, mik azok a tantervi követelmények, amiknek meg kell felelni, melyek azok az ismeretanyagok, amelyeket a közös munka során el kell sajátítaniuk a tanulóknak. Ezeket ún. tervezési dokumentumokban foglalják össze, amelyek

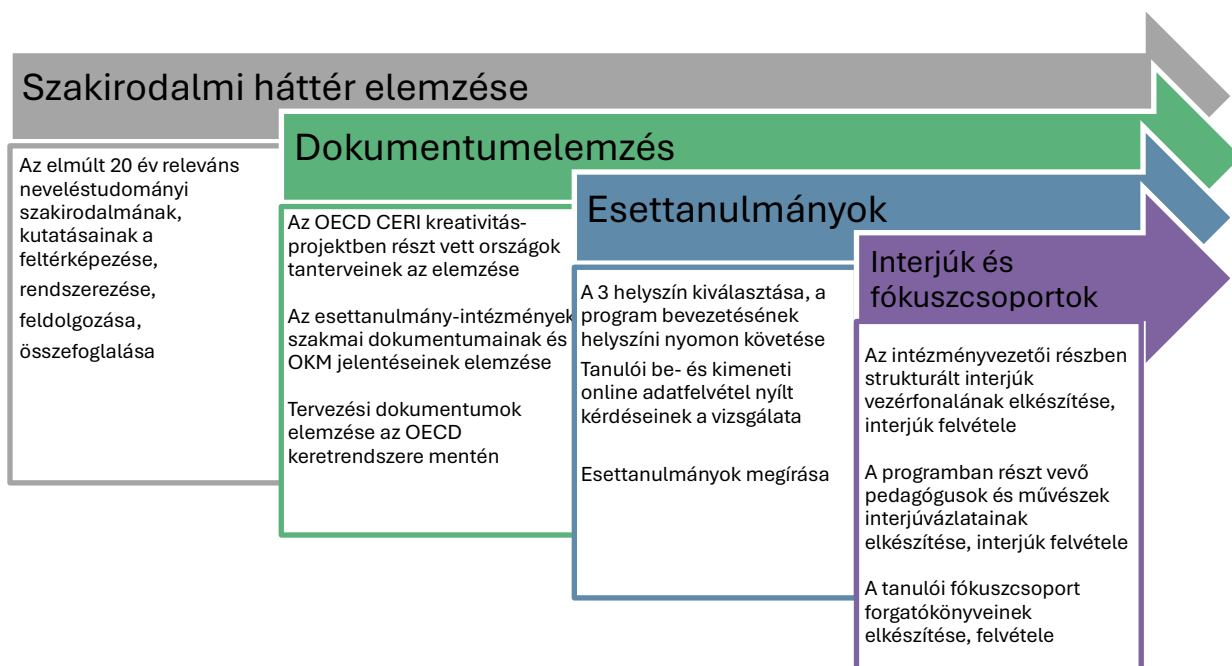
inputot adnak a szakmai tevékenységhez, és ezt finomítják, bontják tovább apróbb lépésekre hétről hétre a művészek és a tanárok közösen az egyes tanórák megvalósítása előtt. A tervezési dokumentumok párja az ún. projektzáró dokumentum, amelyben a művész különböző szempontok és kérdések szerint értékeli a munka megvalósulását. Ennek a két dokumentumnak az összehasonlítása és a terepmunkák során készült részben strukturált művész- és tanárinterjúk, tanulói fókuszcsoportos beszélgetések szolgálnak az esettanulmányok fő elemzési anyagául. Ezeket egészíti ki az iskola nyilvános dokumentumainak (mint pedagógiai program stb.) és az Országos Kompetencia Mérés (2014–2022 közötti) intézményi jelentéseinek összehasonlító elemzése. Mindezekhez kapcsolódóan az esettanulmányok alapjául szolgáló fejlesztési beavatkozások mindegyikét – a fentiekben vázolt kvalitatív vizsgálat mellett –, tanulói kérdőíves vizsgálat is kísérte. A mérőeszköz mindhárom esetben azonos volt. A beavatkozás előtt felvett ún. tanulói háttérkérdőív feltérképezte a tanuló tanulással és iskolával kapcsolatos tapasztalatait, míg az intervenciót követő ún. kimeneti kérdőív a fentiekben kívül a művész–tanár együttműködés sikerességére vonatkozó kérdésblokkot tartalmazott. A tanulói mérés mindhárom helyszínen online adatfelvétellel valósult meg.

## Egyéb adatfelvételi és elemzési módszerek

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 szakirodalom-elemzés 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 technika<sup>4</sup> 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 strukturál 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.

---

<sup>4</sup>A hanganyagok írott változatában tartalmi kóddal jelöljük a legkisebb önálló, értelmezhető információt, majd a kódokból kódcsaládokat alkotunk, amelyek majd az elemzés fő témaköreit adják. A kódok és témakörök felsorolását az 5. fejezet, a kódcsaládok teljes listáját a disszertáció Melléklete tartalmazza.



2. ábra A disszertáció fő kutatási módszerei

### 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.

## 1. fejezet A kreatív oktatás fogalma és problématerülete kurrens neveléstudományi szakirodalom tükrében

Jeffrey és Craft 2003-as kutatási eredményei nyomán (Jeffrey és Craft, 2003) különbség tehető az ún. kreatív tanítás és a kreativitásra nevelés<sup>5</sup> fogalma között. Empirikus tapasztalataik szerint, a kreatív tanítás nem feltétlenül vezet a tanulók kreativitásához, de megfelelő kontextust biztosíthat mind a tanári, mind a tanulói kreativitás előhívásához. Például, amikor a tanárok saját kreativitásukra támaszkodnak a tanórán, a tanulók is impulzusokat kapnak saját kreatív skilljeik fenntartására és fejlesztésére. Ilyen helyzetekben a tanárok, önkéntelenül is mintát adnak a tanulóknak arra, hogy hogyan hívják elő és fejezzék ki saját kreatív ötleteiket.

A kreatív tanítás kifejezés tehát a tanárok olyan kreatív módszer-, és eszközhasználatára utal, amelyet a tanítás során annak érdekében alkalmaznak, hogy az oktatás élvezetesebb és hatékonyabb legyen. Próbálják úgy bemutatni és feldolgozni a tananyagot, hogy az inspirálja és lekösse a diákokat, ösztönözze aktív tanórai részvételüket, a tanulás emlékezetesebbé tétele érdekében, gyakran változatos oktatási eszközöket és digitális technológiákat is használnak.

Collard és Looney (2014) emellett kiemeli, hogy jó esetben a kreatív tanítás során a pedagógus arra összpontosít, hogy új módszereket találjon a tanulás láthatóvá tételére, a felfedezés (inquiry) elősegítésére, a tanulók bevonására, saját kreativitásuk fejlesztésére (Collard és Looney, 2014, p. 352). Azonban Vass megfigyelései szerint (Vass, 2016), a tanári kreativitásnak az első jelei általában nem az ötletgazdagságban, hanem az ötletek újragondolásában, azok másfajta strukturálásában nyilvánulnak meg.

Looney (2009) szerint, ennek a roppant törekeny pedagógusi kísérletezésnek gyakran útját állja az ún. nagy tétekekkel játszó értékelési környezet (ahol a tét olyan negatív következményekkel járhat, mint az iskolabezárás vagy a tanári állás elvesztésének veszélye). Ugyanis azokban az oktatási rendszerekben, ahol a pedagógiai munka értékelése súlyos egyéni következményekkel járhat, ott nehéz innovatív tanítási megközelítéseket kezdeményezni és/vagy fenntartani. A tanárok nagyobb valószínűséggel szűkítik a tananyagot, és főként azokra az elemekre összpontosítanak, amelyek nagyobb valószínűséggel szerepelnek a pedagógusértékelések alapjául szolgáló tanulói tesztekben.

A kreatív pedagógiai gyakorlat viszont nemcsak attól függ, hogy a pedagógusok teret engednek-e saját kreativitásuknak, hanem főként attól, hogy képesek-e a gyermekek kreativitását előhívó és fejlesztő ethoszt létrehozni; más szóval olyan kreatív pedagógiai gyakorlatot folytatni, amely releváns a gyermekek számára, és amelyben a saját kreativitásuk fejlesztése kerül az előtérbe. A kreativitásra nevelés során a diákokat arra ösztönzik, hogy kreatív gondolkodásmódot fejlesszenek ki, és saját kreatív képességeiket használják fel a problémák megoldására és az új ötletek létrehozására. Ennek érdekében a pedagógusok olyan feladatokat és projekteket terveznek a tanórára, amelyek serkentik a diákok kreatív gondolkodását; megoldáskeresésre ösztönzik őket; fejlesztik az analitikus és kritikai gondolkodásukat; valamint elfogadják, sőt bátorítják az új ötleteket és megközelítéseket.

Tehát, míg a kreatív tanítás a tanár kreatív megközelítésére utal a tanításban, addig a kreativitásra nevelés a diákok kreativitásának fejlesztésére összpontosít. Mindkét megközelítés fontos, de más célt szolgál. Az előbbi a tanítás élményét javítja, míg az utóbbi a diákok kreatív képességeinek kibontakoztatását célozza. A 2000-es évek elején élénk pedagógiai vita (lásd Craft, 2002; Jeffrey és Craft, 2004) zajlott

---

<sup>5</sup> Eredeti kifejezések: creative teaching and teaching for creativity (Jeffrey és Craft, 2004).

arról, hogy nem veszélyes-e a két megközelítést dichotómként értelmezni? Míg Jeffrey és Craft (2004) szerint a kreatív tanítás és a kreativitásra nevelés egymást kiegészítik, sőt feltételezik, addig előfordulhat, hogy a pedagógusok hétköznapi pedagógiai gyakorlatukban inkább csak az egyik vagy csak a másik álláspontot képviselik, erőteljes polarizációt okozva. Többen érveltek amellett, hogy „*ez a megkülönböztetés hasznos volt a kreativitás tanításának fontosságára való rávilágításban, de a megkülönböztetéssel fennáll a veszélye annak, hogy egy új kettősség intézményesül az oktatási diskurzusban, hasonlóan a korábbiakhoz, mint például a formális és informális tanítás vagy a tanítás és a felfedező tanulás. Ezek a múltbeli kettősségek felelősek a korlátozó pedagógiai ideológiák kialakulásáért*” (Alexander et al., 1992).

Craft szerint, a kreatív tanítás és a kreativitásra nevelés két, egymást átfedő kategóriája közötti középmezsgyén található az ún. kreatív tanulás (creative learning) és a hozzá kapcsolódó pedagógiai stratégiák. Ez a megközelítés aktívan bevonja a gyermeket a vizsgálandó és elsajátítandó ismeretek meghatározásába, így biztosítva a tanulók lehetőségét az innovációra (Craft, 2005. p. 44.). Ez egy olyan tanulási folyamat, amely során a diákok saját kreativitásukat használják fel a tudás megszerzésére és alkalmazására. Ebben az esetben a tanulás interaktív és gyakran projektalapú, ahol a diákok saját ötleteikkel és megoldásaikkal járulnak hozzá a tanulási folyamathoz, amelynek fő jellemzője a kreatív problémamegoldás, új ötletek és megközelítések kidolgozása; az önálló tanulás, amikor is a diákok saját tempójukban és érdeklődési körüknek megfelelően fedezik fel a tananyagot; az önálló munkát ellensúlyozó kollaboráció, ahol csoportmunkában oszthatják meg ötleteiket és közösen fejleszthetnek ki új megoldásokat. Ennek során a különböző interaktív és digitális eszközök használata itt a tanulói munkát egészíti ki, szükség esetén elősegítve a tanulók kreatív gondolkodását és tanulását. Ez a tanulási folyamat élményalapú, azaz a diákok saját élményeiken keresztül tanulnak, mélységi megértésre törekedve. A tanulási folyamat alakíthatósága fokozza a diákok motivációját és elkötelezettségét, és elősegíti az innovációt és az új ötletek kialakítását. A tanterv és az életkori skála egészét tekintve meggyőző bizonyítékok támasztják alá, hogy ahol a gyermekek és fiatalok némi kontrollt kapnak a tanulásuk felett, és támogatják őket abban, hogy a struktúra és a szabadság megfelelő egyensúlya mellett kockázatot vállaljanak, ott kreativitásuk fokozódik (Burgess & Addison, 2007; Cremin, Burnard, & Craft, 2006; Ewing, 2011; Gandini et al., 2005; Grainger, Gooch, & Lambirth, 2005; Hall et al., 2007; Halsey et al., 2006; Wood & Ashfield, 2008 idézi Davies et al., p. 85).

Kutatások szerint, a kreatív tanulás egyik központi eleme a gyermekek lehetőségekben való gondolkodásának (possibility thinking), a „mi lenne ha..?” kérdésből kiinduló gondolatkísérleteknek a támogatása (Craft 2002; Jeffrey & Craft, 2004a/b). A lehetőségekben való gondolkodás egyszerűnek hangzik, de valójában összetett készségről van szó, megköveteli, hogy elképzeljük azt, ami nincs, és utakat alakítsunk ki hozzá, annak érdekében, hogy az elképzeléseink valósággá válhassanak. Lehet, hogy a gyerekek például nem tudnak eljutni a Holdra, de el tudják képzelni ezt a lehetőséget, és a színlelt játék olyan formáit is létre tudják hozni, amelyekkel a lehetőség "valósággá" válik, legalábbis számukra<sup>6</sup>. A lehetőséggondolkodás három szükséges nézőpontot foglal magában, - az ágensek, a folyamatok és a területek - perspektíváját, amelyeken keresztül a kreativitás megfigyelhető és előhívható. Mindegyik szükséges része az egésznek (Craft, 2001, p. 54). Miként Saint Laurent és Glăveanu kifejtik (2021) a lehetőségekben való gondolkodás megköveteli, hogy nyitottak maradjunk a lehetőségek széles tárháza iránt. Ez azt jelenti, hogy ne utasítsuk el az ötleteinket, még akkor sem, ha azok elsöre furcsának tűnnek. De azt is jelenti, hogy ne fogadjunk el egy korai megoldást a folyamat tényleges végigvitele előtt. Ha túlságosan egy eredményre koncentrálnunk, az alagútlátáshoz vezethet - ami a lehetőséggondolkodás ellentéte (Saint Laurent és Glăveanu, 2021).

---

<sup>6</sup> <https://psyche.co/guides/how-to-use-possibility-thinking-to-solve-problems-creatively>

A lehetőségekben való gondolkodás mellett a lehetőségtudás (*possibility knowledge*) (Woods & Jeffrey, 1996) is fontos szerepet kap a kreatív tanulás egész folyamatában<sup>7</sup>. A *possibility thinking* és *possibility knowledge* a kreatív folyamat két különböző, de egymást kiegészítő aspektusát jelöli. A *possibility knowledge* a gyakorlati ismeretek és készségek azon összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén a kreatív gondolkodás során generált ötleteket megvalósítsa. (Jeffrey és Craft, 2004).

A 2003 és 2005 működött, CLASP projekt<sup>8</sup> hipotézise szerint, a kreatív tanulás a közvetlen szükségletek és az azonnali igények szempontjából értelmes/releváns tanulás. Releváns mind az egyéni tanulók, mind a tanulói csoport egészének szempontjából. Egy olyan folyamat, amely az intellektuális kíváncsiságot, az elkötelezett produktivitást és az alkotási folyamatok kritikai értékelését foglalja magában (Jeffrey, 2006). A tanuló saját magáért tanul - nem a tanárért, nem a vizsgáztatóért vagy a társadalom tudásának gyarapításáért, hanem azért, hogy változást hozzon létre önmagában (Jeffrey, 2006, p. 3). A kreatív tanulás, tehát egy internalizált folyamat, ahol a tudás birtokosa maga a tanuló. Ennek a tanulási folyamatnak az irányítása szintén a tanuló feladata. Mivel a kreatív tanulót belső motiváció jellemzi, így tanulását nem a külső tényezők vagy tisztán feladatorientált gyakorlatok irányítják, hanem a saját tanulási vágya. Woods (Woods, 2002) arra a következtetésre jutott, hogy minél inkább kapcsolódik a tanítás-tanulás a gyermekek életéhez, világához, kultúrájához és érdeklődési köréhez, annál valószínűbb, hogy ez előhívja a tanuló önmaga által irányított, saját tanulási folyamatát. A relevancia nagymértékben segíti az adott problémával, feldolgozandó témakörrel való azonosulást, a tanulási motiváció növekedését és a közös munka iránti lelkesedést.

Az innováció elengedhetetlen része a kreatív tanulási folyamatnak, lehetővé téve a diákok számára, hogy saját tanulásukat aktívan alakítsák (Beghetto, 2021a). Az innováció ugyanis nemcsak új tanulási módszerek és eszközök alkalmazásában jelenik meg, hanem a tanulók – egyéni és/vagy csoportszinten - újszerű tanulási tapasztalataiban és megközelítéseiben is. Az innováció elősegítheti az új megoldások vagy ötletek feletti kontroll és felelősségvállalás (*ownership*) érzetét a diákokban, amelyek kulcsfontosságúak a kreatív tanulásban (Woods, 2002). Ha a relevancia mellett ez a két szempont is érvényesülni tud, akkor nagy az esélye annak, hogy elindul egy kreatív tanulási folyamat, azaz valami új jön létre, jelentős változás vagy átalakulás következik be a tanulóban (Woods, 2002, p. 80.).

Ilyen értelemben a CLASP-projekt igazolni tudta, hogy kellően szisztematikus tanári tervezés kreatív tanításhoz, majd pedig idővel kreatív tanuláshoz vezethet, amennyiben a három fenti feltétel érvényesül (Wood, 2002, p. 15). Craft azonban vitatja ezt, mivel szerinte, Woods beszámolója alapján nem világos, hogy az egyik valóban a másikhoz vezet-e, és az sem, hogy ez minden (iskolai) körülmény között így van-e (Craft, 2005, p. 131.) Véleménye szerint, a kreatív tanulásnak, több köze van az új lehetőségek generálásához (amit generativitásnak nevez), mint az elkötelezettséghez, ami szükséges, de nem elegendő feltétele a kreativitásnak (Craft, 2005). A kreatív tanulás akkor jellemezhető a leginkább, ha a tanár kreatív tanítása és a tanuló kreatív tanulása közötti kapcsolat áll az osztálytermi megfigyelések fókuszában (Jeffrey & Craft, 2004). Jeffrey (2004b) továbbvéve a Woods-féle keretrendszert, tanórai megfigyelései alapján úgy látja, hogy a kreatív tanításból a kreatív tanulásba való átmenet sikeressége nagy mértékben függ attól, hogy milyen módon biztosít a pedagógus lehetőséget a tanulóknak arra, hogy releváns problémamegoldási stratégiákat dolgozzanak ki, becsatornázzák saját tudásukat az osztálytermi folyamatokba, illetve hogy részt vegyenek a valós döntéshozatalban.

---

<sup>7</sup> A hivatkozott tanulmány empirikus bizonyítékokkal szolgál a lehetőség-gondolkodásnak az osztálytermi kreativitás mozgatórugójaként való jellemzéséhez, inputot nyújtva a kutatás és a gyakorlat számára is.

<sup>8</sup> A CLASP-projekt (Creative Learning and Student Perspectives) egy európai kutatási kezdeményezés volt, amely 2003 decembere és 2005 októbere között működött. A projekt célja a kreatív tanulási és tanítási módszerek fejlesztése és értékelése volt, különös tekintettel a diákok perspektívájára és tapasztalataira. (Bővebben lásd: <https://oro.open.ac.uk/12676/1/BJ-E3-13SE-Resubmission-D3.pdf>)

## A kreatív pedagógia modellje

A kreatív tanulás tehát a tanulóknak 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)

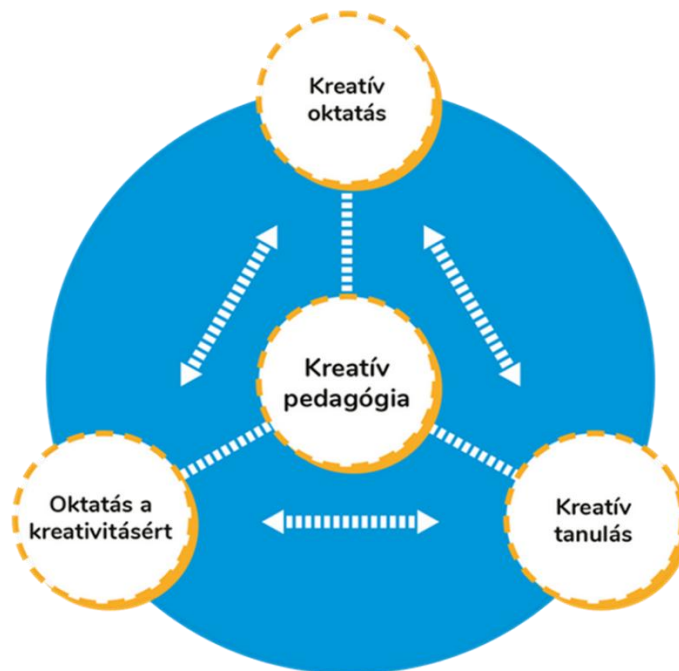
Kategória	Kreatív tanítás	Kreativitásra nevelés	Kreatív tanulás
Cél	A tananyag élvezetesebbé és hatékonyabbá tétele kreatív módszerekkel	A diákok kreativitásának fejlesztése	A tudás megszerzése és alkalmazása kreatív módon
Módszerek	Innovatív és interaktív tanítási módszerek	Feladatok és projektek, amelyek 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, 2004a, p. 51). Az interaktív eszközök és a kollaboráció révén a diákok innovációra és új ötletek generálására törekuszenek, 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.



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

Véleménye szerint (Lin, 2011, p. 152) a kreatív pedagógia olyan gyakorlat leírására szolgál, amely három, egymással összefüggő elem - a kreatív tanítás, a kreativitásra nevelés és a kreatív tanulás - révén fokozza a kreatív fejlődést. Ahelyett, hogy a tanítás és a tanulás két párhuzamos folyamat lenne, amelyek ritkán találkoznak, a három, egymással összefüggő elem kiegészíti és eredményezi egymást, és ezáltal reflektív folyamattá válik (lásd a 4. ábrát). A kreatív kompetenciák fejlődését szolgáló léggör a kreatív tanítás (a kreatív pedagógus által) és a kreatív tanulás (az aktív tanuló által) közötti kölcsönhatás révén jön létre.

Így elmondható, hogy a kreatív tanítás képes elősegíteni a kreatív tanulás kialakulását és támogatja a kreativitásra nevelést is. A kreativitásra nevelés is ösztönzi tudja a kreatív tanulást, amely hosszú távon hozzájárul a diákok kreatív kompetenciáinak a fejlődéséhez. A kreatív tanulás eredményeként a diákok kreatív gondolkodásmódot és problémamegoldó készséget fejlesztenek, amelyek visszahatnak a tanítási módszerekre és tovább erősítik a kreativitásra nevelés folyamatát. Ideális esetben ezek a területek kölcsönhatásban állnak és együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a diákok kreatívabbá váljanak, jobban tudjanak alkalmazkodni a változó körülményekhez, és innovatív megoldásokat találjanak a problémákra. A kreatív pedagógia, miként a fentiekben felsorolt jellemzőkből is kiderül, egyértelműen a nyitott gondolkodást ösztönzi (Dweck, 2007), ennek bizonyítéka az is, hogy kreatív pedagógia gyakran integrálja a művészeti tevékenységeket, amelyek természetüknél fogva nyitott gondolkodást igényelnek. A művészetek és a kreatív tevékenységek során a diákok szabadon kísérletezhetnek, új technikákat próbálhatnak ki, és saját kreatív ötleteiket valósíthatják meg.

Cremin és Chapell (2019) szerint a tanulói aktív szerepvállalás előmozdítása a következő évtizedekben várhatóan kiemelkedő jelentőségű pedagógiai feladat lesz. Szerintük, kulcskérdés, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlata milyen mértékben lesz képes elősegíteni az OECD meghatározása szerinti kreatív gondolkodást, azaz „az újszerű és hatékony megoldásokat eredményező, az ötletek generálását,

értékelését és javítását magában foglaló iteratív folyamatban való produktív részvétel képességét.” (OECD, 2018, p. 6), és mennyire lesz képes ehhez más kreatív szakmák képviselőivel kooperálni.

## 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.

Jeffrey és Craft szerint (2004) az ilyen környezet, messze túllép a fizikai tér rugalmas kialakításán, magában foglalja az interaktív eszközök használatát, valamint a diákok közötti együttműködés és kommunikáció támogatását is. Az interaktív eszközök és a kollaboráció révén a diákok olyan készségekre tesznek szert, amelyek nemcsak az iskolai környezetben, hanem a későbbi életük során – life-skilként - is a javukra válnak (Runco, 2007). Sawyer (2012) hangsúlyozza, hogy az interaktív, digitális eszközök segíthetnek a diákoknak vizualizálni az ötleteiket, együttműködni társaikkal és valós idejű visszajelzéseket adni és kapni.

Báthory már 2000-ben felhívta a figyelmet arra (Báthory, 2000), hogy az ingergazdag tanulási környezet nem pusztán a kreatív építészeti megoldásokat jelenti, hanem azt is, hogy a diákokat jellemző tanulási stílusok mindegyikéhez illeszkedik. Segítségével a tanulásszervezést tekintve előtérbe tudnak kerülni a motiváló módszerek, a csoportmunka, a játék, a vita, a kutató-felfedező szemlélet és a projektmódszer is (Báthory 2000, p.37). Ez a szemlélet megköveteli, hogy a diákok hozzáférjenek különféle forrásokhoz és anyagokhoz, amelyek inspirálhatják őket és gazdagíthatják a tanulási folyamatot (Amabile, 1996). Ez magában foglalhatja a könyveket, művészeti anyagokat, digitális eszközöket és egyéb tanulási segédleteket, amelyek változatossá és izgalmassá teszik a tanulást (Hunya, 2014), de ide tartoznak azok a tárgyi eszközök, feldolgozásra szánt anyagok (matériák) is, amelyek a szabad alkotófolyamathoz szükségesek.

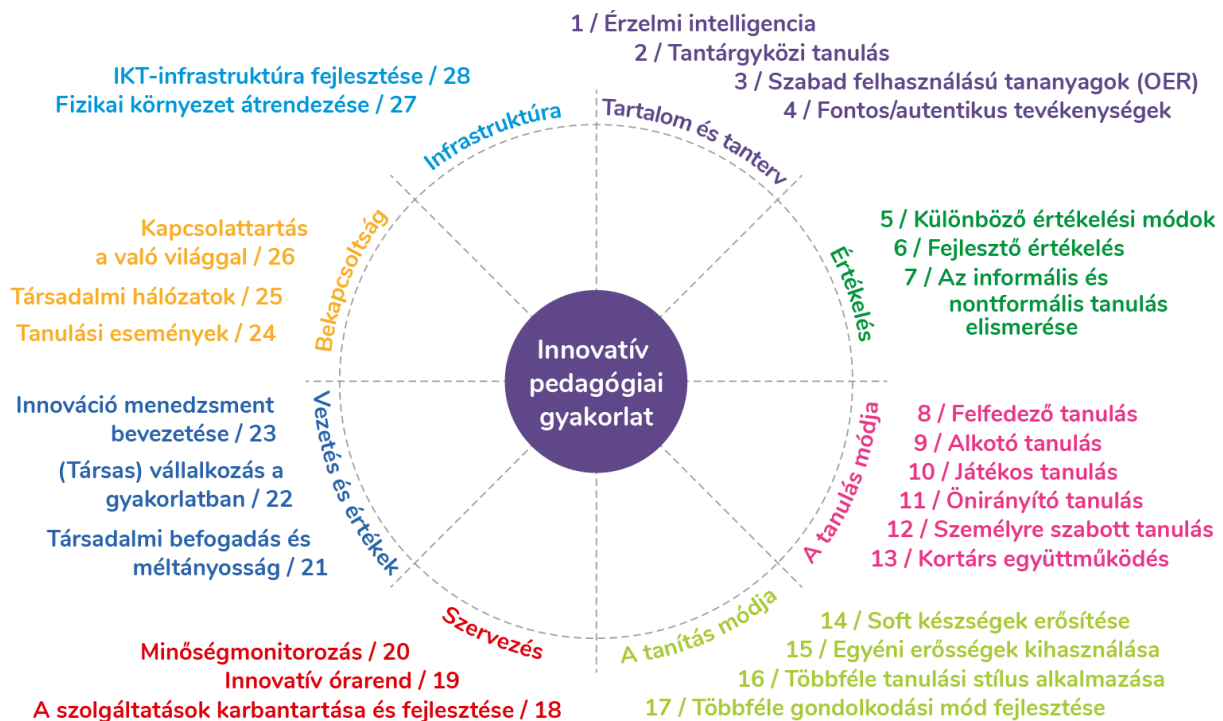
Az interaktív eszközök használata az anyaghasználat speciális esete, amely már a 2010-es évek kreatív tanulási környezet (osztályterem) víziójában<sup>9</sup> is kulcsszerepet játszott. A projekt záróbeszámolója szerint, *„a kreatív osztályterem olyan innovatív tanulási környezet, amelyben az informatikai eszközök által nyújtott lehetőségeket maximálisan kihasználják a tanulás és a tanulás innovatív átalakítása érdekében a formális, nem formális és az informális tanulás során is, ám ezek csak eszközök a kreatív tanulás megvalósításához”* (Hunya, 2014).

A tanulmány a kreatív osztálytermet nyolc dimenzió és ezeknek – a megvalósítást szolgáló - 28 aldimenziója mentén értelmezi. A tanítás módjai dimenzió elsősorban a tanulók egyéni sajátosságaihoz való alkalmazkodást helyezi előtérbe, ideértve a szociális kompetenciák különbségeit is. Az infrastruktúra és a szervezés dimenziói teremtik meg az innovatív tanulási környezet fizikai és intézményi feltételeit, például a digitális infrastruktúra fejlesztésén és a rugalmas, innovatív időbeosztáson keresztül. A bekapcsoltság nemcsak az iskola online beágyazottságára utal, hanem arra, hogy a tanulók olyan online térben élnek, amelyben számos inspiráló tényezővel találkoznak (pl. érdekes

---

<sup>9</sup> Lásd: Az „Up-scaling Creative Classrooms in Europe (SCALE CCR)” projekt tapasztalatait. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC72278>

problémák, személyek stb.) (Hunya, 2014). A vezetés és támogatás területe pedig az innováció tudatos irányítására, a partnerségek és társadalmi kapcsolatok erősítésére, valamint a méltányosság érvényesítésére összpontosít.



4. ábra A kreatív osztályterem fő és aldimenziói (Forrás: Hunya, 2014.)

E dimenziók egymással összefonódva járulnak hozzá a tanulási környezet minőségi fejlesztéséhez, és olyan átfogó keretrendszert kínálnak, amely támogatja a pedagógusokat a tanulók kreativitásának, alkalmazkodóképességének és tanulási motivációjának erősítésében.

A fenti dimenziókat vizsgálta az a strukturált nemzetközi szakirodalomelemzés is (Davies et al, 2013), amelynek célja a kreatív tanulási környezet fő jellemzőinek beazonosítása volt. A vizsgálat számos kulcsfontosságú jellemzőt emelt ki azokról a környezetekről és feltételekről, amelyek a metaelemzésükbe bevont kutatási jelentések szerint, a leghatékonyabban járulnak hozzá a tanulók kreatív kompetenciáinak fejlesztéséhez. A szerzők előljáróban fontosnak tartották tisztázni, hogy az ún. kreatív kompetenciák kifejezést tágan értelmezték, beleértve a kreatív gondolkodási folyamatok (Mumford et al., 1991), a kreatív problémamegoldó készségek (Williamson, 2011), a kreatív gondolkodás (Torrance, 1974), a kreatív tanulás (Jeffrey, 2006) és a lehetőségekben való gondolkodás (Craft, 2001) fogalmát is, elismerve, hogy az ilyen kompetenciáknak kognitív és gyakorlati komponensei egyaránt vannak.

A több mint 200 empirikus tanulási környezet-kutatás másodelemzése alapján megerősíthető, hogy a fizikai környezet csak egy komponense a tanulási térnek (Davies et al., 2013). A kreatív tanulási környezetet nagymértékben meghatározza az is, hogy hogyan tanítunk, milyen eszközök állnak rendelkezésre, mennyire használjuk a szabadtéri és az iskolán kívüli helyszíneket, teret adunk-e a játéknak és a rugalmas időbeosztásnak, valamint milyen a tanárok és a diákok közötti kapcsolat. A másodelemzésbe bevont kutatások alapján a kreativitást előmozdító közös jellemző a fizikai és

pedagógiai környezet rugalmassága, a pedagógus munkamódszere és a kreativitás iránti attitűdje, a tanulóknak a saját tanulási folyamatuk feletti irányításuk lehetősége, a változatos térhasználat az iskolában és azon kívül is (mint például múzeumokban, könyvtárakban, stb.), az idő rugalmas használata (beleértve az iskolán túli időt és a tantervi határokat), valamint az, hogy a diákoknak mennyire garantált, hogy saját tempójukban, nyomás nélkül dolgozhatnak.

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 projekteken 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.

Szettele szerint (2020) a kreatív tanulási környezetnek fontos feladata az is, 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. osztálytábló, 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.” (Szettele, 2020, p. 68).

A kreatív szabadság biztosítása a diákok számára kulcsfontosságú a kreatív tanulási környezetben. Paradox módon a szabadságot épp a biztonságos közeg tudja garantálni. Robinson (2001) hangsúlyozza, hogy a diákoknak lehetőséget kell adni arra, hogy saját ötleteiket kifejezzék és új megközelítéseket próbáljanak ki anélkül, hogy félniük kellene a hibázástól. Ez a szabadság ösztönzi a diákok kreatív önkifejezését és innovatív gondolkodását, mivel bátorítja őket arra, hogy kilépjenek a megszokott gondolkodási keretből, vagyis támogatja az ún. 'out-of-box' gondolkodást. Burgess és Addison (2007) vizsgálatában a középiskolás korú válaszadó tanulók az önkifejezés iskolai feltételeinek meghatározásához rendkívül fontos tényezőként jelölték meg a strukturált és támogató környezet meglétét. A biztonságos struktúra biztosítása különösen fontos ahhoz, hogy a tanulók képesek legyenek kockázatot vállalni, kreatívan és kritikusan gondolkodni, valamint kérdéseket feltenni, ahogyan a Halsey és munkatársai (2006) által végzett kutatás fiatal résztvevői is megfogalmazták: kreativitásuk fejlődését a strukturált és a strukturálatlan munka egyensúlya szolgálta a legjobban. Davies és munkatársai (2013) részletesen bemutat két iskolai esettanulmányt is annak bizonyítékaként, hogy a strukturált feladatok és az egyértelmű elvárások pozitív szerepet játszhatnak az általános iskoláskorú gyermekek kreatívfejlesztésében (Grainger et al., 2005; Ewing, 2011, idézi Daviest et al., 2013).

Gandini és munkatársainak (2005) a Reggio Emilia iskolákban folytatott pedagógiai gyakorlatokról szóló esettanulmányai azonban azt sugallják, hogy a sikeres kreatívfejlesztés egy rendkívül komplex pedagógiai feladat, több a strukturált és kevésbé strukturált feladatok egyensúlyának a biztosításánál. Megfigyeléseik alapján a kreativitás iskolai fejlődését a tanulók számára biztosított tapasztalatok

sokfélesége erősíti. Azt javasolják, hogy a tanárok olyan pedagógiai gyakorlatra térjenek át, amelyek a tapasztalati tanulásból származó tudás közös értelmezésére készítene fel (Gandini et al., 2005). Halsey és munkatársainak (2006) iskolai kreatív projektelemzése<sup>10</sup> szerint, több tanulási nehézséggel küzdő fiatal számára az az osztálytermi gyakorlat működött a legjobban, amikor a formális oktatástól eltérő, rugalmas és informális megközelítést alkalmaztak, lehetővé téve a fiatalok számára, hogy saját tempójukban, nyomás nélkül dolgozzanak, majd közösen megbeszéljék egyéni tapasztalataikat.

Amabile (1996) és Dweck (2007) kutatásai szerint a biztonságos, de bátorító tanulási környezet ad leginkább teret a kreativitásfejlesztésnek. Olyan környezetet érdemes létrehozni, ahol a diákok kockázatot vállalhatnak anélkül, hogy félniük kellene a hibáktól. A kísérletezés, a hibátűrés és a kudarcokból való tanulás kritikus elemei a kreatív folyamatnak és hozzájárulnak a tanulói önbizalom növeléséhez (Dweck, 2007; Amabile, 1996). Amabile modellje szerint, a kreativitás akkor bontakoztatható ki igazán, ha a "szabadság, a pozitív kihívás, a felügyeleti bátorítás, a csoporttámogatás, a megfelelő erőforrások és a szervezeti támogatás" garantált (Amabile, 1998, p. 8). Szerinte ezek a feltételek növelik a belső motivációt, és rendkívül kreatív és produktív személyeket<sup>11</sup> teremtenek (Amabile & Kramer, 2011; Amabile, 2012).

Csíkszentmihályi felhívja a figyelmet a biztonságos környezet érzelmi dimenziójára is (Csíkszentmihályi, 2008). Véleménye szerint, az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák. Amikor valaki sérülékenynek érzi magát, akkor a mentális energiáit biztosan nem az új dolgok felfedezésére fogja mozgósítani. Az énje védelmére koncentrálnó személyt épp a veszélyeztető fenyegetések gátolják a kreatív potenciálja kibontakoztatásában (Csíkszentmihályi, 2008, p. 353). Az érzelmi biztonságot más kutatók is (Shean & Mander, 2020) a pozitív tanulási környezet meghatározó összetevőjének tekintik, s úgy vélik, az iskolákban az érzelmi biztonság főként a támogató pedagógiai környezet (szociális kapcsolatok, értékelés, bánásmód, tanulók támogatása) meglétéén múlik. „A kutatások azt mutatják, hogy az érzelmileg nem biztonságos környezet stresszhez, alacsonyabb iskolalátogatáshoz és a tanulás iránti alacsonyabb elkötelezettséghez vezet, míg az érzelmileg biztonságos környezet pozitívabb identitásfejlődéssel, jobb tanulási tapasztalatokkal és nagyobb értékérzettel jár.” (Shean and Mander, 2020).

Davies és munkatársai (2013) által feldolgozott 210 empirikus tanulmány eredményei alapján a kreatív tanulási környezetek – a földrajzi hovatartozástól függetlenül, a következő általános érvényű, fő jellemzőkkel írhatók le:

**1. Rugalmasság és alkalmazkodóképesség:** Ezek az elemek lehetővé teszik, hogy a fizikai tér könnyen átrendezhető legyen, és igazodjon a különböző oktatási módszerekhez és tevékenységekhez, ezáltal lehetőséget biztosítva különböző tanulási stílusok és tevékenységek kipróbálására, valamint a tanulási folyamatok személyre szabására.

**2. Interaktív eszközök használata:** Az interaktív eszközök, mint például az interaktív táblák, tabletek és különféle digitális tanulási platformok alkalmazása biztosítja, hogy a tanulók közvetlenül részt vegyenek a tanulási folyamatban, és interaktív módon fedezzék fel a tananyagot. Az IKT eszközök pedagógus által megtervezett, tudatos használata növelheti a diákok elkötelezettségét és motivációját, valamint elősegítheti a kreatív problémamegoldást és az együttműködést.

---

<sup>10</sup> NESTA által finanszírozott, hátrányos helyzetű tanulókat érintő iskolai projektek. Lásd: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/NES01/NES01.pdf>

<sup>11</sup> Amabile, az ún. KEYS modellt munkavállalókra és munkahelyi környezetre dolgozta ki, de James, A.L kutatási eredményei szerint, sikeresen adaptálható iskolai környezetre is. Lásd bővebben: [https://file.scirp.org/Html/11-6302572\\_57294.htm](https://file.scirp.org/Html/11-6302572_57294.htm)

**3. Kollaboratív tanulási lehetőségek:** A kreatív tanulási környezetben a diákok együtt dolgozhatnak, megoszthatják ötleteiket és közösen oldhatnak meg problémákat. A csoportmunka és az együttműködés elősegíti a kreatív gondolkodást és a szociális készségek fejlődését. A kollaboratív környezetekben a diákok egymástól is tanulhatnak, ami gazdagítja a tanulási élményt és növeli az innovációs potenciált.

**4. Kreatív szabadság:** A kreatív szabadság biztosítása azt jelenti, hogy a diákoknak lehetőségük van önálló felfedezésre, kísérletezésre és saját ötleteik megvalósítására. A kreatív szabadság elősegíti az önálló gondolkodást és az egyéni kreativitás kibontakozását. A tanulóknak biztosított szabadság és autonómia növelheti a tanulási motivációt.

**5. Támogató tanári szerep:** A tanárok támogató szerepe kritikus a kreatív tanulási környezetekben. A támogató tanár nem csak az ismeretek átadója, hanem facilitátor és mentor is, aki ösztönzi a diákok kreativitását és önálló gondolkodását. A támogató tanári szerep magában foglalja a pozitív visszajelzések adását, a diákok önálló munkájának bátorítását, és a biztonságos, hibátűrő környezet megteremtését.

A fenti fő jellemzők Smith és Apple gyakorlatorientált kutatási jelentésében is visszaköszönnek (Smith & Apple, 2007). Osztálytermi megfigyeléseik és pedagógiai tapasztalataik alapján a kreatív tanulási környezetet a tanárok és a diákok közötti kölcsönös bizalom és tisztelet határozza meg. A tanulóközpontú, tudásközpontú, értékelésközpontú és közösségközpontú megközelítések együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat, és aktív szerepet vállaljanak saját tanulási folyamataikban (Smith & Apple, 2007). Smith és Apple szintén hangsúlyozzák annak jelentőségét is, hogy a tanulási környezet ösztönözze a kockázatvállalást és a hibákból való tanulást. A kreatív gondolkodás fejlődése szempontjából alapvető, hogy a tanulók merjenek új megoldásokat kipróbálni, és a tévedéseket ne kudarcként, hanem a tanulási folyamat természetes részeként értelmezzék. Ezt a szemléletet erősíti a rendszeres, fejlesztő jellegű visszajelzés-nyújtás és értékelés gyakorlata, amely nem csupán mér, hanem fejleszt, összhangban a kreatív tanulás hosszú távú céljaival.

A fentiekén kívül, még egy horizontálisnak tekinthető szempontot is érdemes figyelembe venni a kreatív tanórák tervezésekor, az időtényezőt. A kreatív gondolkodás és alkotás időt igényel (Csíkszentmihályi, 1996). Fontos, hogy a tanterv és az órarend kellő időt biztosítson erre. Az iskola ugyanis, főként az órarendbe beépített kreatív projektekre, kreatív kutatási tevékenységekre szánt idővel tudja biztosítani, hogy a tanulók mélyebben belemerülhessenek bizonyos témákba, és hosszabb ideig foglalkozhassanak kreatív feladatokkal (Robinson, 2001). Ráadásul, időre van szükség ahhoz is, hogy minden diák megtalálja a számára legmegfelelőbb tanulási stratégiát, azt a feldolgozási módot, amely a leginkább támogatja az ő kreatív gondolkodását és egyéni problémamegoldását (Kolb, 1984).

Az OECD CERI-nek (2013) az innovatív tanulási környezetről szóló jelentése szintén fontos hangsúlyt helyez az időre. A kölcsönhatás és az interakció időigényes, ahogyan a tanulás is, amely nem azonnali epizódokban, hanem összefüggő folyamatban történik (OECD, 2013). Ez a holisztikus kumulatív perspektíva a tanulási megközelítések és környezetek keveredésével jár. Ez lehetővé teszi a dualista leegyszerűsítések elkerülését, mint például azt a vélekedést, hogy a hagyományos, instrukciókra épülő oktatás és a felfedező tanulás egymást kizáró, ellentétes választás (OECD, 2013.). Ehhez a vagy-vagy alapú elgondoláshoz képest, a tanulási környezetet alkotó szerves ökoszisztéma épp azt jelenti, hogy a vegyes megközelítéseket és keverékeket tekintjük normának<sup>12</sup>. Ahol a tanulók (kik?), a pedagógusok (kivel?) a tartalom (mit?) és az erőforrások (mivel?) adják a tanulási környezet kulcselemeit. Ebben az OECD értelmezésben, a tanulási környezet egy holisztikus, organikus koncepció, amelyhez az idő

---

<sup>12</sup> A vegyes megközelítések és repertoárok támogatását a 2012-es OECD/TALIS-jelentés is alátámasztja (Vieluf et al, 2012).

dimenziója szervesen hozzátartozik, hiszen mind az osztálytermi interakciók kialakulása, mind a kreatív tanulás létrejötte egy hosszabb folyamatot feltételez (OECD, 2013).

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 kreatívfejlődésére, hanem a pedagógusok szakmai fejlődésére is lehetőséget biztosít. Ebben a térben miként a tanulónak, 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 Uptis, 2014. p.3).

## A kreatív osztályterem és a tanár szerepe

Thomson és munkatársai (2012) Augé (1995) nyomán a "nem-hely" fogalmával írják le azokat az oktatási környezeteket, amelyek nem támogatják a kreatív tanulást. Ezek a terek gyakran steril, funkcionális helyek, nincs egyedi karakterük vagy kulturális gazdagságuk (Augé, 1995). Az ilyen terekből hiányzik az a fajta identitás és közösségi kötődés, amely segíthetné a diákokat és a

pedagógusokat abban, hogy személyes és érzelmi kapcsolatot alakítsanak ki egymással. A "nem-helyek" képtelenek betölteni azt a feladatukat, hogy támogassák a tanulók aktív részvételét a tanítási-tanulási folyamatban, kreatív gondolkodásra ösztönözzenek, vagy elősegítsék a kreatív problémamegoldást (Thomson et al., 2012).

"Nem-hely" környezet lehet a standardizált osztályterem, amely általában minden iskolában ugyanúgy néz ki, és nem tükrözi a helyi kultúrát vagy a diákok egyéni érdeklődési körét. Ezek a termek nem inspirálnak kreativitásra, és nem támogatják a diákok személyes fejlődését, de ilyenek a steril iskolai terek is, amelyek klinikai környezetet teremtenek anélkül, hogy helyet adnának a diákok kreatív önkifejezésének vagy közösségi tevékenységeknek. A kreatív tanulási környezeteknek túl kell lépniük az arctalan, személytelen „nem-helyek” jellegén, és olyan gazdag kulturális és közösségi tartalommal bíró terekké kell válniuk, amelyek valódi inspirációt nyújtanak mind a tanulók, mind a pedagógusok számára (Augé, 1995; Thomson et al., 2012).

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 csoport szinten egyaránt, miként élnek az adott tanulási környezet lehetőségeivel (Beghetto & Kaufman, 2010)<sup>13</sup>.

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

Beghetto és Kaufman (2014) szerint, a tanároknak nemcsak a kreatív tanulási környezet megteremtésében van kiemelt szerepük, hanem a kreatív tanulási folyamatban való részvételük is példaként szolgál. Ők nemcsak facilitátorok, hanem olyan irányítók is, akik körültekintően egyensúlyoznak az instrukciók és az improvizáció között. Egy megfelelően felkészült pedagógus számol azzal is, hogy a tanulók különböző érdeklődési körrel, eltérő képességekkel és különböző szintű előzetes tudással vesznek részt az osztálytermi munkában. Tisztán látja, hogy mindezek az egyéni tényezők szerepet játszanak abban, hogy a tanulók hajlandóak-e megosztani új ötleteiket másokkal, hogy miként fogadják az ötleteikre adott visszajelzéseket, és hogy mekkora valószínűséggel tartják az adott tanulási környezetet a kreativitásuk támogatójának vagy épp blokkolójának (Beghetto és Kaufman, 2014, p. 18).

A tanulók ilyen típusú nézetegyütteseinek, beállítódásainak felismerése, illetve apró osztálytermi rezdüléseinek észlelése nagymértékben függ a tanárok tanítással és tanulással kapcsolatos meggyőződéseitől. Bereczki (2016) eredményei rávilágítanak arra, hogy az általa vizsgált tanárok számos olyan nézettel rendelkeznek, amelyek támogathatják a kreativitás osztálytermi fejlesztését (a pedagógusok általában értékelik a kreativitást, többségük úgy véli, hogy a kreativitás minden diákban és tantárgyban fejleszhető, valamint számos tanulói kreativitást támogató pedagógiai módszert és stratégiát ismernek), azonban támogatásra van szükségük abban, hogy saját tantárgyukba ágyazottan értelmezzék, felismerjék, sőt méltányolják azt. Támogatásra van szükségük abban is, hogy miként

---

<sup>13</sup> 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.

bátoríthatják a tanulói kreativitást a különböző műveltségterületeken és oktatási szinteken. Bereczki vizsgálatai (2016) megmutatják, hogy a tanárok a kreativitás osztálytermi fejlesztésével kapcsolatban több gátló és kevesebb támogató tényezőt érzékelnek. „A gátló tényezők között megemlítendő az időhiány, a képzések hiánya, a nem kielégítő erőforrások, a tanterv túlszűfolttsága, a sztenderdizált tesztek, valamint a kreativitás értékelésével kapcsolatos bizonytalanság. Ezen tényezők könnyedén felülmúlhatják a tanárok pozitív nézeteit, s így gátolhatják a tanulói kreativitás fejlesztését az iskolákban” (Bereczki, 2016, 6.o.). Simpson-Steele (2016) is arról számol be, hogy az általa vizsgált – a kreatív pedagógia módszereivel ismerkedő - pedagógusok kezdetben nehezen tudták kialakítani a „nincs rossz válasz” légkörét, és bár egyesek fokozatosan elfogadták ezt, mások továbbra is direkten befolyásolták tanulóik elbeszéléseinek irányát.

Hämäläinen és Vähäsantanen (2011) által elemzés alá vont tanulmányok többsége szerint, a tanárok szerepe kulcsfontosságú a kreatív kollaborációk összehangolásában, mivel ők biztosítják azokat a struktúrákat és támogatást, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy sikeresen együttműködjenek, és kreatív megoldásokat találjanak. Az összehangolás nemcsak a tanulási célok elérését szolgálja, hanem elősegíti a tanulók autonómiáját és kreativitásának fejlődését is. A szerzők által használt összehangolás (*orchestration*) kifejezés arra utal, hogy a tanárok hogyan tervezik meg és indítják be a kollaboratív tanulási és kreatív folyamatokat az osztályteremben úgy, hogy azok hatékonyak és eredményesek legyenek.

Az összehangolás folyamata a tanórák megtervezésével, a tanulási tevékenységek struktúrájának meghatározásával kezdődik, beleértve a tanulási célokat és az aktuális tananyag feldolgozását segítő konkrét feladatokat is. Ezek a tervek a tantervi követelményekre és a kutatásalapú produktív tanulási helyzetekre épülnek (Sawyer, 2004; Hämäläinen & Häkkinen, 2010).

A tervezési fázist követő tanórák során a tanárok valós időben irányítják és támogatják a tanulási folyamatokat. Ez a diákok munkájának figyelemmel kísérését, a szükséges beavatkozásokat és az együttműködést szolgáló interakciók irányítását jelenti, azaz a kreatív és produktív tanulási környezet biztosítását (Mercer et al., 2010). Ez a tanulói csoportok összetételének gondos megválasztását, a megfelelő feladatok kiválasztását és az interakciók irányítását is jelenti, annak érdekében, hogy a diákok megoszthassák és közösen fejleszthessék ötleteiket (Hämäläinen, 2011; Nijstad & Paulus, 2003).

Az összehangolás egyik legfőbb kihívása a struktúra és az improvizáció közötti egyensúly megtalálása. A tanároknak biztosítaniuk kell, hogy a tanulók rendelkezzenek elegendő szabadsággal a kreatív gondolkodáshoz és az önálló munkához, miközben szem előtt tartják a tanulási célokat (Dillenbourg & Tchounikine, 2007; Sawyer, 2004). Az összehangolás tehát a tanárok aktív és stratégiai szerepét jelenti a tanulási folyamatok megtervezésében és irányításában, biztosítva a kreatív és kollaboratív tanulási környezetet, amely előmozdítja a diákok fejlődését, nézeteik ütköztetését. Ennek az elképzelésnek a gyakorlati megvalósítása három tényező összjátékától függ, attól, hogy milyen feladatstruktúrákat képes megtervezni, milyen interakciókat képes generálni, és milyen erőforrásokat tud ezekhez hozzárendelni a pedagógus.

A feladatstruktúrák főként nyitott végű és strukturált feladatok, illetve ezek kombinációja, amelyek lehetővé teszik a diákok számára, hogy különböző megközelítéseket és megoldásokat dolgozzanak ki (Cohen, 1994; Weinberger et al., 2005). A diákok közötti interakciók támogatása elősegíti a mélyebb megértést és a közös tudásépítést (Pea, 2004). A szükséges erőforrásokhoz való gördülékeny és egyenlő hozzáférés, pedig az ötletek gyakorlati megvalósítását szolgálja (Ruiz-Primo et al., 2011).

A tanulásközpontú pedagógiai megközelítés Perlusz (2020) által vázolt elveiben is megtalálhatók a fentiekben bemutatott alapelemek. Az általa ajánlott modell alapja az aktivitás, a relevancia és a

kreativitás. A tanulóknak alkalmazniuk kell tudni a megszerzett tudást, s ennek sikerét Perlusz szerint (2020) nagymertekben befolyásolja az, hogy mennyire tudjuk a tanuló számára világossá tenni az iskolában szerzett tudás és a mindennapi élet közötti kapcsolódásokat. „Ehhez nem elegendőek a reprodukív feladatok, hanem igényes, eredeti, a képzelőerőt mozgósító, a hipotézisek felállítását ösztönző és a többféle megoldás lehetősége felé mutató feladatokra van szükség, ami a tanuló motivációt növeli, illetve fenntartja” (Perlusz, 2020, p. 11). Ehhez járul még elengedhetetlenül hozzá az éhhatékonyág érzésének megtapasztaltatása és az önirányítás, viszont ezek csak akkor tudnak megvalósulni, ha „a tanulóknak rendszeresen lehetőségük van döntéseket hozni a saját tanulásukkal kapcsolatban” (Perlusz, 2020, p.11).

Lucas szerint (Lucas, 2001), a kreatív tanulástámogatásban a pedagógusoknak három kulcsfontosságú professzionális képességre kellene hagyatkozniuk. Ezek közül az első, a bizonytalansággal való együttélés képességére. Azok a tanárok, akik a kreativitás ösztönzésére törekszenek, önmaguktól sem várhatják el, hogy minden kérdésre tudják a választ, azonban olyan működőképes alternatív problémamegoldási módokat és folyamatokat kínálhatnak fel tanítványaiknak, amelyeket ők maguk is használhatnak. Ez a fajta példamutatás akkor tud működni, ha a példát mutató pedagógusokat nemcsak a tudás és annak átadása, hanem a készségfejlesztés, valamint az ehhez szükséges attitűdök és a vele járó értékrend kialakítása is érdekli. Sőt, a legerőteljesebb példamutatás az, ha a tanulók meggyőződhetnek arról, hogy a pedagógusok maguk is „rabjai a tanulásnak”, és örömmel osztják meg az érdeklődési körükkel kapcsolatos dolgokat a diákjaikkal (Lucas, 2001, p. 39.).

A másik nélkülözhetetlen tanári képesség a szakszerű visszajelzés-nyújtás képessége. E nélkül nehéz megkülönböztetni azt, ami egészen jó volt, attól, ami elképesztően zseniális. Nem fogjuk megtanulni, hogy melyik megközelítés működik jobban, és ami a legfontosabb, nem fogjuk elsajátítani a belső visszajelzés-adás szokását sem. A hatékony, minőségi visszajelzéssel önismeretre tesznek szert a tanulók és a pedagógus is, elmélyítik önbecsülésünket, és motiváltak maradnak a tanulásra (Lucas, 2001).

A harmadik pedig a kihívások rendszeres beépítése a pedagógiai gyakorlatukba, mind azáltal, hogy fejlődési célokat tűznek ki önmaguk számára, mind azzal, hogy segítik a tanulókat saját céljuk kitűzésében. Lucas szerint szükség van arra, hogy ez támogató, de igényes légkörben történjen, ahol, ha kudarcot vallunk, képesek legyünk tanulni a kudarcból. Ehhez képesnek kell lennünk a negatív stressz kiküszöbölésére. (Lucas, 2001).

Lucas (2001) pedagóguskompetenciákra vonatkozó megállapításai egyértelművé teszik, hogy a kreatív tanulás támogatása elsősorban a tanórai gyakorlatban és a pedagógusok mindennapi döntéseiben válik kézzelfoghatóvá. Ugyanakkor ezek a szakmai kompetenciák nem függetleníthetők azoktól a strukturális és tartalmi keretektől, amelyek között a pedagógiai munka zajlik. A bizonytalanság elfogadása, a minőségi visszajelzés és a kihívások tudatos beépítése csak akkor válhat széles körben megvalósítható gyakorlattá, ha a tantervi szabályozás is teret enged a kreatív gondolkodás fejlesztésének. Éppen ezért a kreativitás osztálytermi támogatásának vizsgálata szükségszerűen vezet tovább annak elemzéséhez, hogy a kreatív gondolkodás milyen módon és milyen hangsúllyal jelenik meg a tantervi dokumentumokban.

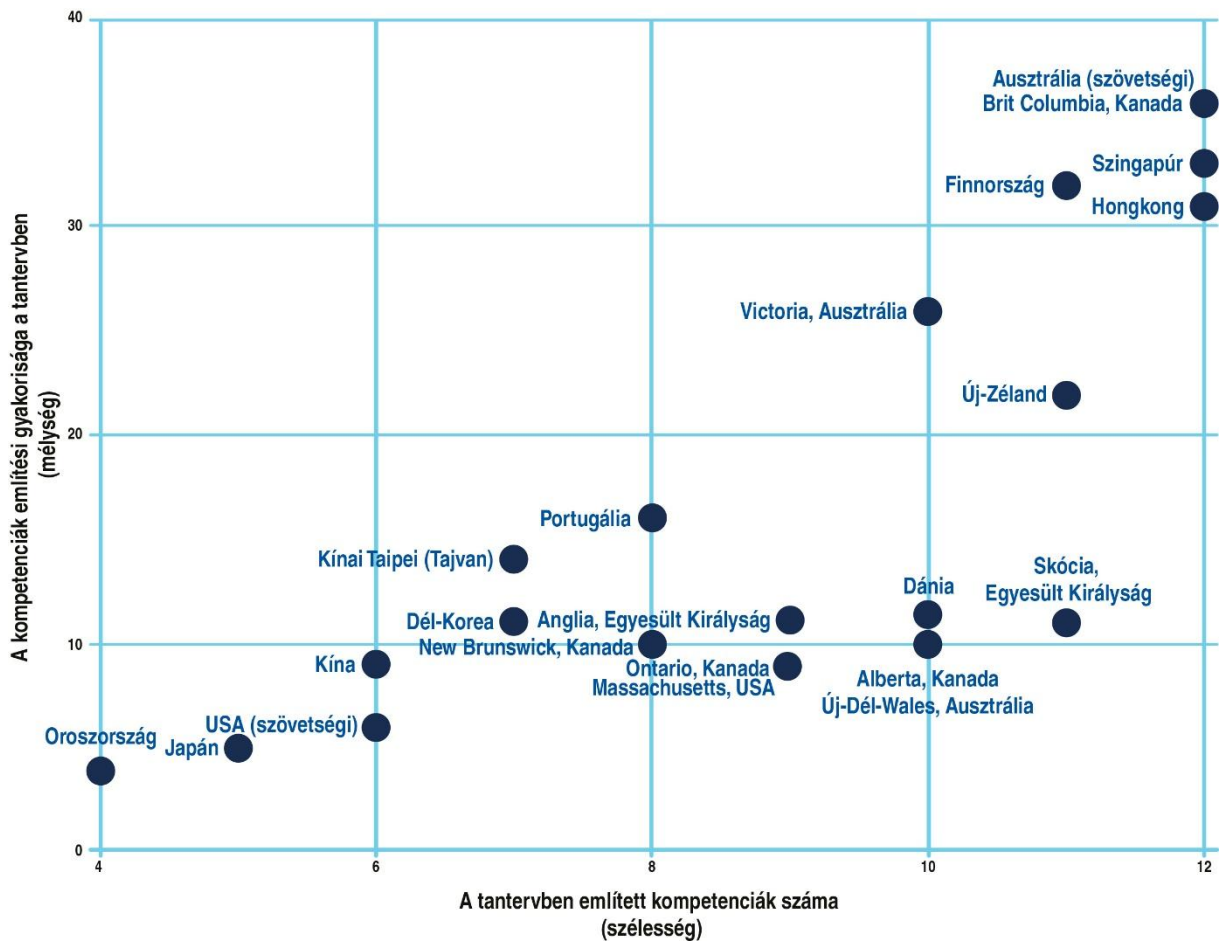
## 2. fejezet A kreativitásfogalom megjelenése a tantervekben

Az 1990-es évektől kezdődően számos áttekintő kutatás vizsgálta, hogy a kreativitás megjelenik-e a nemzeti tantervekben, és ha igen, milyen formában (Lucas, 2022). O'Donnell és munkatársai (2004) tizenhat fejlett ország tantervi dokumentumait elemezték, és azt találták, hogy a kreativitás fogalma tizennégyben explicit módon szerepelt, ugyanakkor jelentős eltéréseket tapasztaltak mind a kreativitás dokumentumokon belüli megjelenési helyében, mind abban, hogy miként értelmezik azt. Ebbéli különbségeket nemcsak országok között, hanem egyes esetekben országon belül, tartományok között is detektáltak. Hasonló mintázatok rajzolódtak ki két évtizeddel később is. Lucas (2022) tizennyolc fejlett országra kiterjedő összehasonlító vizsgálata ugyanis – részben átfedésben az O'Donnell-féle mintával – azt mutatta, hogy a kreativitást eltérő módokon integrálják a tantervekbe. Egyes rendszerek dokumentumai kreatív gondolkodásként definiálják, mások önálló kulcskompetenciaként hivatkoznak rá, míg vannak olyan országok, amelyek az oktatás egyik deklarált céljaként fogalmazzák meg, hogy a tanulókat „magabiztos és kreatív egyénekké” formálják. (Lucas, 2022. p. 11)

A Brookings Intézet kutatói szintén régóta követik nyomon a kreatív gondolkodás térnyerését a globális oktatáspolitikában. Egy 2018-as vizsgálatukban 152 ország tantervi dokumentumait elemezték, és arra a megállapításra jutottak, hogy világszerte egyre több oktatási rendszer fordít figyelmet a kreatív gondolkodásra, illetve a kreatív diszpozíciók oktatásban betöltött szerepére (Care & Kim, 2018). A leggyakrabban megjelenő kulcskompetenciák között a kreativitás több mint hatvan államban, tagállamban (joghatóságban) az élmezőnyben szerepelt (Care & Kim, 2018, p. 10). A kreativitás konkrét tantervi beágyazottságát vizsgáló, 22 joghatóságra kiterjedő újabb elemzésük (Taylor et al., 2020) ugyanakkor arra világított rá, hogy bár számos ország deklarálja a kreatív készségek fontosságát, ezek tényleges megjelenése a tantervi és pedagógiai dokumentumokban jóval korlátozottabb. A vizsgált 22 joghatóság egyikének sem volt olyan nyilvánosan elérhető dokumentuma, amely kifejezetten tartalmazott volna kreativitásfejlesztést célzó tanítási gyakorlatokat, és az értékelés vonatkozásában mindössze egyetlen joghatóság, Victoria, Ausztráliában, alkalmazott standardizált kompetenciamérést<sup>14</sup>. Ezt 2019-ben vezették be, és csak véletlenszerűen kiválasztott tanulók számára volt elérhető önként csatlakozó iskolákból (Taylor et al, 2020, p. 6).

---

<sup>14</sup> a „Critical and Creative Thinking Assessment” nevű értékelést



5. ábra A kompetenciák tantervi lefedettségének mértéke és részletezettsége különböző joghatóságokban (Forrás: Taylor et al, 2020. p. 10)

Taylor és munkatársai (2020) bevezették a „szélesség” és a „mélység” fogalmát, amelyek a kompetenciaterületek tantervi megjelenésének két eltérő aspektusát ragadják meg. A „szélesség” azt mutatja, hogy az általuk vizsgált kompetenciákból<sup>15</sup> mennyit említ az adott joghatóság a tantervi dokumentumaiban. A „mélység” ezzel szemben a megjelenés részletezettségét értékeli: a szerzők pontozási rendszere szerint egy pont jár a pusztán megjelenítésért (inclusion), egy második a hozzá kapcsolódó fejlesztési terület beazonosításáért (identification), egy harmadik a fejlődési szintek meghatározásáért (progression), és egy negyedik az értékelési kritériumok rögzítéséért (assessment). A fenti ábra (Ábra 7) a 12 meghatározott kompetenciaterület tantervi lefedettségének mértékét (hány kompetenciát említene a dokumentumok) és mélységét (milyen részletességgel jelennek) mutatja be az egyes joghatóságok vonatkozásában. Ausztrália (szövetségi), Brit Columbia, Szingapúr, Finnország és Hongkong ún. magasan teljesítő, széles és mély lefedettséget biztosító joghatóságokként jelennek meg. Ezek az oktatási rendszerek szinte mind a 12 vizsgált kompetenciát beépítik a tanterveikbe, részletesen definiált, fejlődési szintekkel és értékelési keretekkel támogatott elemekként. Új-Zéland és Victoria (Ausztrália) szintén széles kompetencialefedettséget mutatnak, ugyanakkor kevésbé részletes

<sup>15</sup> A vizsgálatban szereplő kompetenciák a következők voltak: kreativitás (Creativity), kritikai gondolkodás (Critical thinking), kommunikáció (Communication), együttműködés (Collaboration), tudatos jelenlét/mindfulness (Mindfulness), kíváncsiság (Curiosity), bátorság (Courage), reziliencia/ellenállóképesség (Resilience), etika (Ethics), vezetői készségek (Leadership), metakogníció (Metacognition) és a fejlődésközpontú szemlélet/growth mindset (Growth mindset).

az egyes kompetenciák kibontása, fejlődési szintekkel és értékelési keretekkel való ellátása. Portugália, Anglia, Kanada (Ontarió,) Dél-Korea és Tajvan 6-8 kompetenciatertületet emelnek be a tantervükbe, de kevesebb bizonyítékot szolgáltatnak a kompetenciák fejlettségi szintjeiről vagy az azokhoz kapcsolódó értékelésről. Olyan országok, mint Oroszország, Japán vagy az Egyesült Államok (szövetségi szinten) kevés kompetenciatertületet építenek be a tanterveikbe, és azok is alacsony részletettséggel jelennek meg. Ezen rendszerek tantervi dokumentumaiban a kompetenciaalapú megközelítés csak korlátozottan tükröződik.

A vizsgált joghatóságokban két markánsan eltérő tantervi megközelítés rajzolódott ki a kompetenciák kezelésében. Egyes rendszerek minden tantárgyban, a tanulás egy további dimenziójaként integrálták a kompetenciákat, míg mások csak meghatározott tantárgyakhoz kapcsolták őket (például a kritikai gondolkodást a matematikához, a kreativitást a művészethez). (Taylor et al., p.5). Ez erősen országspecifikus döntés, mivel többnyire helyi adottságoktól, tényezőktől függ, hogy a kompetencia mely évfolyamokon, iskolatípusokban vagy kötelező, illetve választható tantárgyakban jelenik meg.

A 12 vizsgált kompetencia közül, a kreativitás és a kritikai gondolkodás tartozik a leggyakrabban beépített kompetenciák közé, míg a reziliencia, vagy a vezetői kompetenciák (leadership) lényegesen ritkábbnak bizonyultak (Taylor et al., 2020, p. 7). Az egyes vizsgált országok közötti különbségek abban is megragadhatók, hogy míg néhány oktatási rendszer már rendszerszinten építi be a tantervi dokumentumokba a kreativitás koncepcióját, fejlesztését és értékelését, más országok oktatási rendszereiben még csak az első lépések, azaz a kreativitás fogalmának pedagógiai értelmezése és fejlesztési lehetőségeinek összegyűjtése, látszanak.

A vizsgált államok közül Finnország, Hongkong, Szingapúr például előreléptek a tíz évvel korábbi gyakorlatukhoz képest (Taylor et al., 2020, p. 11) a többi ország vonatkozásában azonban továbbra is jelentős a szakadék a tantervi célok, a pedagógiai gyakorlatok és az alkalmazott értékelési rendszerek között. Ahogy a kutatók fogalmaznak *„kevés bizonyíték áll rendelkezésre arra, hogy valódi figyelem irányulna a pedagógiákra és az értékelésre, pedig ezek kulcsfontosságú tényezők az oktatási változásban. Tekintettel a COVID-19 hatásaira, a helyzet még inkább stagnálhat.”* (Taylor et al., 2020, p. 11).

Ezeket az eredményeket több nemzetközi összehasonlító kutatás is megerősíti. Wyse és Ferrari (2015) az Európai Unió 28 tagországának tanterveit vizsgálták a kreativitás szempontjából, míg Care és Luo (2018) az UNESCO számára készített tanulmányukban több ázsiai ország, köztük Ausztrália, Hongkong, Malajzia és Vietnam, kreativitásra vonatkozó pedagógiai megközelítéseit elemezték. Az OECD-CERI kutatásában (Vincent-Lancrin et al., 2019) szintén szerepel számos európai, ázsiai és dél-amerikai ország, olyan fókuszterületekkel, mint a kritikai gondolkodás vagy a problémamegoldó képességek fejlesztése. Patson és munkatársai (2021) pedig olyan országok gyakorlatát elemzi, mint Anglia, Finnország, Hongkong, Írország és Új-Zéland<sup>16</sup>. Közös eredményeik azt mutatják, hogy a kreativitás iránti széles körű érdeklődés és a termékeny kutatási terület ellenére, kevés támogatás áll rendelkezésre ahhoz, hogy a tanárok a szakpolitikai elvárásokat tényleges pedagógiai gyakorlattá alakítsák (Patson et al, 2021). Az az elképzelés, hogy a kreativitás minden diszciplína sajátja, nem tűnt úgy, hogy visszaköszön a nemzeti tantervi tantárgyakban való előfordulási arányaiban. A kifejezés gyakoribb előfordulása a művészeti tantárgyak csoportjában arra utalhat, hogy tovább él az a felfogás, miszerint a kreativitás „természetes” módon a művészetekhez tartozik, és nem teljesen illeszkedik ahhoz

---

<sup>16</sup> Mindemellert számos innovációs adatbázis és nemzetközi szervezet is hasznos támpontot nyújt a kreatív gondolkodás tantervi integrációjának feltérképezéséhez. A HundrED (HundrED.org) nevű non-profit szervezet a világ minden tájáról gyűjt jó gyakorlatokat a K-12 oktatás területén, míg a LEGO Foundation különböző nemzetközi kezdeményezéseken keresztül támogatja a játékos és kreatív tanulás elterjesztését.

az elmélethez, amely a kreativitást minden tantárgy szempontjából relevánsnak tekinti (Wyse és Ferrari, 2015, p. 37).

A nemzetközi összehasonlítások másik vonulata<sup>17</sup> már megkísérli rangsorolni is az országokat annak alapján, mennyire fókuszálnak a 21. századi készségekre (Fadel, 2021). A vizsgálat a három fő kompetenciaterületet különíti el, amelyek kapcsán a kreatív gondolkodás fogalma a leginkább megjelent a tantervekben. Ezek az ún. alapléveltségi területek (foundation literacies), az ún. összetett kihívásokhoz kapcsolódó készségek (competencies, mint például kreativitás vagy kritikai gondolkodás) és a tanulói karakterjellemzők (character qualities). A rangsor ugyanakkor csak közelítő jellegű. Fadel hangsúlyozza, hogy a kreatív gondolkodás eltérő értelmezései, valamint a különböző országokból származó adatok heterogenitása jelentős módszertani korlátokat jelentenek. Ahogyan ő maga is fogalmaz, a bemutatott eredmények inkább vitaindítónak tekinthetők, semmint szigorúan vett kutatási bizonyítéknak (Fadel, 2021).

A PISA 2022 vizsgálatban részt vevő országok arra vonatkozó kérdéseket is megválaszoltak, hogy saját tantervi vagy sztereotípiáikban milyen tantárgyokhoz kapcsolódik a kreatív gondolkodás fogalma. Az eredmények azt mutatják, hogy az oktatási rendszerek mintegy 60%-a az alsó tagozaton a tantárgyak döntő többségéhez – vagyis a tanterv legalább 75%-ához – kapcsolja valamilyen formában a kreativitást, míg 34%-ban csak bizonyos tantárgyak esetében jelenik meg (25–75% között). Mindössze 6% azoknak az oktatási rendszereknek az aránya, ahol a kreatív gondolkodás csak minimálisan vagy egyáltalán nem jelenik meg a tantervi elvárások között (<25%). A középfokú tantervekben hasonló megoszlás figyelhető meg (OECD, 2024).

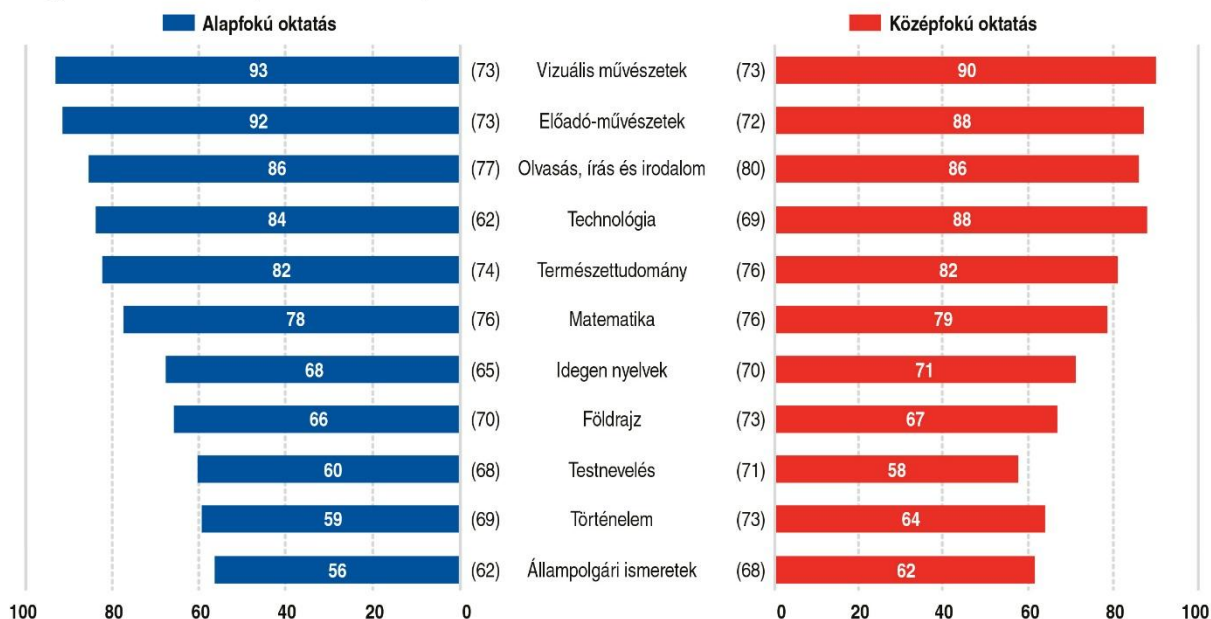
A tantárgyi eloszlást tekintve a kreativitás hagyományosan legnagyobb arányban a művészeti területekhez kapcsolódik. (OECD, 2024)

---

<sup>17</sup> Lásd például a Centre for Strategic Education és a Center for Curriculum Redesign közös kezdeményezését. <https://curriculumredesign.org/>

## A kreativitás jelenléte a tantervi területekben/tantárgyakban

Azon joghatóságok aránya, amelyekben az alábbi műveltségterületek vagy tantárgyak hivatkoznak a kreativitásra a rendszer-szintű tantervekben vagy tanulási standardokban, iskolafokozatonként, 2022



6. ábra Kreativitás a tantervi területekben/iskolai tantárgyakban<sup>18</sup>  
(Forrás: OECD, PISA 2022 System-Level Questionnaire on Creative Thinking, p. 4)

Az alsó tagozaton a vizuális művészetek (93% az országok között), az előadó-művészetek (92%), valamint az anyanyelv, irodalom és írás (86%) esetében jelenik meg leggyakrabban. A középfokú oktatás tanterveiben is ezek a területek dominálnak (vizuális művészetek: 90%; előadó-művészetek: 88%), ugyanakkor a technika (technológia) tantárgy is kiemelkedően magas arányban kapcsolódik a kreatív gondolkodás fejlesztéséhez (88%). Ezzel szemben a kreativitás ritkábban jelenik meg az olyan társadalomtudományi vagy gyakorlati területeken, mint a történelem (59% és 62%), az állampolgári ismeretek (56% és 58%), vagy a testnevelés (60% alsó tagozaton, 64% középfokon),

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.

Cremin és Barnes (2015) megközelítése a tantervet nem, mint statikus dokumentumot, hanem mint élő keretet értelmezi, amely a tanulás során folyamatosan alakul a pedagógusok és tanulók interakcióiban. E felfogás szerint a kreativitás nem csupán egy fejlesztendő kompetencia, hanem az oktatás alapvető célja és motorja, az emberi gondolkodás, együttműködés és önkifejezés iskolai megvalósulása. Erre

<sup>18</sup> A diagram oszlopai azt mutatják, hogy az egyes tantárgyak esetében a válaszadó oktatási rendszerek mekkora hányada jelzett explicit hivatkozást a kreatív gondolkodásra vagy ahhoz kapcsolódó fogalmakra. A százalékos arányokat csak a érvényes válaszok alapján számították; azok a kitöltések, amelyekben nem volt megállapítható, hogy a tantárgy tartalmaz-e ilyen hivatkozást, hiányzó adatnak minősültek, így nem kerültek be a számításba. A „primary education” az ISCED 1 szintet, míg a „secondary education” az ISCED 2-3 szinteket jelöli. Azokban a joghatóságokban azonban, ahol az általános és az alsó középfokú tantervi dokumentumok összevontak, az „primary education” az ISCED 1-2, míg a „secondary education” az ISCED 3 szintre vonatkozik. Adatok forrása: OECD, PISA 2022 System-Level Questionnaire on Creative Thinking.

válaszként számos oktatási rendszer olyan keretrendszereket (rubrikákat<sup>19</sup>) fejlesztett ki, amelyek a kreatív gondolkodást több dimenzió, mint például ötletgazdagság, rugalmasság, megvalósíthatóság, kommunikáció és reflexió mentén ragadják meg, és részletes teljesítményszintekhez viszonyítva teszik láthatóvá a tanulók előrehaladását (BIE, 2017; SLO, 2017).

## A kreativitásfogalom megjelenése az egyes vizsgált országok tanterveiben

A jelen fejezetben olvasható elemzés alapjául azok az országelemzések szolgálnak, oktatási rendszereket mutatja be és vizsgálja, amelyek a Taylor és munkatársai által kidolgozott szélesség-mélység mátrixban a legmagasabb szinten teljesítenek, továbbá kiemelt helyen szerepelnek mind az OECD CERI elemzéseiben (Gereke, 2019), mind Lucas (2022) összehasonlító tanulmányában, és részt vettek a PISA 2022 kreatív gondolkodás mérésében is. Ezeket a joghatóságokat a kutatási eredmények következtében a kreativitás – és tágabban a 21. századi kompetenciák – tantervi beágyazásának és rendszeres fejlesztésének élenjáró példáiként azonosítják. A fejezet 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. Az egyes országleírások elemzése egy egységes, ötdimenziós keretrendszer mentén készült; ez a tantervi pozíciót, a tantárgyi lefedettséget, a kreatív folyamat értelmezését, az implementációt támogató pedagógiai gyakorlatokat, valamint az értékelési és mérési dimenziókat foglalta magában.<sup>20</sup> Az egyes országelemzések a jelen disszertáció *Mellékletében* olvashatók.

---

<sup>19</sup> A rubrika kifejezés magyarul nem bevett terminus technikus, habár szakmai használata azért lenne indokolt, mert a jelen dolgozatban is a megfelelőjeként használt keretrendszer kifejezés alapjelentésén túl, az értékelés területére mutató többletjelentéssel is bír. Koncepcionális keretül szolgál, és egyben olyan strukturált értékelési eszközként is, amely világos szempontok és részletes teljesítményleírások mentén határozza meg egy kompetenciaterület, jelen esetben a kreatív gondolkodás, különböző fejlettségi szintjeit. Elsődleges funkciója a fejlesztő értékelés támogatása: transzparenssé teszi a tanulók felé való elvárásokat, irányt mutat a fejlődéshez, és lehetőséget biztosít az önreflexióra és tudatos tanulásszervezésre (BIE, 2017; EducarChile, 2018). A rubrikák további sajátossága, hogy a kreativitást folyamatként, nem pusztán eredményként értelmezik: az ötletgenerálástól a tervezésen át a megvalósításig és a reflexióig kísérik végig a tanulói munkát. Ez a szemlélet tükröződik a különböző országok rubrikáiban – például a holland SLO modellben (SLO, 2017), az izraeli Higher Order Thinking Skills keretben (Israeli Ministry of Education, 2014) vagy a japán kreativitásciklusban (MEXT, 2015), amelyek nem csak a végeredményt, hanem a teljes kreatív folyamatot kísérik végig, és annak minden fő lépését értékelendő elemként kezelik. A rubrika tehát olyan komplex, többdimenziós, a tanulási folyamatra összpontosító értékelési eszköz, amely a kreativitást pedagógiai szempontból láthatóvá, fejleszhetővé és értékelhetővé teszi. „A rubrikák egy olyan eszközt jelentenek, amely leegyszerűsíti, lefordítja és társadalmi reprezentációt alkot arról, hogy a kreativitás és a kritikai gondolkodás hogyan jelenik meg a tanítási és tanulási folyamatban. Céljuk, hogy közös megértést hozzanak létre arról, mit jelent a kreativitás az osztályteremben, és hogy megosszák az elvárásokat a tanárok között, illetve a tanárok és a diákok között. A rubrikák funkciója az, hogy leegyszerűsítsék a kreativitás és a kritikai gondolkodás nagy fogalmait, hogy azok relevánssá váljanak a tanárok és a tanulók számára a tényleges oktatási tevékenységeikben”. (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 21.)

<sup>20</sup> Az országleírások mindegyike az 5 dimenzió mentén készült, viszont a szövegek tagolása explicit módon ezt nem tükrözi, mivel nem azonos mennyiségű és részletességű információ állt rendelkezésre az egyes országok vonatkozásában. A leírások ezért rugalmasan alkalmazzák a közös elemzési szempontokat: ahol a dokumentumok bizonyos témakörrel több információt nyújtottak, ott részletesebb feldolgozás készült, míg más országoknál bizonyos dimenziók kevésbé hangsúlyosan jelennek meg. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy minden rendszer saját logikáján belül, de összehasonlítható módon kerüljön bemutatásra, miközben megpróbálja elkerülni, hogy az elemzés a formai egységesség kedvéért tartalmilag indokolatlanul kiegyenlített legyen.

## A vizsgált országok tantervi gyakorlatának fő típusai

A vizsgált dokumentumok összehasonlítása és az országelemzések alapján megállapítható, hogy a kreativitás tantervi szerepe jelentős nemzetközi diverzitást mutat, amely nagyrészt a rendszerek történeti-pedagógiai hagyományából és a kompetenciafejlesztés nemzeti prioritásaiból ered. Az első dimenzió, a tantervi státusz alapján három csoport rajzolódik ki: (1) azok az országok, amelyek explicit, önálló kompetenciaként definiálják a kreativitást (Ausztrália, Finnország, Skócia, Szingapúr); (2) azok, ahol a kreativitás beágyazott kulcskompetenciaként jelenik meg (Írország, Új-Zéland, Portugália, Spanyolország országos kerete); valamint (3) olyan rendszerek, ahol nincs egységes országos tantervi meghatározás, és a kreativitás értelmezése decentralizált (USA, részben Hollandia). Ez a különbség erősen befolyásolja a policyintenzitást és az implementáció lehetőségeit.

A tantárgyi lefedettség tekintetében a mintázatok összhangban vannak az OECD PISA 2022 eredményeivel: a legtöbb országban a kreativitás elsősorban a művészeti területekhez, a nyelvi kreatív kifejezéshez és a technológiai tantárgyakhoz kapcsolódik. A teljes tantervi integráció – ahol minden tantárgy tudatosan foglalkozik kreativitással – továbbra is ritka, és főként a skandináv, angolszász és ausztrál oktatási rendszerek sajátossága.

A harmadik dimenzió, a kreativitás definíciója, jelentős konceptuális eltéréseket mutat. Egyes országok a kreativitást pszichológiai keretekben (gördülékenység, rugalmasság, eredetiség) ragadják meg (Hollandia, USA egy része), míg mások inkább pedagógiai vagy attitűdalapú megközelítést alkalmaznak (UK; Finnország). Megint más rendszerek vállalkozói-kompetencia orientációval közelítik meg a kreativitást (Spanyolország - országos keret).

A kreatív folyamat értelmezése alapján két nagy modell különíthető el: az iteratív, design thinking alapú ciklikus kreativitás (Ausztrália, USA- BIE, Szingapúr, Finnország), illetve a habitusalapú, hosszú távú készségfejlesztést hangsúlyozó modell (UEgyesült Királyság). A különbség nem csupán pedagógiai, hanem kulturális jellegű is. A design-orientált rendszerek a produktum minőségére, míg a habitusalapú megközelítések inkább a tanulói gondolkodásmód tartós formálására összpontosítanak.

Végül az értékelési eszközök megléte mutatja talán a legnagyobb diverzitást. Míg Ausztráliában, Skóciában és Szingapúrban részletes, országos szintű rubrikák segítik a tanárokat, addig más országokban – például Új-Zélandon vagy Japánban – a kreatív folyamat értékelése kevésbé formalizált. A USA és Hollandia egyedi helyet foglal el: ott a diagnosztikus vagy projektalapú értékelési keretek dominálnak, nem pedig országos standardok.

Bár a különböző kutatások és innovatív pedagógiai kezdeményezések sokszor eltérő szempontrendszer alapján vizsgálják a kreativitást, ezek a források összességében értékes megerősítést vagy éppen kritikai szempontokat kínálnak a nyilvánosan elérhető tantervi dokumentumok értelmezéséhez. Ám a tantervi innovációk globális összehasonlítása továbbra is kihívást jelent, mivel a kreativitás fogalma, mérési módjai és tantervi pozíciója országonként jelentősen eltér (Lucas, 2022). Ehhez próbál meg szempontul szolgálni az országleírásokból kiemelt, és azok alapján elkészített három szempontú táblázat. A táblázat a kreativitás tantervi definícióját, a tantervi helyét és a kreatív keretrendszer (rubrika) fő dimenzióit összegzi, a vizsgált országok, joghatóságok vonatkozásában.

4. táblázat A vizsgált országok kreativitáskonceptiójának kulcsdimenziói (Saját szerkesztés)

Ország/ tartomány	Kreativitás definíciója	Tantervi helye	Rubrika/keret fő dimenziói
<b>Ausztrália</b>	Kérdésalapú, folyamatközpontú kreativitás ( <i>inquiry-based, process-oriented</i> )	Általános képességek kerete ( <i>General Capabilities</i> )	Kérdésfeltevés ( <i>inquiring</i> ), ötletalkotás ( <i>generating ideas</i> ), reflektálás ( <i>reflecting</i> ), alkalmazás ( <i>applying</i> )
<b>Kanada – Galileo</b>	Jelentésépítő, kutatásalapú kreativitás ( <i>meaning-making, inquiry-based</i> )	Nem kötelező, de széles körben alkalmazott	Ötletgenerálás ( <i>idea generation</i> ), kísérletezés ( <i>experimentation</i> ), kommunikáció ( <i>communication</i> )
<b>Kanada – Ontario</b>	Gondolkodási és alkalmazási kompetencia ( <i>thinking &amp; application</i> )	Értékelési táblázatok ( <i>Achievement Charts</i> )	Gondolkodás/kutatás ( <i>thinking/inquiry</i> ), alkalmazás ( <i>application</i> )
<b>Kanada – Québec</b>	Interdiszciplináris intellektuális kompetencia ( <i>cross-curricular intellectual competence</i> )	Kereszt-tantervi kompetenciák ( <i>Cross-curricular Competencies</i> )	Problémamegoldás ( <i>problem solving</i> ), munkamódszerek ( <i>methods of work</i> )
<b>Chile</b>	Innovációs és projektalapú kreativitás ( <i>innovation-based, project-oriented</i> )	Transzverzális kompetencia ( <i>transversal skill</i> )	Ötletgenerálás ( <i>idea generation</i> ), tervezés ( <i>design</i> ), megvalósítás ( <i>implementation</i> )
<b>India – CCE</b>	Holisztikus kreativitás, személyiségfejlesztés ( <i>holistic creativity</i> )	Tanórán kívüli területek ( <i>co-scholastic areas</i> )	Gondolkodási készségek ( <i>thinking skills</i> ), problémamegoldás ( <i>problem solving</i> )
<b>India – DFC</b>	Társadalmi akcióként értett kreativitás ( <i>creativity as social action</i> )	Nem hivatalos, globális program	Érezd ( <i>Feel</i> ) – Képzeld el ( <i>Imagine</i> ) – Tedd meg ( <i>Do</i> ) – Oszd meg ( <i>Share</i> )
<b>Izrael</b>	STEM-orientált kreatív problémamegoldás ( <i>STEM-based creative problem solving</i> )	Magasabb rendű gondolkodási készségek ( <i>HOTS</i> )	Információfeldolgozás ( <i>information processing</i> ), önirányítás ( <i>self-directed learning</i> ), együttműködés ( <i>collaboration</i> ), kreatív gondolkodás ( <i>creative thinking</i> )

<b>Japán</b>	Folyamatalapú, esztétikai érzékenységgel társuló kreativitás ( <i>process-based, aesthetic</i> )	„Életkedv” keret ( <i>Zest for Life</i> )	Kognitív alapok ( <i>cognitive foundation</i> ), kreatív alkalmazás ( <i>creative application</i> ), reflektív attitűd ( <i>reflective attitude</i> )
<b>Hollandia – SLO</b>	Alkotói ciklus, kreatív folyamat ( <i>creative cycle</i> )	Tantervfejlesztési keret	Felfedezés ( <i>exploring</i> ), kreatív gondolkodás ( <i>creative thinking</i> ), megvalósítás ( <i>realization</i> ), értékelés ( <i>evaluation</i> )
<b>Hollandia – Quick Scan</b>	Pszichometriai kreativitás ( <i>psychometric creativity</i> )	Diagnosztikus eszköz	Eredetiség ( <i>originality</i> ), fluencia/rugalmasság ( <i>fluency &amp; flexibility</i> ), kidolgozottság ( <i>elaboration</i> )
<b>Spanyolország – Navarra</b>	Művészeti és alkotói kreativitás ( <i>artistic creativity</i> )	Tartományi tanterv	Ötletgenerálás ( <i>idea generation</i> ), kísérletezés ( <i>experimentation</i> ), kommunikáció ( <i>communication</i> )
<b>Spanyolország – országos</b>	Innovációra való hajlandóság, kockázatvállalás, önjelölés, projekttervezés ( <i>innovation; risk-taking; self-direction; project planning</i> )	Kulcskompetenciák keretrendszere ( <i>Key Competences Framework</i> )	Innováció ( <i>innovation</i> ), kockázatvállalás ( <i>risk-taking</i> ), önjelölés ( <i>self-direction</i> ), projekttervezés ( <i>project planning</i> )
<b>Skócia</b>	Kíváncsiságra, nyitottságra, képzelőerőre és kreatív problémamegoldásra épülő folyamat ( <i>curiosity; open-mindedness; imagination; creative problem solving</i> )	Transzverzális kompetencia a CfE-ben ( <i>transversal competence in the CfE</i> )	Információgyűjtés ( <i>gathering information</i> ), ötletgenerálás ( <i>generating ideas</i> ), ötletek finomítása ( <i>refining ideas</i> ), bemutatás ( <i>presenting solutions</i> )
<b>Finnország</b>	Kíváncsiságra, önszabályozásra, jelentésépítésre és multidiszciplináris gondolkodásra épülő kreatív folyamat	Transzverzális kompetenciák ( <i>transversal competences</i> ); kötelező interdiszciplináris	Kíváncsiság ( <i>curiosity</i> ), önszabályozás ( <i>self-regulation</i> ), kritikai médiuműveltség ( <i>critical media</i> )

	<i>(creative and multidisciplinary competence)</i>	modulok ( <i>phenomenal learning</i> )	<i>literacy</i> , jelentésalkotás ( <i>creating new meanings</i> )
<b>Hongkong</b>	Eredetiség és kontextushoz illeszkedő problémamegoldás, kulturális értékekkel keretezve ( <i>originality; context-appropriate problem solving</i> )	Generikus készségek kerete ( <i>generic skills framework</i> )	Eredetiség ( <i>originality</i> ), gyakorlatiasság ( <i>practicality</i> ); kreatív termékek értékelése ( <i>creative product evaluation</i> )
<b>Szingapúr</b>	Kreatív, vizsgálódó és innovatív gondolkodás; feltaláló gondolkodás ( <i>creative; investigative; inventive thinking</i> )	Critical and Inventive Thinking ( <i>CIT</i> ) kompetencia; Desired Outcomes of Education ( <i>DOE</i> )	Innováció ( <i>innovation</i> ), komputációs gondolkodás ( <i>computational thinking</i> ), önszabályozás ( <i>self-management</i> ), társas tudatosság ( <i>social awareness</i> )
<b>Egyesült Királyság</b>	Többrétegű kreativitás: képzelet, kitartás, fegyelem, együttműködés ( <i>imaginative; persistent; disciplined; collaborative</i> )	Implicit minden tantárgyban	Kíváncsiság ( <i>inquisitive</i> ), kitartás ( <i>persistent</i> ), képzelet ( <i>imaginative</i> ), együttműködés ( <i>collaborative</i> ), fegyelmeztség ( <i>disciplined</i> )
<b>USA – BIE</b>	Projektalapú kreativitás és innováció ( <i>project-based innovation</i> )	Projektpedagógiai keret ( <i>PBL</i> )	Ötletgenerálás ( <i>idea generation</i> ), tervezés ( <i>design</i> ), megvalósítás ( <i>implementation</i> ), reflexió ( <i>reflection</i> )
<b>USA – PCS</b>	Problémamegoldó kreativitás ( <i>problem-solving creativity</i> )	Feladattípusokhoz kötött	Eredetiség ( <i>originality</i> ), többféle megközelítés ( <i>multiple approaches</i> )
<b>USA – NAEP</b>	Kreativitás implicit módon a kritikai gondolkodásban ( <i>implicit creativity</i> )	Standardizált keret ( <i>NAEP</i> )	Érvelés ( <i>reasoning</i> ), elemzés ( <i>analysis</i> ), értékelés ( <i>evaluation</i> ), alkotás ( <i>creation</i> )

A táblázat a vizsgált országok kreativitásfelfogását három kulcsdimenzió, a kreativitás definíciója, tantervi beágyazottsága és a rubrikákban megjelenő fő fejlesztési komponensek, mentén rendezi össze. A táblázat nem pusztán összefoglaló szerepet tölt be, hanem egyben elemzési kiindulópontként is

szolgál, rámutat azokra a visszatérő mintázatokra, amelyek alapján a különböző országok kreativitásfelfogása egymáshoz viszonyíthatóvá válik.

Az adatok összevetése alapján kirajzolódnak olyan országcsoportok, amelyek a kreativitás tantervi státuszában, fogalmi értelmezésében, fő dimenzióiban mutatnak azonosságot. Ezek a csoportok nem előre rögzített kategóriák, hanem a táblázat elemzéséből következő empirikus mintázatok. 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 kultúrákra, és olyan kompetenciák együttesein 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 fenti csoportosítás nem vette figyelembe a kreativitás tantervi szabályozottságának a mértékét, de vizsgált országok ezen dimenzió mentén is csoportosíthatók. A szabályozottság a tantervelméleti kutatásokban — különösen az OECD, az IEA és az UNESCO összehasonlító kereteiben — standard analitikus változóként jelenik meg, és a tanulási tartalom központi irányításának erősségét jelzi. E dimenzió operacionalizálása három indikátor mentén történik: (a) a tanterv központi vagy decentralizált struktúrája; (b) a központi tantervi dokumentumok részletezettsége és kötelező jellege; valamint (c) az értékelési és elszámoltathatósági rendszerek beágyazottsága (OECD, 2018; IEA, 2020; UNESCO,

2021). A vizsgált országok leírásainak illetően kategorizálása alapján, szintén három, - magas, közepes és alacsony szabályozottságú csoport körvonalazható.

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.

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.

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.

5. táblázat A kreativitás tantervi szabályozottságának mértéke országonként (joghatóságokként)

Tantervi szabályozottság mértéke	Országok/joghatóságok
Magas	Finnország; Skócia; Ausztrália; Szingapúr; Japán; Hongkong
Közepes	Kanada – Ontario, Québec, Alberta; Chile; Spanyolország – országos keret; Spanyolország – Navarra; Izrael; Hollandia – SLO; Hollandia – Quick Scan; Egyesült Királyság (UK)
Alacsony	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.

A mátrix négy cellája a következő logikát követi:

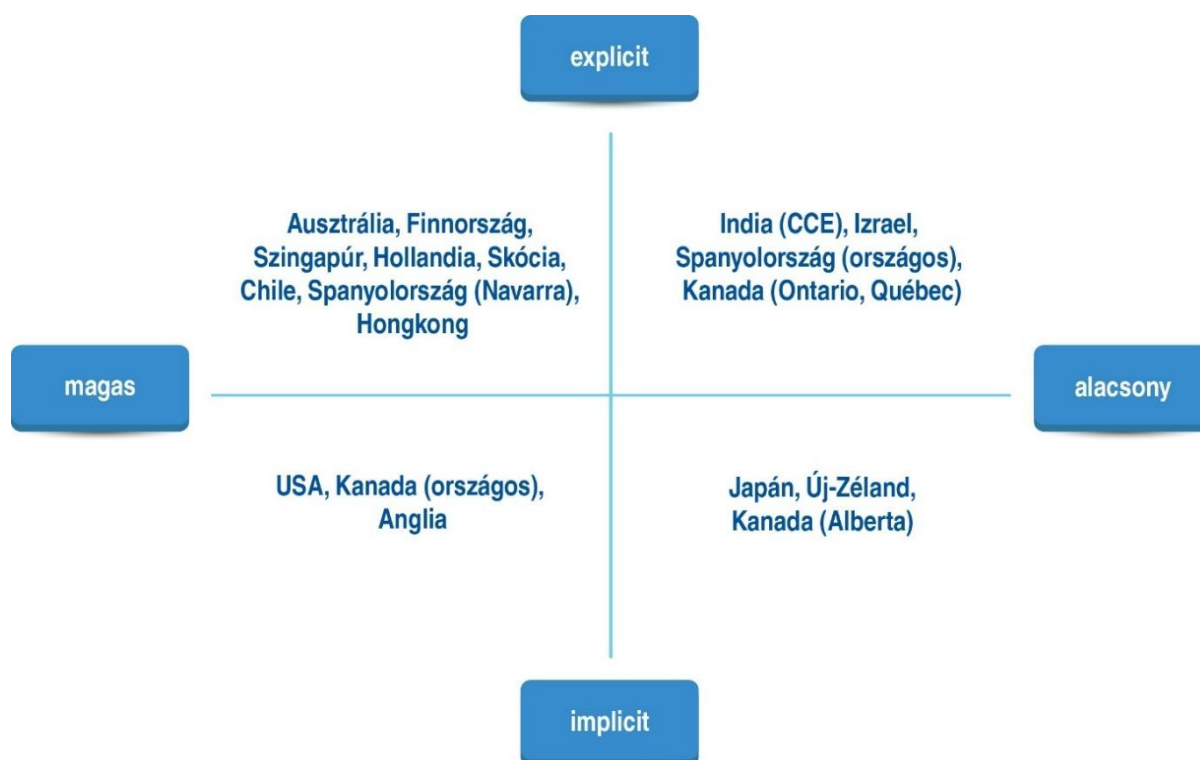
(1) magas szabályozottság × explicit kreativitáskompetencia;

- (2) magas szabályozottság × beágyazott kreativitás;
- (3) alacsonyabb szabályozottság × pedagógiai elvként értelmezett kreativitás;
- (4) alacsony szabályozottság × decentralizált kreativitásfelfogás.

A két dimenzió kombinált használata lehetővé teszi, hogy a kreativitás oktatási szerepének eltérései ne csupán „több-kevesebb” típusú különbségként jelenjenek meg, hanem strukturált tipológiába rendeződjenek. A megközelítés előnye, hogy egyszerre képes megragadni a rendszerszintű tantervi logikát és a kreativitás belső fogalmi konstrukcióját. Ezen túlmenően a tipológia alkalmas longitudinális összehasonlításra és további országok bevonására is, mivel a dimenziók definíciói stabilak és általánosíthatók

A kategorizációhoz többféle tipológiai keret lehetséges, azonban az elemzéshez végül egy két dimenziót kombináló, 2×2-es mátrix bizonyult a legalkalmasabbnak. Bár elméletileg indokolható lenne a szabályozottság és a kreativitás tantervi fogalmának három-három szintű (magas-közepes-alacsony; explicit-beágyazott-pedagógiai) kiterjesztése, a kipróbálás azt mutatta, hogy a vizsgált oktatási rendszerek nem töltik ki egyenletesen a 3×3-as struktúrát. Számos lehetséges cella, például az alacsony szabályozottság × explicit kompetencia, empirikusan nem létezik, mivel az explicit kompetenciák szükségszerűen központi tantervi szabályozottsághoz kötődnek. Ennek következtében a 3×3-as keret több üres, vagy csak elméletileg létező kategóriát hozna létre, amelyek gyengítenék a tipológia analitikus erejét.

Ezzel szemben a választott 2×2-es tipológia, amely a szabályozottság (magas vs. alacsonyabb) és a kreativitás fogalma (explicit vs. implicit/pedagógiai) tengelyeit kombinálja, empirikusan stabil, teljesen kitöltött kategóriákat eredményez, és jól megragadja a valós oktatáspolitikai különbségeket. A modell egyszerre kellően egyszerű ahhoz, hogy áttekinthető maradjon, és elég differenciált ahhoz, hogy a vizsgált országcsoportok közötti lényegi eltéréseket megjelenítse. A 2×2-es tipológia így analitikusan robusztus, kommunikációs szempontból pedig hatékony, és megfelelő keretet biztosít a kreativitás tantervi státuszának összehasonlító elemzéséhez. Minden ország így is része lett a mátrixnak, egyes országok abba a kategóriába kerültek, amelyek inkább igazak rá.



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

### 1. Magas szabályozottság × Explicit kompetenciakeret

**Országok:** Ausztrália, Szingapúr, Finnország, Skócia, Hollandia, Spanyolország (Navarra), Chile, Hongkong

A kreativitás ebben a cellában önállóan meghatározott, standardizált kulcskompetenciaként jelenik meg, amelyet részletes dimenziók, fejlődési szintek és rendszeresített értékelési eszközök írnak le. A tanterv teljes lefedettséggel integrálja a kreativitást, többnyire ciklikus alkotói folyamat formájában (ötletgenerálás, tervezés, prototípus, reflexió, fejlesztés). Ezek a rendszerek biztosítják a legalapvetőbb konzisztenciát és országos szintű egyértelműséget a kreativitás fogalmi és értékelési kereteiben.

### 2. Magas szabályozottság × Beágyazott tantervi megjelenés

**Országok:** India (CCE), Izrael, Spanyolország (országos keret), Kanada (Ontario, Québec)

Ebben a kategóriában a kreativitás nem önálló kompetenciaként, hanem a 21. századi kompetenciák, a HOTS-keretek vagy a kulcskompetenciák részeként jelenik meg. Noha a szabályozottság magas, a fogalmi önállóság korlátozott: a kreativitás a problémamegoldás, vállalkozókészség, tanulási autonómia vagy innováció alkotórészeként jelenik meg. Az értékelési keretek többnyire leíró jellegűek, ritkábbak a strukturált rubrikák.

### 3. Alacsonyabb szabályozottság × Pedagógiai elvként értelmezett kreativitás

**Országok:** Japán, Új-Zéland, Kanada (Alberta)

Az ilyen rendszerekben a kreativitás nem jelenik meg önálló kompetenciaként vagy tantervi kimenetként, hanem a tanulásról alkotott pedagógiai vízióba – például a „whole child development”, a

lesson study vagy az inquiry-alapú tanulás – ágyazódik be. A kreativitás inkább a tanulási folyamat minőségének jellemzője: a reflektivitás, az önszabályozás, a felfedezés és az aktív tanulói részvétel elősegítésének eszköze. Az értékelés többnyire kvalitatív, tanári megfigyelésre és portfólióra épül.

#### 4. Alacsony szabályozottság × Decentralizált, heterogén megközelítés

**Országok:** USA, Kanada (országos szint), Egyesült Királyság (Anglia)

A decentralizált rendszerekben nincs országosan egységes kreativitás-keret, így a tantervi szabályozás mértéke alacsony, és a kreativitás értelmezése jelentős területi különbségeket mutat. A kreativitás megjelenése tartományi, állami vagy civil keretekhez kötött, gyakran az inquiry-, projekt- vagy design thinking alapú modell dominál. Az értékelési eszközök sokfélék (pl. BIE-rubrikák, PCS-modell, regionális keretrendszerek), gyakran nemzeti sztenderdektől függetlenül.

S végezetül, az így kialakult típusok kontrolljaként még három egyéb változó - a tantárgyi lefedettség, a kreatív folyamat pedagógiai értelmezése és az alkalmazott értékelési eszközök - vonatkozásában is megvizsgáljuk azok függetlenségét. Vagyis, e három változó kontrollként szolgál annak biztosítására, hogy a csoportosítás ne csupán a szabályozottsági különbségek mesterséges eredménye legyen, hanem valóban eltérő pedagógiai és tantervi logikákat tükrözzön. Ez a lépés növeli a tipológia érvényességét és megbízhatóságát, és hozzájárul annak bizonyításához, hogy az országcsoportok több, egymástól független tantervi jellemző mentén is következetes szerkezetet mutatnak.

A tantárgyi lefedettség esetében egy világos lejtés rajzolódik ki: minél magasabb a tantervi szabályozottság, annál inkább jellemző a kreativitás széles, sokszor teljes tantárgyi integrációja, míg a szabályozottság csökkenésével nő a heterogenitás, az ajánlásként kezelt, illetve lokálisan meghatározott megjelenési formák aránya. A kreatív folyamat értelmezése hasonló mintázatot követ: a magas szabályozottságú rendszerek többnyire ciklikus, explicit modellben ragadják meg a kreativitást, amelyben az ötletalkotás, tervezés, megvalósítás és reflexió egymást követő, strukturált lépések; ezzel szemben az implicit vagy alacsonyabb szabályozottságú környezetekben a kreatív folyamat inkább inquiry-alapú, rugalmas, a tanulói kezdeményezésekre épülő felfedezésként jelenik meg. A legnagyobb eltérések azonban az értékelési gyakorlatokban mutatkoznak: a magas szabályozottság explicit definíciókkal együtt erős standardizációt hoz létre, részletes rubrikákkal és fejlődési modellekkel, míg a decentralizált és implicit rendszerekben az értékelés elsősorban kvalitatív, kontextusfüggő, és gyakran tanári megfigyelésből, portfólióból vagy projektalapú bemutatókból áll.

6. táblázat Az egyes országtípusok jellemzői a kreativitás tantárgyi lefedettségének, a kreatív folyamat értelmezésének és az értékelés eszközeinek a vonatkozásában (saját szerkesztés)

Országtípusok	Tantárgyi lefedettség	Kreatív folyamat értelmezése	Értékelési eszközök
<i>Magas szabályozottság – explicit</i>	Teljes lefedettség (>75%); minden tantárgyra kiterjed, rendszeresen hivatkozott kompetencia	Ciklikus kreatív folyamat ( <i>ötletgenerálás</i> → <i>tervezés</i> → <i>prototípus</i> → <i>tesztelés</i> → <i>reflexió</i> → <i>továbbfejlesztés</i> )	Részletes országos keretrendszerek, szintezett fejlődési modellek, példákkal támogatott formatív értékelés

Magas szabályozottság, implicit	Több tantárgyban integráltan megjelenő tartalom (25–75%); interdiszciplináris hangsúlyok	Lineáris vagy félig ciklikus problémamegoldási folyamat ( <i>problémafeltárás → alternatívák → megoldási útvonal</i> )	Kompetencialeírások és fejlettségi szintek; keretrendszerek helyett leíró kritériumrendszerek
Alacsony szabályozottság - explicit	Heterogén tantárgyi megjelenés: a teljes integrációtól az opcionális szintig	Folyamatorientált ( <i>projektmunka, design thinking, iteratív alkotási ciklusok</i> )	Heterogén: civil szervezetek keretrendszerei (pl. BIE, PCS), tartományi szintű értékelési eszközök, lokális formatív gyakorlatok
Alacsony szabályozottság - implicit	Tantárgyakon átívelően, főként tanulászervezési gyakorlatokhoz kötve	Inquiry- és felfedezésalapú tanulási ciklusok ( <i>kérdés → felfedezés → alkotás → reflexió</i> )	Keretrendszerek nélküli, tanári megfigyelés, portfólió, projektbemutatók

Ezek a mintázatok összességében megerősítik, hogy a tantervi szabályozottság mértéke és a kreativitásfogalom megjelenése alapján azonosított országtípusok más, tartalmilag releváns változók mentén is markáns eltéréseket mutatnak, s további, újabb változókkal kibővített elemzés alapjául szolgálhatnak.

### 3. fejezet A szignatúrapedagógiák

Az első fejezetben bemutatott kreatív tanulási feltételek összegzése megmutatta, a tanulók kreativitásának fejlődése többszintű és egymással összefüggő tényezők együttes érvényesülését igényli. E feltételrendszeren belül kiemelt jelentőséggel bír egyrészt a tantervi szabályozás, másrészt az osztálytermi munka módja. 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, tanulás-szervezési 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) álláspontja is, akik a tantervi kereteken túl meghatároznak öt olyan pedagógiai módszert, 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. Az öt kiemelt tanítási-tanulási módszer a következő:

- Problémaalapú tanulás – olyan tanulás, amely valós problémákat állít fókuszba, és szigorú kutatási folyamaton keresztül lehetővé teszi a tanulók számára, hogy kutatást végezzenek, integrálva mind az elméletet, mind a gyakorlatot, és alkalmazzák tudásukat és készségeiket a lehetséges megoldások kidolgozására.
- Osztálytermi tanulási közösség – a tanítás és a tanulás mélyen szociális megközelítése, ahol a cél egy osztály kollektív tudásának előmozdítása, és ezáltal az egyéni tudás gyarapodásának támogatása.
- Játékos kísérletezés – új ötletek tudatos, sokszor játékos, olykor nem tudatos generálása, a tudás és tapasztalatok szintézisének explicitebb megközelítése.
- Növekedési gondolkodásmód – a kifejezés Dweck-hez (2007) és Duckworth-hez (2019) köthető, akik szerint, a tanulóknak meg kell érteniük, hogy gyakorlás által, nő a gondolkodásra és viselkedésre való képességük.
- Szándékos gyakorlás – olyan erősen strukturált tevékenységek sorozata, mint a vázlatkészítés, újratervezés, prototípus-készítés, amelyek célja a teljesítmény javítása.

Ezt az öt módszert a szerzők a közoktatás szignatúrapedagógiájának nevezik, azaz – az ő értelmezésükben – ezek olyan „tanítási és tanulási módszerek, amelyek a legnagyobb valószínűséggel vezetnek a kívánt képességhez” (Lucas & Spencer, 2017. p. 7). „Az ilyen módszerek a kreatív gondolkodás egyedi DNS-ét vagy ujjlenyomatát jelentik” (Lucas & Spencer, 2017, p. 36).

A szignatúrapedagógiák (signature pedagogies) kifejezés eredete Shulman munkásságához köthető. Ő volt az, aki megpróbált összegyűjteni olyan speciális oktatási módszereket és megközelítéseket, amelyek különösen jellemzőek egy adott szakmára, és amelyek meghatározóak a szakmai képzés folyamatában (Shulman, 2005). Ezek a pedagógiai módszerek nemcsak a szakma gyakorlati készségeit és tudását közvetítik, hanem az elvárt gondolkodásmódot, értékeket és etikai normákat is (Thomson & Hall, 2008). A tudás, a cselekvés és a létezés együttesen része ennek a pedagógiának, nem bonthatók szét külön-külön tervezhető, tanulható és tanítható elemekre. Ezek szorosan összefonódnak, és együttesen alkotnak egyfajta belülről fakadó tudást, az ismeretek és a szakmai életmód egyszerre fejlődik, egy összetett

folyamat részeként (Thomson & Hall, 2008). Az ismeretelméleti és az ontológiai tanulás együtt, egy pedagógiai gyakorlaton belül zajlik (Thompson et al., 2012, p. 9),

Alappillérük a reflektív gyakorlat, amelynek technikáit elsajátítva a tanulók képessé válnak kritikusan viszonyulni saját tanulási folyamataikhoz, és ezáltal folyamatosan fejlődni (Lucas, 2016). Emellett ezek a pedagógiák gyakorlat-alapúak, lehetőséget adva a tanulóknak arra, hogy valós szakmai problémákat oldjanak meg, miközben az adott diszciplínára jellemző gondolkodásmódot is elsajátítják (Lucas, 2016). A gyakorlati tapasztalatszerzést, szimulációk, műhelymunkák vagy közvetlen terepmunkák biztosítják (Thomson & Hall, 2008).

A szignatúrapedagógiák fogalmát az OECD CERI tovább gondolta, értelmezésükben olyan strukturált pedagógiai modelleket jelentenek, amelyek kreatív szakmák módszertanait pedagógiai kontextusba helyezve, kifejezetten a kreativitást és a kritikai gondolkodást fejlesztik (Vincent-Lancrin et al., 2019). Ezek a szakmai-pedagógiai megközelítések mind tantárgyi tanításban, mind interdiszciplináris projektekben is alkalmazhatók. Az OECD szerint ezek a pedagógiák olyan módszereket használnak, amelyek a diákok aktív részvételét, reflexív gondolkodását és valós problémák megoldását ösztönzik.

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).

A Montessori-pedagógiától eltekintve, a bemutatott pedagógiák nem teljes iskolai modelleket fednek le, bár egy adott tantárgy tanítási és tanulási megközelítését felöllelhetik. Az OECD jelentés a későbbiekben részletesen tárgyalt Kreatív Partnerség program pedagógiája mellett a következő modelleket jelöli ún. szignatúrapedagógiákként.

#### *Design Thinking a pedagógiában*

A Design Thinking módszertana eredetileg a vállalati innovációs folyamatok támogatására jött létre, azonban a 2000-es évektől kezdve egyre hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógiai gyakorlatban is (Kelley Littman, 2001). A tanulók itt komplex, valós problémák megoldására törekszenek, iteratív módon haladva végig a tervezési folyamatokon. A Design Thinking három alapvető pillére – a rugalmas tanulási környezet, a csapatmunka és a rendszerszemléletű problémamegoldás – olyan pedagógiai struktúrát hoz létre, amelyben a felfedezés, a kérdezés, a prototípusok készítése és a reflexió egyaránt alapvető szerepet játszik (Plattner, Meinel és Leifer, 2016a; 2016b).

A designfolyamat több fázison vezet végig: a probléma megértésén és empatikus feltárásán, az értelmezés és szintézis szakaszán, az ötletgeneráláson, a prototípusok létrehozásán, azok tesztelésén és az iteráción. A hibázás és újratervezés lehetőségként jelenik meg, amely növeli a tanulók kockázatvállalási hajlandóságát, ugyanakkor fejleszti a problémák komplexitásának felismerését. A módszer minden tantárgyban alkalmazható, különösen ott, ahol komplex, nyitott végű feladatok jelennek meg.

#### *Dialogikus tanítás*

A dialogikus pedagógia a nyelv, a beszéd és a közös gondolkodás erejére épít (Alexander, 2017). E megközelítés túlmutat a hagyományos tanárközpontú oktatáson, helyette folyamatos, irányított párbeszédet teremt diákok és tanárok között. A tanulók narrálnak, magyaráznak, vitáznak, spekulálnak, értékelnek, vagyis olyan gondolkodási tevékenységeket végeznek, amelyek közvetlenül fejlesztik a kritikai gondolkodást.

A dialogikus tanítás öt alapelve, a közösségiség, kölcsönösség, támogatás, felhalmozás és céltudatosság, olyan tanulási környezetet hoz létre, amelyben a tanulók szabadon kifejezhetik gondolataikat, hibázhatnak és egymás ötleteire építhetnek. A kreativitás fejlődése itt a kockázatvállaló, együttműködő és reflektív beszédhelyzetekből bontakozik ki.

### *Metakognitív pedagógia*

A metakognitív megközelítések, köztük a Mevarech és Kramarski (2014) által kidolgozott IMPROVE modell, a tanulási folyamatok tudatos irányítását helyezik középpontba. A diákok explicit kérdésekkel és reflektív lépésekkel szabályozzák gondolkodásukat, különösen olyan matematikai vagy természettudományos feladatokban, amelyek nem rutinszerű megoldást igényelnek.

A tanulás folyamata strukturált problémamegoldó ciklusokból áll: a feladat megértése, a lehetséges kapcsolatok újragondolása, az ötletek igazolása és kísérletezése, alternatív megoldások kidolgozása, valamint a folyamat értékelése. Ez a pedagógia egyszerre fejleszti a kritikai gondolkodást és a kreatív ötletgenerálást.

### *Zenei pedagógiák: Modern Band és Orff Schulwerk*

A Modern Band mozgalom a népszerű zene világát emeli be az iskolai tanulásba, olyan hangszerekkel és repertoárral, amelyek közel állnak a diákok mindennapi zenei élményeihez (Powell és Burstein, 2017). A módszer a „zene mint második nyelv” elvén működik: a diákok előbb használják, mintsem elemzik a zenét. A kreativitás improvizáció, együttesmunka és saját zeneművek alkotása révén bontakozik ki.

Az Orff Schulwerk módszer játékos, explorációra épülő pedagógia, melyben a felfedezés, az utánzás, az improvizáció és az alkotás fázisai követik egymást (Shamrock, 1986). A hangsúly a kreatív zenei tevékenységeken van, a tanulók aktívan kísérleteznek hanggal, ritmussal, mozgással és hangszeres játékkal.

### *Montessori pedagógia*

A Montessori oktatás a gyermek fejlődési szükségleteihez igazított tanulási környezetre épül (Lillard, 1972). Bár a módszer nem nevesíti expliciten a kreativitásfejlesztést, elemei, mint a rugalmas tér- és időhasználat, a hosszú elmélyülési ciklusok, a belső motiváció támogatása, a non-konformitás elfogadása, kedveznek a kreatív potenciál kibontakozásának (Culclasure, Fleming és Riga, 2018).

A tanulók önállóan vagy csoportokban dolgoznak, saját tempójukban haladnak, és speciális Montessori eszközök segítségével fedezik fel a tanulási tartalmakat. A pedagógus szerepe itt különösen facilitáló.

### *Projektalapú tanulás*

A projektalapú tanulás (PBL) valódi, összetett problémák köré szervezi a tanulást (Krajcik és Blumenfeld, 2005). A módszer interdiszciplináris, hosszabb időtartamú projekteket alkalmaz, amelyek során a diákok együttműködnek, kutatást végeznek, technológiai eszközöket használnak, és egy artefaktum létrehozásával zárják a folyamatot (Thomas, 2000).

A PBL kiemelkedően fejleszti a kritikai gondolkodást, hiszen a diákoknak bizonyítékokat kell gyűjteniük, értékelniük és összehasonlítaniuk, majd ezek alapján indokolt álláspontokat kialakítaniuk.

### *Kutatás alapú tanulás*

A kutatásalapú tanulás a tudományos kutatás struktúráját viszi be az iskolai tanulásba (Aguado, 2009). A diákok kutatóként működnek: kérdéseket fogalmazznak meg, irodalmat tekintenek át, kísérleti

protokollokat terveznek, adatot gyűjtenek és elemeznek, majd eredményeiket kommunikálják. A módszer egyszerre fejleszti a kritikai gondolkodást és a kreatív hipotézisalkotást.

### *Vizuális művészeti pedagógiák: Studio Thinking és TAB*

A Studio Thinking keretrendszer a magas színvonalú művészeti osztályok gondolkodási folyamatait rendszerezi (Hetland et al., 2013). A négy stúdióstruktúra – demonstráció, tanulói munka, kritika és kiállítás – olyan tanulásszervezési modellt kínál, amelyben a diákok folyamatosan reflektálnak saját alkotói döntéseikre. A nyolc gondolkodási szokás (pl. képzelőerő, megfigyelés, felfedezés, kifejezőmód) a kreatív gondolkodás és az önálló művészeti problémamegoldás magját alkotja.

A Teaching for Artistic Behavior (TAB) radikálisan tanulóközpontú megközelítés: a diákok művészekként működnek, az osztályterem pedig stúdióként szolgál (Douglas & Jaquith, 2009). A tanulók autonóm alkotási folyamatokat visznek végig, saját kutatási vonalakat alakítanak ki, és mélyen reflektálnak munkáikra.

## A szignatúrapedagógiák közös jellemzői

A fentiekben felsorolt pedagógiai irányzatok számos közös jellemzővel bírnak, amelyek Shulman (2005) és mások (Golde, 2007; Goring, Chick & Haynie, 2009) felsőoktatási kutatásaiból, esettanulmányaiból<sup>21</sup> is egyértelműen visszaköszönnek. Az esetleírások (Shulman, 2005, Falk, 2006) szerint, ezek a pedagógiák elsősorban a diákok aktív részvételére építenek. Ez magában foglalja a gyakorlati tevékenységeket, a valós szakmai problémák megoldását és a közvetlen tapasztalatszerzést. Például a mérnöki képzésben a diákok olyan projekt alapú feladatokat oldanak meg, amelyek valós mérnöki problémákat szimulálnak. A második közös jellemző az, hogy a szignatúrapedagógiák a bizonytalanságot és a kockázatot a tanulási folyamat részeként értelmezik. Shulman szerint a bizonytalanság alatti döntéshozatal a professzionalizmus egyik jele, amely felkészíti a diákokat a váratlan helyzetek kezelésére (Falk, 2006). A vizsgált pedagógiák a tanulás érzelmi és affektív dimenzióit is figyelembe veszik. Ezek az oktatási módszerek alakítják ki a diákok szakmai értékrendjét, a szakmához való hozzáállását és jellemét, ami hozzájárul a teljes személyiségfejlődéshez. Az oktatók nemcsak szakmai készségeket, hanem szakmai értékeket és attitűdöket is közvetítenek.

A reflexió és önértékelés, mint negyedik közös jellemző, a pedagógiai folyamat megerősítését szolgálja. A diákoknak rendszeresen reflektálniuk kell saját tanulási folyamataikra és fejlődésükre, hogy mélyebben megértsék a tanultakat, és folyamatosan csiszolni tudják saját pedagógiai módszereiket. Az egyik előadásában Shulman (Falk, 2006) kifejti „Ha a szakmák oktatását nézzük, a szakembereknek nemcsak érteniük kell szakmájukhoz és ehhez megfelelően teljesíteniük, hanem bizonyos típusú embereknek is kell lenniük. Hogy a papnevelés nyelvét használjam, egy bizonyos típusú jellem- és értékképzésen kell átesniük. Így olyan emberré válnak, akire készek vagyunk rábízni az egészségügyi rendszerünk, az oktatási rendszerünk, a lelkünk és annak a fajta igazságosságnak a felelősségét, amelynek megvalósítását elvárjuk ebben a társadalomban” (Falk, 2006. p. 3). Véleménye szerint, ahhoz, hogy egy-egy szakma mesterévé váljunk, nélkülözhetetlenül fontos, de nem elegendő csak szakértelemmel rendelkezni. A megértés szükséges, de nem elégséges. A szakembert fel kell készíteni arra, hogy szakemberként tudjon cselekedni, viselkedni és megfelelő szakmai praxist folytatni. Ennek szakmánként más-más előfeltételei vannak: az orvosoknál a képzés arra fordítja a hangsúlyt, hogy aktív

---

<sup>21</sup> A hivatkozott kutatások azt vizsgálták, hogy az egyetemeken különböző tudományterületei hogyan oktatják a doktoranduszokat (Golde, 2007; Goring, Chick és Haynie, 2009, Shulman, 2005). A kutatók azt találták, hogy a különféle vizsgált tudományágak egyetemi tanítási módjaiban vannak közös pedagógiai megközelítések, de vannak jellegzetes, egymástól teljesen eltérő, csak egy-egy tudományterület oktatásában felbukkanó gyakorlatok is, mint például a geográfusok képzésében a célzott földtani terepmunka, vagy az építészetben a stúdiógyakorlat.

cselekvők legyenek a jelöltek, a jogi képzés arra, hogy jogászként tudják tételezni magukat, azaz jogászként gondoljanak önmagukra, a papi hivatást választók esetében pedig nélkülözhetetlen, hogy az érzelmeikre is hagyatkozni tudjanak. Ezek a pedagógiák a gondolkodás (habits of mind), a cselekvés (habits of hand) és az érzelmek (habits of heart) gyakorlatára építenek. (Shulman, 2005.)

Ha kilépünk a felsőoktatási példák köréből, s a jellemzők meghatározásakor az OECD CERI által megnevezett pedagógiai gyakorlatok empirikus kutatási eredményeire is támaszkodunk (Thomson, 2012, Guring, Chick és Haynie, 2009) a fentiekben összegzett jellemzőket még néhány új szemponttal egészíthetjük ki. Minden szignatúrapedagógia innovatív pedagógiai (tanulásszervezési) módszereket alkalmaz, amelyek eltérnek a hagyományos frontális oktatástól. Ide tartozik például a projektalapú tanulás, a digitális eszközök integrálása a tanítás-tanulás folyamatába, a játék alapú tanulás, és az élménypedagógia. A diákok csoportokban dolgoznak, megosztják ötleteiket és együttműködnek egymással, a projektmunkák, művészeti tevékenységek vagy interaktív játékok, pedig lehetővé teszik, hogy a diákok mélyebb megértést és tartósabb tudást szerezzenek, és jobban kötődjenek a tanulási tartalmakhoz. A művészeti nevelés szintén szerves része ezeknek az irányzatoknak. A művészeti tevékenységek és a kreatív problémamegoldás elősegítik a diákok kreatív kompetenciájának és érzelmi intelligenciájának fejlődését.

A magyar pedagógiai terminológia értelmében a felsorolt szignatúrapedagógiák szinte mindegyike pedagógiai rendszerként értelmezhető, hiszen holisztikus, többemű rendszerek, amelyek alternatívát kínálnak a pedagógiai gyakorlat számára, kurrikulum jellegűek, azaz az oktatási-nevelési folyamat minden tényezőjére kiterjednek (célok, tartalom, módszerek, eszközök, értékelés), a rendszer elemeként fontosnak tartják a pedagógusképzés és továbbképzés bevonását az implementációs folyamatba, és odafigyelnek a saját taneszközök kialakításának szükségességére is. Rendelkeznek nevelési-oktatási programmal, amely egy adott pedagógiai koncepció alapján került kidolgozásra, s amely minimálisan egy-egy tantárgyra, egy vagy többműveltségi területre, vagy pedagógiai szakaszra terjed ki. A pedagógiai rendszerek kiterjedtségének értelmezésében lehetnek különbségek – miként a bemutatott pedagógiai modellek esetében is látható – van, amikor egy tematikus tanegység újszerű feldolgozását is pedagógiai rendszerfejlesztésként jelölik, de az évfolyamok és tantárgyak horizontális és vertikális lefedettségének mértéke is megjelenhet besorolási kritériumaként. Különbség mutatkozik a program előíró, ajánló, teljességre törekvő vagy keretet adó jellegének értelmezésében is. bizonyos pedagógiai modellek a tanítás-tanulás menetének teljes leírását szorgalmazzák (pl. modulleírások), és vannak, amelyek csak bizonyos kulcsfontosságú folyamat elemeket (Falus et al., 2012).

## 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 ki<sup>22</sup>, és Magyarországon kívül sikeresen adaptálták Írországból, 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.

---

<sup>22</sup> <https://www.creativitycultureeducation.org/>

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).

További kutatások arra is rámutatnak, hogy a művészeti programok elősegítik a diákok szociális és érzelmi fejlődését. A Chicagói Egyetem és az Ingenuity közös jelentése (UChicago Consortium, 2019) megállapította, hogy a művészetek oktatása lehetőséget teremt a diákok és tanárok közötti különleges interakciókra, amelyek gazdag szociális és érzelmi tanulási lehetőségeket biztosítanak számukra (UChicago Consortium, 2019). Egy 2020-as jelentés szerint az iskolai művészeti tevékenységek erősítik a diákok önismeretét, önmenedzsméjtét, szociális tudatosságát és felelős döntéshozatalát (NASBE, 2020). A művészeti tevékenységek természetes módon támogatják az empátia fejlesztését, az érzelmek felismerését és feldolgozását, valamint a kapcsolati készségek gyakorlását (Simpson-Steele, 2016; American Academy of Arts & Sciences, 2021).

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.

7. táblázat A művészetek oktatásba történő integrálásának típusai (Saját ábra)

Típus	Meghatározás	Cél	Példa
Művészet az oktatásban (Art in Education)	A művészet oktatásba való integrálása, ahol a művészetek önálló tantárgyként jelennek meg az iskolai tantervben (Smith, 2009).	Az esztétikai és művészi készségek fejlesztése, a művészeti ismeretek és történetek megismertetése.	Képzőművészet, zene-, dráma- vagy táncórák.
Oktatás művészettel (Education with Art)	A művészet más tantárgyakkal való kombinálása, hogy gazdagítsa a tanulási élményt és támogassa a különböző tantárgyak közötti kapcsolatokat (Burnaford et al., 2007).	A művészeti tevékenységek felhasználása a tananyag megértésének és elsajátításának elősegítésére, más	Történelemóra dramatizálással vagy irodalomóra versírással és előadással.

		tantárgyak tartalmának integrálása révén.	
Oktatás a művészeteken keresztül (Education through Art)	A művészetek felhasználása a diákok átfogó oktatási céljainak és készségeinek fejlesztésére, beleértve a kritikai gondolkodást, kreativitást és problémamegoldást (Seidel et al., 2009).	A művészetek eszközként való felhasználása a szélesebb oktatási célok eléréséhez, mint például a kreatív gondolkodás és az önkifejezés fejlesztése.	Projektalapú tanulás művészeti projektek révén.

A művészet és oktatás kapcsolatának a fenti táblázatban vázolt három típusa más-más művészszerpet képvisel. A „művészet az oktatásban” típus főként művésztanárokkal dolgozik, olyan pedagógiai végzettséggel is rendelkező művészekkel vagy művészetpedagógusokkal, akik a művészeti tanórák keretében, tantervi környezetben dolgoznak együtt a diákokkal. A második megközelítés esetében általában pedagógusok dolgoznak művészeti eszközökkel (pl. drámapedagógiai elemek használata), vagy bizonyos tanórákon a tananyaghoz illeszkedő művészeti ág képviselőjét vonják be egy-egy tanóra vagy modul erejéig (pl. író/költő jelenléte irodalomórán, képzőművész jelenléte művészettörténeti fókuszú történelemórán stb.). A harmadik típus, az „oktatás művészeteken keresztül” a tanár és a művész együttműködésére épít. A közösen megtervezett és megvalósított tanórák sorozata nemcsak a tanterv által meghatározott tudásanyagra, hanem a tanulók kreatív kompetenciáinak a fejlesztésére is fókuszál. A közös tanórák célja a tanulók (szak)tudásának és kompetenciáinak a fejlesztése művészeti eszközök segítségével, valamint hogy az iskolák számára lehetővé és elérhetővé tegye az élvonalbeli kreatív gyakorlatot, s hozzájáruljon a tanulóknak, mint kreatív gondolkodóknak a fejlesztéséhez (McLellan et al., 2012, p. 43).

## A Kreatív Partnerség program módszertana

A Kreatív Partnerség program céljainak középpontjában a kreatív szakemberek és iskolák közötti hosszú távú kapcsolat létrehozása áll. 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-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 jobb 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).



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

Az ún. jól működő osztályterem pedagógiája Claxton és munkatársai kutatásaira épül (Claxton et al, 2012). Annak érdekében, hogy a velük dolgozó pedagógusok minél gördülékenyebben legyenek képesek az addigi pedagógiai rutinjuk megváltoztatására, hét támogató kérdést fogalmaztak meg számukra a tanulószervezés módjával kapcsolatban. A hét kérdés a következő volt (Claxton et al, 2012, 7.o):

1. Mi a tanár szerepe - facilitáló vagy didaktikus?
2. Milyen legyen a tevékenység jellege - autentikus vagy kitalált?
3. Hogy kezeljük az időt - rugalmasan vagy csengőhöz kötöten?
4. Milyen legyen a térszervezés - műhelyszerű vagy klasszikus osztálytermi?
5. Milyenek legyenek az interakció szintjei - csoportos vagy egyéni?
6. Milyen a folyamatok láthatósága - magas vagy alacsony?
7. Mi a tanuló szerepe - önirányító vagy irányított?

Az egyes dimenziókat kontinuumként tételezték, amelynek a két végpontját a feltüntetett két ellentétes jelentésű fogalom adja meg. Minden kérdés egy sor további kérdést vet fel, mint például: Hol helyezném

el magam ezen a kontinuumon? Hogyan befolyásolja ez az általam választott módszereket? Hogyan befolyásolja majd ez azt, ahogyan személyesen modellezem a nehézségekkel való megbirkózást? Hogyan befolyásolja majd ez a nyelvezetemet? Hogyan fogja ez megváltoztatni a visszajelzés adásának módját? stb. (Claxton et al., 2012, p. 11).

Az alábbi táblázat a hét legfontosabb döntési dimenziót és azok alkalmazási példáit tárgyalja. A szerzők kiemelik (Claxton et al., 2012, p. 108) hogy ezek nem bináris, vagy-vagy döntések. „Így például, amikor egy tanár mérlegeli a szerepét, át kell gondolnia, hogy mely helyzetek igénylik a didaktikusabb megközelítést, és melyek azok, amelyek hatékonyabbak, ha inkább segítő jellegű a jelenléte. A spektrum egyik vége sem helyes vagy jobb, mint a másik. Ezek olyan ítéletek, amelyek megkövetelik a tanároktól, hogy értékeljék a tartalmat, a kívánt eredményt, a választott módszert, a tanuló jellemzőit és az adott kontextust.” (Claxton et al., 2012. p. 108).

8. táblázat A tanítási-tanulási folyamat tervezésének hét alapidimenziója (Saját szerkesztés)

Dimenzió	Skála	Rövid jellemzés	Példa
A tanár szerepe	Facilitáló- Didaktikus	A facilitáló megközelítés a tanulók aktív részvételét és önálló gondolkodását ösztönzi, míg a didaktikus megközelítés inkább a tanár által irányított, közvetlen oktatást jelenti.	Egy tanár dönthet úgy, hogy egyes helyzetekben inkább előadást tart, másokban beszélgetést ösztönöz. Pl. egy komplex probléma megoldása során a facilitáló megközelítés lehet hatékonyabb, míg új elméleti fogalmak bevezetésekor a didaktikus módszer előnyösebb.
A tevékenységek jellege	Autentikus- Kitalált	Az autentikus tevékenységek valós helyzetekhez kötöttek, így a tanulók közvetlenül alkalmazhatják a tanultakat. Ezzel szemben a kitalált tevékenységek a valóságot modellezik.	A szakképzésben például egy szimulált építkezés lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy valóságghú környezetben gyakorolják készségeiket, míg egy osztálytermi előadás kevésbé nyújt valós tapasztalatot.
Az idő szervezése	Rugalmas- Órarendi	Az idő megfelelő szervezése elengedhetetlen a mélyebb megértés és a készségek fejlesztése érdekében	Egy weboldal tervezése hosszabb, elmélyült munkát igényelhet, míg egy rövid fejlesztő foglalkozás időkorlátos lehet.
A tér szervezése	Műhelyszerű - Osztálytermi	A műhelyszerű térszervezés tevékenykedtető, gyakorlatorientált és együttműködés-alapú tevékenységeket generál, a hagyományos osztálytermi munka inkább a direkt tudásátadást.	Ha matematika órán az osztályterembe munkaállomásokat alakítunk ki, amelyeket a diákok kiscsoportokban látogatnak meg, lehetőséget biztosítunk az aktív tanulásra.

Interakció szintjei	Csoportos - Egyéni	A csoportos munka fejleszti a csapatmunkát és a kommunikációs készségeket, míg az egyéni munka az önálló problémamegoldó képességet erősíti.	Egy csapatmunka során a diákok együtt dolgoznak egy projekten, míg egyéni feladatoknál az önálló problémamegoldást próbálják ki.
A folyamatok láthatósága	Magas - Alacsony	Magas láthatóságot biztosító módszerek a tanulási folyamatra összpontosítanak, alacsony láthatóságú módszerek esetében az információk birtokosa a pedagógus.	A láthatóság segít a tanulóknak megtervezni, megérteni és kivitelezni a folyamat lépéseit és előrevetíti az elvárt eredményeket.
A tanuló szerepe	Önirányító - Irányított	Az önirányító tanuló saját maga irányítja tanulását, annak felelősévé válik, míg az irányított módszerek több tanári útmutatást igényelnek. Az önirányított tanulás fejleszti az önállóságot és a felelősségvállalást.	Egy diák saját maga találhat megoldást egy problémára, de szükség esetén kérhet segítséget a tanártól.

Ha a tanár tudatosan figyel saját facilitáló szerepének előtérbe helyezésére, ezzel elősegíti a diákok aktív részvételét a tanulási folyamatban, és fejleszti az együttműködés képességét is. Claxton szerint, „míg a didaktikusok általában elől állnak, előadást tartanak és megmondják a válaszokat, addig a facilitátorok inkább félreállnak, kérdéseket tesznek fel, olyan környezetet teremtenek, amelyben a tanulók komplex témákat fedezhetnek fel, és gyakran lehetetlennek találják, hogy végső válaszokat adjanak a tanulók kérdéseire” (Claxton et al, 2012, p. 11). A facilitátorok azt az álláspontot képviselik, hogy a legtöbb kérdésre sokféle válasz létezik. Galton (2010) a didaktikus megközelítés szöges ellentétének az "interaktív, egész osztályra kiterjedő tanítási" megközelítést tartják. Miként a tapasztalati tanulás jellemzése kapcsán Kolb kiemeli, "A tanulás az a folyamat, amelynek során a tudás a tapasztalatok átalakításával jön létre." (Kolb, 1984) Ez a fajta átalakulás nagyobb valószínűséggel megy végbe egy széleskörűen facilitatív környezetben, mint egy klasszikus ismeretátadásra fókuszáló, tanárközpontú rendszerben. (Claxton et al., 2012, p. 11).

A tevékenységek jellege dimenzió autentikus része, azokat tevékenységeket helyezi előtérbe, amelyek valós helyzetekhez kapcsolódnak. Ez segíti a diákokat abban, hogy képzelőerejüket valós problémák megoldására használják. Az ilyen tevékenységek lehetővé teszik, hogy a diákok új megközelítéseket találjanak és új ötleteik születhessenek. Resnick (1987) különbséget tett a valóságban megélt autentikus tanulás és a diákok által az iskolában tapasztalt, mesterkéltebb változat között. Kutatási tapasztalatai szerint, az iskolai tanulás sokszor kontextus nélküli, a diákok nem tudják mihez kötni a számukra sokszor légből kapottnak tűnő ismereteket, míg az iskolán kívüli tanulást valódinak tartják. Az iskolában elhangzó információk másodkézből – a tanáron és tankönyveken keresztül – érkeznek hozzájuk, a tanulási folyamat formális, tanulási kedvük külsőleg motivált, feladatvégzésük többnyire önálló, és eredményeiket leginkább mások értékelik. Ezzel szemben az iskolán kívüli tanulási helyzet leginkább informális, az információk első kézből származnak, ezeknek a megismerését belsőleg érzik fontosnak, s eredményeiket leginkább önmaguk értékelik (Claxton et al., 2012, p. 16.). Resnick szerint (1987) ennek nem kellene így lennie: az iskola is autentikus tanulási közeggé válna, ha szituációba

ágyazott kompetenciákat<sup>23</sup> tanítana, s a közösségi tanulásra helyezné a hangsúlyt (idézi Claxton et al., 2012, p. 16).

Az idő szervezése dimenzióban a rugalmas időbeosztás lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy mélyebben elmerüljenek a feladatokban és fejlesszék kitartásukat. Hosszabb időt tölthetnek a feladatokkal, ami fejleszti az állhatatosságot és a problémamegoldást.

Perkins (2010) szerint, a tanulási folyamatot nem elszigetelt részek sorozataként kellene értelmezni. Perkins a játék metaforáját használja, hogy bemutassa, hogyan lehet a tanulást hatékonyabbá és élvezetesebbé tenni. Leírja, hogyan lehet bármilyen tantárgyat bármilyen szinten hatékonyabban tanítani, ha a diákokat az ún. teljes játékkal ismertetjük meg, nem pedig egy tudományág elszigetelt darabjaival. Perkins elmagyarázza, hogy a tudományos tantárgyak tanulását úgy kell megközelíteni, mint a baseball vagy bármely játék tanulását, és ezt hét alapelvvel mutatja be a tanulás egésszé tételéhez: attól kezdve, hogy a játékot érdemes játszani (a motiváció fontosságának hangsúlyozása a tartós tanuláshoz), a nehéz részekben való munkán át (a megfontolt gyakorlás fontossága), a tanulás megtanulásáig (az önmenedzselte tanulók fejlesztése).

Az iskola az összetett ismeretanyagot és a hozzá kapcsolódó készségeket kisebb összetevőkre bontja, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk, mielőtt újra összeraknák őket, és lejátszanák az egész játékot. Ezzel szerinte az a probléma, hogy az elemek gyakran önmagukban nem jelentenek semmit, és nem minden diák hajlandó bizvást elfogadni azt az állítást, hogy ennek így kell lennie, és hosszú távon majd minden értelmet nyer. Ráadásul az iskolákban végtelenül sokat beszélnek a tantárgyakról, de sokkal ritkábban vonják be a diákokat közvetlenül azokba a tevékenységekbe, amelyek lehetővé teszik a tudás létrehozását és kipróbálását. A tanulók megtanulják a megértés, a manipuláció és az ismétlés készségeit, de csak ritkán a képzeletét, a felfedezését és az értékelését. Perkins feltételezi, hogy a diákok talán jobban elköteleznék magukat, ha gyakrabban tanulhatnának hosszabb, valóban nehéz (és remélhetőleg érdekes) projektek révén, és kevésbé a faldnyit tananyagokon keresztül (idézi Claxton et al., 2012, p. 2).

Miként Perkins, Csíkszentmihályi (1996) is a valódi tanulást olyan optimális élménynek írja le, amelyben a tanulók mélyen kiteljesednek, és amelyben nem veszik észre az időt, azaz flow-ba kerülnek. A flow-állapot eléréséhez három dolognak kell teljesülnie: a feladatnak kellően igényesnek és magával ragadónak kell lennie, a tanulóknak elegendő készséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy a feladatot indokolatlan szorongás vagy stressz nélkül tudja megoldani, és elegendő időnek kell rendelkezésre állnia (Csíkszentmihályi, 1996). Csíkszentmihályi elméletét a természettudományos oktatásra lefordítva, Schneider és munkatársai optimális tanulási pillanatról beszélnek (Schneider, et al, 2016), amelynek eléréséhez szintén időre van szükség. Úgy vélik, a tanulás iránti elkötelezettség mind (engagement) időtartamában, mind intenzitásában szituációs-specifikus, vagyis olyan esetek sorozata, amikor az egyén olyan mélyen elmerül egy feladatban, hogy az idő elveszíti időbeli határait és az alapvető emberi szükségletek elhalasztódnak (Schneider et al, 2016, p. 201).

A tér szervezése dimenzió 'műhelyszerű' végpontja, a gyakorlatorientált munkaformák által lehetőséget biztosít a diákoknak a felfedezésre és az új dolgok kipróbálására, ami növeli kíváncsiságukat. A gyakorlati tevékenységek ráadásul közvetlenül kapcsolódnak a valós élethez, így fokozzák a diákok érdeklődését és elkötelezettségét a tanulás iránt. Claxton és munkatársai egyetértenek azzal az állásponttal, amely szerint, „az oktatási hangsúlyt az egyéni, eszközmentes megismerésről át kell helyeznünk arra, hogy megkönnyítsük az egyének számára az erőforrások érzékeny és újszerű

---

<sup>23</sup> "(...) engages with objects and situations, and teaches situation-specific competencies" (Claxton et al, 2012, p. 16)

használatát a kreatív és intelligens tevékenységhez egyedül és együttműködésben" (Claxton et al, 2012, p. 20).

Az interakció szintjei dimenzióban a csoportos munka fejleszti a diákok együttműködési készségeit, míg az egyéni munka az önálló problémamegoldó képességet erősíti. A kettő kombinációja lehetőséget biztosít mind az együttműködési kompetenciák, mind az önirányítás képességének fejlesztésére. Miként Yassin és Razak (2018) szakirodalomelemzésükben összefoglalják, az együttműködésalapú tanulás egyértelmű célja a tanulás folyamatának tanulóközpontúvá tétele. A kooperatív tanulásnak is az egyik alapelve a pozitív kölcsönös függőség: minden csoporttagnak felelősnek kell lennie a saját és a többi csoporttag tanulásáért, s az adott feladat, cél eléréséért. A tanulók közötti egyenlő részvételi lehetőségek az együttműködésre épülő tanulási folyamatának lényeges eleme (Yassin et al, 2018). A csoportban a tanulók heterogének, az alacsony teljesítményű tanulók és a magas teljesítményű tanulók interakcióba lépnek (Wang 2007). A közös célokat a tanulók együtt érik el, ami elősegíti a tanulók közötti konstruktív kapcsolatok megerősödését is.

A tanulási folyamatok láthatósága elősegíti a reflektív gondolkodás fejlesztését. Hattie szerint (2009), létfontosságú, hogy a tanítás és a tanulás látható legyen. „Nincs olyan mély titok, hogy "tanítás és tanulás"; a tanítás és a tanulás látható a sikeres tanárok és diákok osztálytermeiben... A legfontosabb, hogy a tanítás látható legyen a diák számára, a tanulás pedig a tanár számára” (Hattie, 2009, p. 3). A tanulás láthatósága lehetővé teszi a tanárok számára, hogy pontosabban megértsék a diákok előrehaladását és nehézségeit. Azáltal, hogy a tanulási folyamatok láthatóvá válnak, a tanárok jobban képesek testre szabni a tanítási stratégiáikat és módszereiket az egyéni diákok igényeihez (Hattie, 2009).

A tanulási folyamatoknak a láthatóvá tétele a diákok számára is ugyanúgy fontos, mert segít jobban megérteni saját tanulásukat. Hattie szerint (Hattie, 2009), amikor a diákok tisztában vannak azzal, hogy mit, miért és hogyan tanulnak, akkor motiváltabbá és elkötelezettebbé válnak. A tanulás láthatósága segít a diákoknak abban is, hogy önszabályozó tanulókka váljanak, mivel képesek lesznek önállóan értékelni saját előrehaladásukat és azonosítani azokat a területeket, ahol további fejlődésre van szükségük.

Továbbá, Hattie (2009) hangsúlyozza, hogy a tanulási célok és az elvárások világos kommunikálása kulcsfontosságú eleme a tanulási folyamatok láthatóságának. A tanároknak egyértelműen meg kell határozniuk a tanulási célokat és azokat a kritériumokat, amelyek alapján a diákok teljesítményét értékelni fogják. Ez segít a diákoknak abban, hogy tisztán lássák, mi várható el tőlük, és milyen lépéseket kell tenniük a siker érdekében, azaz elősegíti, hogy aktív és tudatos résztvevői legyenek saját tanulási útjuknak.

Végül, a tanuló szerepe dimenzióban az önirányítás képessége által a tanulók a saját tanulásuk irányítóivá válnak, ami fejleszti az önállóságot és a felelősségvállalást. Harrison (2000) az önmenedzselő tanuló fogalmának bevezetésével egy olyan tanulót ábrázol, aki öntudatos, képes a saját szükségleteivel kapcsolatos döntéshozatalra, és aktív önirányító szerepet vállalni saját tanulásának és fejlődésének előmozdításában. Az önálló tanulás és önmenedzselés támogatása az egyéni fejlődés és az élethosszig tartó tanulás kulcselemei. Az oktatásnak nemcsak a technikai és racionális önmenedzselési technikákat kell támogatnia, hanem a tanulói identitás sokféleségét és kreativitását is elő kell segítenie (Harrison, 2000). Claxton és munkatársai (2012) felidéznek Crick és munkatársainak kutatási eredményét (2010), hogy a tanulók önbevallásuk szerint nagyobb tanulási teljesítményt mutattak azokban az osztályterekben, ahol a tanárok több lehetőséget adtak a tanulói önmenedzselésre, illetve, hogy a leginkább tanulóközpontú tanárok diákjainak a motivációja és önértékelése volt méréseik szerint a legmagasabb (idézi Claxton et al, 2012, p. 27).

## 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 mindenkinben 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.



9. 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.

## Az OECD kreativitásfejlesztési és értékelési keretrendszere

Az itt bemutatott kreatív diszpozíciós modellre épült az OECD CERI *Kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése és mérése* című nemzetközi projektje, és a projektben kifejlesztett, a tanórai munkát támogató, kreativitásfejlesztési keretrendszerek is. 2016 és 2024 között, nemzetközi kutatási együttműködés eredményeként olyan, a kreatív gondolkodási folyamatokhoz és tevékenységekhez kapcsolódó részkészségekre épülő kritériumrendszer született, amely nem egyetlen, minden kontextusra érvényes definíciót kívánt megalkotni, hanem egy olyan egységes elméleti alapú, ugyanakkor rugalmas „keretrendszer-portfóliót”, amely különböző tantárgyakban és pedagógiai célok mentén is alkalmazható (Vincent-Lancrin et al., 2019). Az alapkészlet tartalmaz egy általános koncepcionális rendszert, egy osztálybarát/tanárbarát (class-friendly/teacher-friendly) változatot, öt tantárgyspecifikus keretet (matematika, természettudomány, vizuális művészetek, zene, nyelvészet), valamint két értékelési hálót, amelyek a diákok kreatív és kritikai készségeinek fejlődését hivatottak nyomon követni iskolai környezetben (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 129).

A projekt eredeti célja egyetlen átfogó keretrendszer kialakítása volt, ám a gyakorlati tesztlések visszajelzései — amelyeket kilenc ország tanárai szolgáltatottak — szükségessé tették a differenciált megközelítést. A tanárok eltérő preferenciái indokolták, hogy ne egyetlen modellt tartsanak meg, ugyanis míg sok tanár a részletesebb, komplexebb leírásokat részesítette előnyben, mások az egyszerűbben alkalmazható, gyorsabban áttekinthető keretekkel tudtak hatékonyabban dolgozni. Az osztálybarát verzió könnyebben megérthető, viszont kevesebb tanulási helyzetre alkalmazható; tudatosan azokra a készségekre fókuszál, amelyeket a nemzeti oktatási rendszerek kevésbé támogatnak, ezért fókuszáltabb fejlesztést igényelnek (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 69).

A keretrendszerek nyelvezete a releváns szakirodalomra, szerkezete pedig a különböző országokban használatos kreativitást és kritikai gondolkodást fejlesztő modellekre (Gereke, 2019), és a Lucas és munkatársai által fejlesztett (Lucas et al., 2013) ötdimenziós kreativitásmodellre épül (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 129). A keretrendszer kialakításakor részletesen vizsgálták a kreativitáshoz köthető olyan kulcsfogalmak jelentését, mint a gördülékenység, rugalmasság és az eredetiség, valamint azt, hogy ezek miként köthetők tanulói fejlettségi szintekhez. A cél az volt, hogy olyan leíró kritériumok szülessenek, amelyek ténylegesen támogatják a tanárokat és diákokat az előrehaladás értelmezésében. Gereke (2019) rámutat, hogy a különböző országokban alkalmazott értékelési módszerek változatosak és adaptívak, de közös bennük a diákok egyéni képességeinek támogatása és a tanulási folyamat személyre szabása. A tanári visszajelzés szerepét szinte valamennyi keret hangsúlyozza, ugyanakkor több ország gyakorlatában az önértékelés integrálása is fontos elemként jelenik meg (Gereke, 2019).

A rubrikák alkalmazása nemcsak átláthatóbbá teszi a tanulási elvárásokat, hanem növeli az objektivitást is, mivel minden tanuló azonos kritériumok alapján kap értékelést. Ez segíti az önszabályozó tanulást (Reddy & Andrade, 2010), és a tanárok számára is hatékony támogatást nyújt a tanulási folyamat irányításában, valamint a tanítási stratégiák tanulói igények szerinti finomhangolásában (Popham, 1994).

### *Az OECD keretrendszer kreativitásfogalma*

Az OECD kritériumrendszerek négy alapvető összetevőt különböztetnek meg mind a kreativitás, mind a kritikai gondolkodás esetében: kérdés, 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.

9. táblázat Az OECD CERİ 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

A disszertáció következő fejezetében bemutatásra kerülő esettanulmányok olyan osztálytermi Kreatív Partnerség foglalkozásokat mutatnak 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 CERİ által kidolgozott, ún. minőségi kreatív feladatok feladattervezési kritériumai mentén. A keretrendszerhez kapcsolódó feladattervezési kritériumlista azt a célt szolgálja, hogy gyakorlati támogatást nyújtson a pedagógusoknak olyan tanórák megtervezéséhez, amelyekben a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztése nemcsak összeegyeztethető a tantervi tartalmak átadásával, hanem kifejezetten erősíti is azt (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 123). A kritériumok a keretrendszer alapfogalmait konkrét pedagógiai elvárásokká alakítják, és iránymutatást adnak arra, hogyan jelenjenek meg ezek a tanítási–tanulási folyamatban. Emellett a tanulói elköteleződést és a különböző tanulócsoportok igényeit is szem előtt tartják, így bármely háttérrel és tapasztalattal rendelkező pedagógus számára használható támpontokat kínálnak a tanítás és értékelés fokozatos fejlesztéséhez (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 132).

A nyolc tervezési kritérium egyúttal összhangba hozza a kreativitásra és kritikai gondolkodásra épülő óratervezést a hatékony tanulás olyan alapelveivel, mint a tanulói motiváció és aktív bevonódás, a kognitív kihívás biztosítása, a releváns tantárgyi tartalmakra való kapcsolódás, a formatív értékelés lehetőségei, valamint a tanárok és tanulók közös felelősségvállalása a tanulási folyamat irányításában (lásd pl. Sawyer, 2006; Dumont, Istance és Benavides, 2010). A kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztését támogató nyolc feladattervezési kritérium a következő:

1. **A tanulók motivációja és elkötelezettsége:** A tanulási tevékenységeket úgy kell megtervezni, hogy felkeltsék a diákok érdeklődését és belső motivációját. Az olyan stratégiák, mint a "nagy kérdések" felvetése vagy a diákok érdeklődési köréhez kapcsolódó témák tárgyalása, növelik a tanulási lehetőségeket és az elkötelezettséget. Ezáltal a diákok jobban bevonódnak a tanulási folyamatba, nemcsak külső jutalmakért, hanem a tanulás örömeért is (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2018).
2. **Legyen kihívás:** Az osztálytermi tevékenységeknek olyan célokat kell kitűzniük, amelyek megfelelően kihívást jelentenek a diákok számára, de nem túl nehezek. Ez az elkötelezettség fenntartásának egyik módja, mivel a tanulók akkor maradnak motiváltak, ha a feladatok elérhetőek, de erőfeszítést igényelnek. A kognitív kihívás megfelelő szintjének megtalálása kulcsfontosságú a hatékony tanuláshoz és az eredmények bemutatásához (Wiliam, 2010, p. 17).
3. **A tanulás és a tanulás hatékonysága és eredményessége:** A kreatív és kritikai gondolkodási folyamatok a tartalmi ismeretekre épülnek. A tanulók tartalmi vagy diszciplináris ismereteinek elsajátítása és ezek mély gondolkodásra ösztönzése elengedhetetlen. Az információk aktív és értelmes feldolgozása a tanulás legjobb szövetségese, így a tartalmi ismeretek hangsúlyozása nem áll ellentétben a magasabb rendű gondolkodási készségek hangsúlyozásával (Beghetto et al., 2015).
4. **Látható termék kifejlesztése:** A tanulási folyamat láthatóvá tétele segíti a kreatív és kritikai gondolkodási készségek értékelését. A diákok által készített termékek, legyenek azok absztrakt vagy tárgyiak, felfedik a tanulási folyamat különböző szakaszait. Ezáltal a tanárok és a diákok is jobban megérthetik a fejlődési folyamatot és a kreatív gondolkodás lépéseit (Scardamalia & Bereiter, 2006).
5. **A tanulók bevonása a tervezési folyamatba:** Az óravázlatoknak teret kell biztosítaniuk a diákok saját termékeik és megoldásaik kialakítására. Ez önállóságot és kreatív szabadságot ad a tanulóknak, és elősegíti az együttműködő kísérletezést és játékot. A tanulók saját döntései és ötletei gazdagítják a tanulási folyamatot és növelik a tanulás iránti elkötelezettségüket (Wiliam, 2010).
6. **Nyílt végű problémák kezelése:** Az óravázlatoknak olyan nyílt végű problémákat kell tartalmazniuk, amelyek több lehetséges megoldásra vezethetnek. Az ilyen típusú feladatok elősegítik a diákok kíváncsiságát és kreativitását, mivel az újdonság és a hasznosság értékét közvetítik a precizitás egyszerű fogalma helyett. A komplex, nem rutinszerű feladatok tervezése a bármely tantervi területen alkalmazható (Mevarech és Kramarski, 2014).
7. **Teret adni a váratlan eseményeknek:** Az óravázlatoknak rugalmasságot kell biztosítaniuk a váratlan tanulói ötletek és válaszok feltárására. Ez erősíti a tanulók felelősségérzetét a tanulási folyamat iránt, és bátorítja őket arra, hogy kockázatot vállaljanak és ismeretlen területre merészkedjenek. A váratlan tanulói ötletek nyomon követése és feltárása hozzájárul a kreatív potenciál kibontakoztatásához (Beghetto, 2013, p. 20).
8. **Idő és tér biztosítása a reflexióra és visszajelzésre:** A tanulóknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy visszajelzéseket kapjanak és adjanak, valamint hogy reflektáljanak saját munkájukra. A reflexió és a visszajelzés segít a tanulóknak tudatosítani fejlődésüket és javítani munkájukat. A formatív értékelés lehetőségei és a közös munka megosztása növeli a tanulási folyamat hatékonyságát és a diákok elkötelezettségét (Wiliam, 2010; OECD, 2013).

## 4. fejezet Kreatív foglalkozások – esettanulmány

A jelen fejezetben a kreatív oktatás három egymástól eltérő iskolai megvalósulása kerül bemutatásra. A projektek előkészítése mindhárom 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, fogyatékosokkal 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, képük megerősítése, képzelőerejük, kíváncsiságuk, kitartásuk, együttműködésük fejlesztése által egy tanuló közösséget tudjanak létrehozni – művészek és tanárok közös munkája által. Természetesen ennek a folyamatnak aktív szereplője kell, hogy legyen a szülő is, valamint szerencsés esetben olyan helyi civil szervezet is, amelyek támogató háttérrel nyújthat a művészeket kívül a programban részt vevő osztályoknak.

A Kreatív Partnerség programnak két fő típusa van. Az egyik, az ún. Enquiry School (Felfedező Iskola program), amelynek keretében az iskola több héten vagy néhány hónapon keresztül egyetlen probléma megoldására összpontosít. A másik, az ún. Change School (Megújuló Iskola) program sokkal hosszabb (általában két-három éves) lefutású, több projekt megvalósítására ad lehetőséget az adott iskolán belül, és célja, hogy jelentős változásokat segítsen elő az intézményi kultúra és gyakorlat terén.

„Amint a nevek is jelzik, az Felfedező Iskolák egy adott tantervi vagy pedagógiai kérdés vizsgálatára törekedtek, míg a Megújuló Iskolák résztvevői egy osztály vagy az egész iskola alapvető átalakítására tettek kísérletet” (Galton és Page, 2014.) Azok az iskolák, amelyek már végigmentek a kreatív iskolává válás folyamatán, ún. kreatív-kutató iskolaként vállalkozhatnak a programot elkezdő iskolák mentorálására (Galton és Page, 2014.).

A következőkben bemutatásra kerülő projektek mindegyike az Felfedező Iskolák szemléletét képviselik, programrészvételük célja, egy-egy osztály felmerülő akut problémáinak a kezelése volt.

### A kreatív oktatási programot bevezető három oktatási intézmény fő jellemzői

A három intézmény pedagógiai programja ugyan eltérő hangsúlyokkal, de közös alapelvek mentén szerveződik: mindegyik iskola a tanulói személyiség sokoldalú fejlesztésére, az alapkészségek megerősítésére és a támogató, befogadó közösségi környezet kialakítására törekszik. Az újpesti iskola programja személyiség- és értékközpontú megközelítést képvisel, amely külön hangsúlyt fektet a kompetenciaalapú fejlesztésre, a tanulók egyéni képességeinek figyelembevételére és a biztonságos, gyermekbarát iskolai környezet kialakítására (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén Iskola, 2024. p. 4). A pécsi Budai Városcsúcs Általános Iskola (BVI) ezzel összhangban gyerekközpontú, demokratikus és inkluzív nevelési koncepciót követ. Pedagógiai programja a kreativitást, az együttműködést, a szolidaritást és az önálló tanulást a nevelési folyamat központi elemeiként kezeli. (Pedagógiai program, BVI, 2015. p. 12) A budapesti VIII. kerületi intézmény programja a szociális kompetenciák fejlesztését, a közösségi normák megerősítését és a demokratikus részvétel támogatását helyezi előtérbe, kiemelten

kezelve a heterogén tanulói csoportokkal járó pedagógiai kihívásokat és az inkluzív pedagógia eszközeit (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024, pp. 8, 29).

A három vizsgált iskola pedagógiai programja alapján elmondható, hogy valamennyi intézmény olyan nevelési és oktatási környezet kialakítására törekszik, amely a tanulók személyiségének komplex fejlesztését, az esélyegyenlőség biztosítását, valamint a biztonságos és támogató iskolai klíma megteremtését célozza. Az újpesti iskola kiemelten személyiség- és értékközpontú megközelítést alkalmaz, amelyben a gyermek egészének fejlesztése – az érzelmi kultúrától a mozgáskultúrán át az egészséges életmódig – integrált egységet alkot. A program alapelvei a tanulók emberi méltóságának tiszteletére, a biztonságos és támogató tanulási környezet kialakítására, valamint a partnerségen alapuló pedagógiai kommunikációra épülnek (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén, 2024, pp. 4–5). A dokumentum a tanulói kompetenciák fejlesztését az aktív tanulási folyamatba ágyazva határozza meg, külön kiemelve a személyes és társas kapcsolati kompetenciákat, a gondolkodási és kommunikációs készségeket, valamint a kreativitást és a kulturális tudatosságot mint fejlesztendő kulcsterületeket (Pedagógiai program, 2024, p. 6).

A program hangsúlyt fektet a tantestület szakmai műhelyként való működésére és az együttműködésen alapuló pedagógiai kultúra fenntartására. A tanulók egyéni szükségleteihez illeszkedő tanulásszervezés, így a differenciálás, az egyénre szabott tanulási lehetőségek biztosítása és az eltérő képességekből fakadó hátrányok csökkentése, a nevelő-oktató munka egyik legfontosabb alapelveként jelenik meg (Pedagógiai program, 2024, pp. 9-10). A különleges bánásmódot igénylő tanulók támogatására az iskola komplex szakmai együttműködési rendszert működtet (fejlesztő pedagógus, utazó gyógypedagógus, logopédus, pszichológus), amely a differenciált és személyre szabott tanulási utak biztosítását célozza (Pedagógiai program, 2024, pp. 9-10).

A pécsi BVI nevelési célrendszere komplex, és a tanulók sokoldalú felkészítését célozza az életben való sikeres helytállásra. *(„Célunk biztosítani, hogy az iskolánkból kilépő fiatalok képesek legyenek tudásukat egész életen át gyarapítani, egészséges, harmonikus életet élni, toleránsan együtt dolgozni és élni.”* (Pedagógiai program, BVI, 2015, p. 10) A személyes kompetenciák, mint önismeret, önfegyelem, kitartás és problémamegoldás, fejlesztése mellett hangsúlyos szerepet kap a szociális kompetenciák, például az együttműködés, az empátia és a konfliktuskezelés erősítése. A program részletesen foglalkozik a kognitív és kulcskompetenciák, így a szövegértés, matematika, digitális írástudás és idegen nyelvi kommunikáció, fejlesztésével, továbbá a kreativitás, a kritikai gondolkodás és a vállalkozói, munkavállalói kompetenciák kialakításával. A dokumentum külön kiemeli a tanulók aktív részvételére épülő tanulásszervezés szerepét, amely magában foglalja a differenciált feladatadást, a projektalapú munkát, a cselekvéses és élményalapú tanulást, valamint azokat a módszereket, amelyek segítik a tanulói bevonódást és a belső motiváció kialakulását. (Pedagógiai program, BVI, 2015, p. 12)

A budapesti VIII. kerületi Molnár Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola (Grundsuli) pedagógiai programja a befogadás, a demokratikus működés és az intézmény által meghatározott kulcskompetenciák tervszerű fejlesztésének elveire épül. Az intézmény sajátos arculatának része az integrált nevelés-oktatás tudatos vállalása, amely magában foglalja az egyéni fejlesztésre szoruló, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű tanulók támogatását, valamint a tehetséggondozást is (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024, pp. 29-32) A pedagógiai program hangsúlyozza, hogy a tanulók sokszínű társadalmi-kulturális háttere értékforrásként jelenik meg, és a nevelőtestület célja a kulturális különbségek elfogadására, tiszteletére és megértésére épülő iskolai közeg kialakítása<sup>24</sup>. (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024, pp. 9-10). A

---

<sup>24</sup> *„Célunk olyan személyiség- és értékközpontú iskola megteremtése, mely az intellektuális teljesítmények mellett a gyerek egyéni képességeire és szükségleteire alapozva - az értelmi fejlesztésen túl - az erkölcsi értékrend, az érzelmi kultúra, a mozgáskultúra fejlesztését, az egészséges életmódra nevelést végzi barátságos, környezetben.*

szociális kompetenciák fejlesztése a mindennapi pedagógiai munka része és alapvető feladata. A program az közösségi együttélés szabályainak elsajátítását, az együttműködési készség fejlesztését, valamint a konfliktuskezelési és kommunikációs képességek erősítését, mint alapvető megoldandó feladatként nevesíti is (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024, pp. 13-14). Ezek megvalósítását kooperatív tanulásszervezéssel, projektmódszerrel és egyéb tevékenységközpontú pedagógiai megoldásokkal képzelel el (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024, p. 17)

### *Kreativitásdimenziók a vizsgált intézményekben*

A három intézmény pedagógiai programjának összehasonlítása alapján látható, hogy mindegyik intézményben hangsúlyos a kreativitás fejlesztése akár művészeti, akár problémamegoldó, akár közösségi dimenzióban értelmezve, ami megerősíti a kreatív oktatás bevezetésének pedagógiai megalapozottságát.

Az újpesti iskola pedagógiai programjában a kreativitás többszintű, rendszerszerű és hangsúlyos módon jelenik meg, amely nem csupán egy tantárgyi vagy módszertani elem, hanem az intézmény átfogó nevelési-oktatási filozófiájának része. A kreativitást az iskola kulcskompetenciaként határozza meg, amely az aktív tanulási folyamatba ágyazva fejlődik. A kompetenciafejlesztési célok között explicit módon szerepel „a kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciája”, vagyis a kreatív gondolkodás és alkotás a tanulás strukturális részeként értelmeződik (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén Iskola, 2024, p. 5.). A kreativitás ráadásul nem elszigetelt fejlesztési területként jelenik meg, hanem szorosan kapcsolódik más kulcskompetenciákhoz – például a tanulási, digitális, gondolkodási és kommunikációs kompetenciákhoz ami azt sugallja, hogy a kreatív gondolkodás fejlesztése az iskola szemléletében integratív, transzverzális kompetencia (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén Iskola, 2024, pp. 6-7).

A kreativitás erős jelenléte különösen érzékelhető a napközitthonos nevelés célkitűzéseiben, ahol az egyéni képességek fejlesztése között nevesített területként szerepel „a kooperáció, kommunikáció, kreativitás, koncentráció” fejlesztése (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén Iskola, 2024, p. 40). A délutáni pedagógiai térben, amely az iskola felfogásában nem pusztán felügyeleti funkciót tölt be, kiemelt szerepet kapnak a kézműves foglalkozások, a szabad alkotóidő és az élménypedagógiai formák. Ezek a tevékenységek lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók a tanórák keretein túl is gyakorolják az alkotó gondolkodást, fejlesszék finommotoros, vizuális és kifejezőkészségeiket, valamint megtapasztalják a kreatív együttműködés örömét. A kreativitás tehát az egész napos iskolai életbe ágyazottan, strukturális elemként van jelen.

A zeneiskola működése tovább mélyíti a kreativitás fejlesztésének intézményi kereteit. A program külön kiemeli, hogy a zeneművészet „az emberi személyiség felépítésének minden alkotóelemére hatást gyakorol”, fejleszti az emlékezetet, a beleérző készséget, a gondolkodásképességet, az esztétikai érzéket, a kifejezőkészséget és a motorikus folyamatokat (Pedagógiai program, Pécsi Sebestyén Iskola, 2024, pp. 7-8). A zene, mint komplex művészeti ág, az iskola értelmezésében olyan tanulási teret biztosít, amelyben a kreativitás, a fantázia és az önkifejezés természetes módon aktiválódik. A zeneiskola tehát nem kiegészítő szolgáltatás, hanem a kreatív nevelési törekvések egyik központi pillére: csatornát biztosít a tanulók alkotóképességének kibontakoztatásához, miközben erősíti a közösségi élményt, az együttműködést és az önbizalmat.

---

*A nevelőtestület szakmai műhelyként is működik. Iskolánk hozzájárul a tanulók személyiségének, képességeinek kibontakoztatásához, segíti szellemi és testi fejlődésüket, az egészséges életmód kialakítását. Tantestületünk azonosul az integrációs pedagógiai rendszer szellemiségével, elvárásaival. Kialakítjuk az önálló ismeretszerzéshez, önművelődéshez és a továbbtanuláshoz szükséges képességeket, készségeket, melyekhez a kompetencia alapú fejlesztést használjuk” (Pedagógiai program, Grundsuli, 2024. p. 10)*

A BVI pedagógiai programjában a kreativitás kiemelt, több szinten megjelenő fejlesztési terület. A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság a kulcskompetenciák között jelenik meg, miközben az intézmény művészeti nevelési profilja, hangszeres, vizuális és színpadi művészetek, komplex személyiségfejlesztő eszközként működik. A művészeti tevékenységek fejlesztik a gondolkodást, a memóriát, a kooperációt, az esztétikai érzéket és a kreatív problémamegoldást. A program fontosnak tartja a logikai és problémamegoldó gondolkodás fejlesztését, valamint az önfegyelmet, kitartást és feladattudat kialakítását. Az öröme, kreatív önkifejezésre és autonómiára épülő tanulási élmények biztosítása minden tanulócsoportban kiemelt nevelési elv (Pedagógiai program, BVI, 2015. p. 63)<sup>25</sup>.

A kreativitásfejlesztés eszközüül a Kreatív Partnerség program bevezetését explicit módon nevesíti a pedagógiai program. Először az olyan újszerű tanulásszervezési eljárások között kerül említésre, amelyek alkalmazása hozzájárul az örömteli és élményszerű tanulási módok elsajátításához: *„Tanítási órainkon minden olyan módszert és kész programot alkalmazunk, ami az élményszerű és motivált tanulást támogatja: IKT, digitális és online eszközök, egyéni tanulási utak, önellenőrzés, portfólió, projekt, KIP, Lépésről Lépésre, táblajátékok, Kreatív Partnerség a PTE Művészeti Kar hallgatóival”*. (Pedagógiai program, BVI, 2015, pp. 8-9) Másodszer, a Kreatív Partnerség az iskola ún. különleges programjai között, mint a felső tagozaton tanórai és tanórán kívüli keretben működő program jelenik meg (Pedagógiai program, BVI, 2015, p. 44), és végül a nyitottság, befogadás központú, civilek bevonásával működő partneri együttműködések felsorolásában is. *„Nagyon sok együttműködésen alapuló programot szervezünk: a PTE hallgatóival (Kreatív Partnerség Program) és tanáraival, középiskolás diákokkal, hazai és nemzetközi civil szervezetekkel, intézményekkel. A pedagógusok mellé szülőket, civileket, önkénteseket igyekszünk bevonni, akiknek a legfőbb feladata, hogy segítsék a pedagógus munkáját, illetve olyan tevékenységeket hozzanak be, amihez mi nem értünk, vagy már nincs erőnk, időnk, kapacitásunk hozzá”*. (Pedagógiai program, BVI, 2015, p. 44)

A budapesti VIII. kerületi Molnár Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola pedagógiai programja kiemelten kezeli a kreativitást, amely a dokumentum kulcskompetenciarendszerében önálló kompetenciaterületként jelenik meg. A „Kreativitás, kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság” címen szereplő kompetenciacsoport a tanulói személyiség komplex fejlesztésének egyik pillére (Pedagógiai Program, 2024, p. 8) A program értelmezésében a kreativitás olyan képességrendszer, amely magában foglalja a rugalmasságot, a személyes és kulturális tapasztalatok kreatív felhasználását, valamint az élmények művészeti és médiakommunikációs kifejezésén keresztül, új tudás létrehozását<sup>26</sup>. A dokumentum pedagógiai alapelvei között meghatározó szerepet kap a biztonságos, elfogadó és támogató iskolai légkör megteremtése, amely a kreatív kibontakozás alapfeltétele (Pedagógiai Program, 2024, p. 8). A vállalkozói kompetenciát külön, a kreativitástól független kompetenciaként mutatja be a dokumentum (8. kulcskompetencia, Pedagógiai program, Grundisuli, 2024, p. 8), így a kreativitást elsősorban a művészeti területre pozicionálva. Az iskola által vázolt személyiségfejlesztési feladatok között számos olyan kompetencia jelenik meg, amely szorosan kapcsolódik a kreatív gondolkodás pszichológiai komponenseihez: az önállóság, problémamegoldó gondolkodás, önkifejezés, önfegyelm, együttműködés és kommunikáció fejlesztése

---

<sup>25</sup> *„A tanulási stratégiák megválasztásában kitüntetett szempont az életkori jellemzők figyelembevétele; az ismeretek tapasztalati megalapozása és az ismeretszerzés deduktív útjának bemutatása, a kreativitás fejlesztése; az írásbeliség és a szóbeliség egyensúlyára való törekvés; a tanulók egészséges terhelése, érési folyamatok követése, személyre szóló, fejlesztő értékelésük”*. (Pedagógiai program, BVI, 2015, p. 63)

<sup>26</sup> *„A kreativitás, alkotás, tudatosság és kifejezőképesség magában foglalja az esztétikai megismerés, illetve elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését mind a tradicionális művészetek nyelvein, illetve a média segítségével, ideértve különösen az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a bábjátékot, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót s a mozgóképet. A kreativitás, alkotás a gondolkodásmód rugalmasságát feltételezi, a tanultak segítségével új létrehozását”*. (Pedagógiai program, Grundisuli, 2024, p. 8)

mind központi cél (Pedagógiai Program, 2024, pp. 10-11) Ha ezeket is figyelembe vesszük, nemcsak a kreativitás explicit említését, akkor a pedagógia program ebben a tekintetben a kreativitást nem csupán egy speciális készségként, hanem egy olyan transzverzális kompetenciaként értelmezi, amely a tanulói autonómia, az érzelmi és szociális érettség és a problémamegoldó kapacitások alapja.

A pedagógiai programokban lefektetett irányelvek mentén zajló osztálytermi munka eredményességét az iskoláknak az Országos Kompetenciamérésen elért eredményeivel érdemes kontrollálni. Mindhárom vizsgált intézmény esetében a beavatkozás évének és azt követő két évnek az eredményeit alapul véve, átfogó képet kaphatunk arról, hogy a nevelési célkitűzések csupán deklarativak, vagy ténylegesen hozzájárulnak a tanulók mérhető teljesítményének alakításához.

### *Az egyes vizsgált intézmények eredményessége – többéves mérési ciklusban*

A pécsi Budai Városkapu Általános Iskola három egymást követő tanév kompetenciamérési eredményei alapján olyan intézmény képe rajzolódik ki, amely a tanulók szociokulturális sajátosságaihoz igazodó, kompenzáló és fejlesztő pedagógiai gyakorlatot működtet. Bár az iskola eredményei mind matematikából, mind szövegértésből rendszerint az országos átlag alatt maradnak, a tanulók családi háttérét jelző CSH-index figyelembevételével a pedagógiai munka hozzáadott értéke több évben is kimutatható.

A vizsgált időszak első évében, 2015-ben a matematikaeredmények mindkét évfolyamon elmaradtak az országos átlagtól (6. évfolyam: 1433 pont; 8. évfolyam: 1570 pont), és szövegértésből is hasonló tendencia érvényesült (6. évfolyam: 1389 pont; 8. évfolyam: 1490 pont) (OKM, Intézményi jelentés, BVI, 2015). Ezzel együtt a CSH-index alapján becsülhető várható teljesítményekhez viszonyítva, a háttérváltozókat figyelembe vevő modell azt mutatta, hogy a tanulók teljesítménye több esetben nem tért el szignifikánsan az elvárttól, utalva a nevelő-oktató munka némi kompenzáló hatására.

A 2016-os mérési eredmények stabilizálódást mutattak. Bár a tanulók átlageredményei változatlanul elmaradtak az országos átlagtól, különösen a szövegértés területén, a CSH-index szerinti elvárásokhoz képest az iskola teljesítménye továbbra is a vártnak megfelelő tartományban helyezkedett el (OKM, Intézményi jelentés, BVI, 2016.). A vizsgált három év közül a 2017-es eredmények mutatták a legkedvezőbb tendenciát. Matematikából a 6. évfolyam átlagpontszáma 1470 pont körüli értéket ért el, amely számottevő javulás a megelőző évekhez képest (OKM, Intézményi jelentés, BVI, 2017.) Szövegértésből is mérhető fejlődés volt megfigyelhető: a 6. évfolyam eredménye 1420-1450 pont közötti tartományba került, ami a korábbi teljesítményekhez képest pozitív elmozdulást jelent. A CSH-indexhez viszonyított eredmények alapján ebben az évben több esetben szignifikánsan jobb teljesítmény mutatkozott a háttér-adatok alapján vártnál, különösen matematikából.

A teljesítmények alakulását azonban tovább árnyalja az alapszint alatt teljesítők arányának vizsgálata. Matematikából mindhárom évben a 6. évfolyamon tapasztalhatóan alacsonyabb volt az alapszintet el nem érők aránya az országos átlagnál (például 2015-ben 20,0% a 36,8%-os országos értékkel szemben) (OKM, Intézményi jelentés, BVI, 2015.) Szövegértésből ezzel szemben a tanulók teljesítménye gyengébb képet mutatott, az alapszint alatt teljesítők aránya a legtöbb évben meghaladta az országos értékeket, különösen a 8. évfolyamon. Mindhárom év eredménye egyértelműen arra utal, hogy a szövegértés fejlesztése az intézmény számára tartósabb pedagógiai kihívást jelent.

A Budapest 8. kerületi Molnár Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola kompetenciamérési eredményei jelentős teljesítmény-ingadozásokat mutatnak az iskola tanulóinak kompetenciáiban a 2016 és 2021 közötti időszakban. A 2016-os mérés kimagasló eredményeket rögzített, különösen a 6. évfolyamon: a matematika (1543 pont) és a szövegértés (1534 pont) egyaránt szignifikánsan meghaladta az országos átlagot. A 8. évfolyam teljesítménye ugyan némileg elmaradt a

budapesti átlagtól, de országos összevetésben továbbra is kedvező képet mutatott. A 2017-es eredmények folytatták ezt a pozitív tendenciát, a matematika kompetencterületen mindkét mért évfolyam magas szinten teljesített, a 6. évfolyam 1645 pontos eredménye pedig kiemelkedően jó volt. Szövegértésből a teljesítmény stabil, többnyire az országos átlag közelében alakult. A tanulók háttéradatai alapján számított várható értékekhez képest az iskola hozzáadott pedagógiai értéke több területen pozitívnak bizonyult (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2016.).

2018-ban a matematikaeredmények továbbra is erősek maradtak, különösen a 8. évfolyamon (1650 pont, szignifikánsan az országos átlag felett). Szövegértésben ekkor már megfigyelhető egy kisebb visszaesés a 6. évfolyamon, de a 8. évfolyam teljesítménye ismét kedvező volt. A tanulók szociokulturális háttéréhez viszonyított eredmények alapján az iskola ebben az évben kimagasló pedagógiai hozzáadott értéket mutatott, hiszen minden fő mérési területen, matematikában, szövegértésben és természettudományban, meghaladta a várható teljesítményszintet (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2018.).

A pozitív trend azonban 2019-ben megtört, és mindkét évfolyam, mindkét fő területen jelentős visszaesés tapasztalható. A 6. és 8. évfolyam eredményei egyaránt az országos átlag alatt maradtak, különösen szövegértésből. A tanulók körében az alapszint alatt teljesítők aránya drasztikusan magas volt, több esetben kétszerese az országos arálynak. Ez az év a vizsgált időszak leggyengébb eredményeit hozta, ami arra utal, hogy a korábbi években tapasztalt pedagógiai többlethatás ekkor nem érvényesült. (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2019.) 2020-ban nem került sor mérésre, de a 2021-es eredmények megjelennek a 2025-ös idősoros táblázatban (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2025). Ezek alapján 2021-ben a matematika 6. évfolyam eredménye tovább javult (1610 pont), sőt meghaladta a 2017-2018-as szinteket is. A 8. évfolyamos matematika (1618 pont) szintén stabil, az országos átlag felettinek tekinthető. Szövegértésből 2021-ben a 6. évfolyam 1511 ponttal jó eredményt ért el, míg a 8. évfolyam 1525 pont körüli teljesítménye szintén kedvező. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a 2019-es visszaesés után az iskola jelentős mértékben vissza tudta építeni tanulói teljesítményét, különösen matematikából. A trend azt jelzi, hogy az iskola képes reagálni a teljesítményromlásra, és megfelelő pedagógiai lépésekkel újra magasabb szintre emelni tanulói eredményességét (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2025).

Az újpesti Pécsi Sebestyén Ének-Zenei Általános Iskola és AMI 2018 és 2022 közötti kompetenciamérési eredményei összességében erős, de időben hullámzó teljesítményt jeleznek. 2018-ban a matematikaeredmények mindkét évfolyamon nagyjából az országos átlag szintjén mozogtak (6. évf.: 1500 pont az 1499 pontos országos átlaggal szemben; 8. évf.: 1620 pont az országos 1614 ponthoz képest), míg szövegértésből a 6. évfolyam némileg elmaradt az országos eredménytől (1459 vs. 1492 pont), a 8. évfolyam viszont kiemelkedően teljesített (1684 pont az országos 1602 ponttal szemben). (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2018). A 2019-es mérésben látványos előrelépés figyelhető meg: matematikából mindkét évfolyam jelentősen meghaladta az országos átlagot (6. évf.: 1708 vs. 1495 pont; 8. évf.: 1683 vs. 1624 pont), és szövegértésből is kiemelkedő a 6. évfolyam teljesítménye (1615 vs. 1499 pont), miközben a 8. évfolyam átlaga ebben a műveltségterületen szerényebb, az országos átlag alatt marad (1551 vs. 1608 pont). (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2019).

A 2021-es mérési év egyértelmű csúcspontnak tekinthető: mind matematikából, mind szövegértésből, mind a 6., mind a 8. évfolyamon az iskola átlageredményei messze meghaladják az országos átlagot és a budapesti viszonyítási csoportok eredményeit is. Matematikából a 6. évfolyam 1850 pontot, a 8. évfolyam 1862 pontot ért el (szemben az országos 1468, illetve 1609 ponttal), szövegértésből pedig 1792 (6. évf.) és 1726 (8. évf.) pont született az országos 1478, illetve 1590 pontos átlaghoz viszonyítva. Ezek az eredmények a felső tagozat egészére kiterjedő, kimagasló teljesítményt jeleznek, és arra utalnak,

hogy a tanulók kompetenciái ebben az időszakban mindkét területen stabilan, az átlag felett működtek (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2021).

A 2022-es adatok már inkább egy kiegyenlítettebb, részben visszarendeződő képet mutatnak. A 6. évfolyamon matematika és szövegértés terén az iskola átlageredményei gyakorlatilag megegyeznek az országos átlaggal (matematika: 1481 vs. 1493 pont; szövegértés: 1471 vs. 1475 pont), míg a 8. évfolyamon differenciáltabb a kép: matematikából az intézményi átlag (1552 pont) elmarad az országos 1602 pontos szinttől, ugyanakkor szövegértésből az iskola kissé az országos átlag fölött teljesít (1543 vs. 1535 pont). A természettudományos mérések 2022-ben mindkét évfolyamon az országos átlaghoz közeli eredményeket mutatnak, míg angol idegen nyelvből különösen a 8. évfolyam teljesítménye figyelemre méltó: 1796 pontos átlagával jelentősen meghaladja az országos 1617 pontos eredményt (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2022).

Az alapszint és minimumszint alatti teljesítmények aránya finomítja a fenti képet. 2018-ban az alapszint alatt teljesítők aránya matematikából mindkét évfolyamon alacsonyabb az országos értéknél (6. évf.: 25,0% vs. 37,6%; 8. évf.: 37,0% vs. 41,6%), szövegértésből pedig különösen a minimumszint alatt teljesítők aránya kedvező: több esetben az országos átlag alatti, illetve 0%-os értékeket látunk (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2018).

2019-ben matematikából kifejezetten erős a felzárkóztatás: a 6. évfolyamon az alapszint alatt teljesítők aránya mindössze 5%, a minimumszint alatt pedig egyáltalán nincs tanuló (0%), ami jóval az országos átlag alatt marad. Ugyanakkor 8. évfolyamos szövegértésből az alapszint alatti tanulók aránya magasabb az országos értéknél (41,2% vs. 27,8%), ami egyértelmű jelzése a felső tagozat végén jelentkező szövegértési nehézségeknek (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2019).

2022-ben a matematikai alapszint alatt teljesítők aránya mindkét évfolyamon meghaladja az országos átlagot (6. évf.: 39,1% vs. 38,4%; 8. évf.: 60,9% vs. 43,4%), ami a korábbi, kiemelkedő 2019-2021-es eredményekhez képest romló tendenciára utal ezen a területen. Szövegértésből ugyanakkor kiegyensúlyozottabb a helyzet: a 6. évfolyamon az alapszint alatt teljesítők aránya valamivel az országos átlag alatt marad (21,7% vs. 26,2%), a 8. évfolyamon pedig nagyjából az országos értékkel megegyező (39,1% vs. 41,0%). A minimumszint alatt teljesítők aránya matematikából és szövegértésből is többnyire az országos átlaggal összemérhető vagy annál kedvezőbb (pl. 8. évfolyamos szövegértés: 8,7% vs. 17,7%), ami arra utal, hogy bár az alapszintet el nem érők aránya emelkedett, a teljesen leszakadó tanulók aránya továbbra sem kiugróan magas (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2022).

A három vizsgált intézmény kompetenciamérési eredményeinek értelmezésekor világosan látható, hogy az országos átlaghoz viszonyított abszolút pontszámok önmagukban nem elegendők a pedagógiai munka minőségének megítéléséhez. A tanulók családi háttérét jelző CSH-index figyelembevételével kirajzolódó kép ennél jóval árnyaltabb, és egyes esetekben kritikusabb is<sup>27</sup>. Mindhárom intézmény esetében megfigyelhető, hogy a tényleges teljesítmények és a tanulók várható eredményei között jelentős eltérések mutatkoznak, azonban ezek iránya és mértéke számottevően különbözik. Az újpesti iskola esetében a CSH-index alapján becsült értékekhez való igazodás több évben is stabil, ami arra utal,

---

<sup>27</sup> A kompetenciamérés a CSH-indexet (Családi Háttér Index) mint háttérváltozót használja az elért tanulói teljesítmények értelmezéséhez. A mutató a szülők iskolai végzettségét, foglalkozási státuszát, valamint az otthoni kulturális és digitális erőforrások meglétét kombinálja. Az így képzett index alapján országos regressziós modell becsli meg, hogy a tanulók családi háttére alapján milyen teljesítmény volna várható, így lehetővé téve a pedagógiai hozzáadott érték kimutatását. A módszer fontos korlátja, hogy csak a visszaküldött szülői kérdőívek alapján számolható – ezek azonban rendszerint a szülői közösség töredékét, gyakran a magasabb státuszú, aktívabb családokat reprezentálják –, ami torzíthatja a háttérindexet és ezáltal a várható teljesítmény becsülését.

hogy bár a tanulók teljesítménye gyakran elmarad az országos átlagtól, a pedagógiai hozzáadott érték összességében megfelel a várakozásoknak, ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy az intézmény fejlesztő potenciálja kevésbé jelenik meg többletként (OKM, Intézményi jelentés, Pécsi Sebestyén Iskola, 2021).

A Budai Városkapu Általános Iskola (BVI) esetében ezzel szemben a CSH-indexhez viszonyított eredmények rendre a „várható” alsó határán mozognak: matematikából több évben is szignifikáns elmaradás tapasztalható, ami arra utal, hogy az iskola nem tudja kellő mértékben kompenzálni a tanulók szociokulturális hátrányait. Bár szövegértésből időszakosan megjelenik némi felzárkózó tendencia, a hozzáadott érték összességében inkább stagnáló vagy gyengén teljesítő képet mutat (OKM, Intézményi jelentés, BVI, 2017). A budapesti VIII. kerületi intézmény eredményei pedig pont az ellenkező mintázatot rajzolják ki: több mérési évben is a CSH-index alapján vártnál magasabb teljesítményt érnek el, ami azt jelzi, hogy a tanulók kedvezőtlen szociokulturális háttérért az iskola hatékony pedagógiai eszközökkel képes kompenzálni (OKM, Intézményi jelentés, Grundsuli, 2021). A három intézmény összevetése tehát nemcsak eltérő eredményességi profilt mutat, hanem arra is rámutat, hogy a hozzáadott pedagógiai érték tekintetében jelentős különbségek vannak abban, hogy az iskolák mennyiben képesek „túlmutatni” a tanulók családi háttéréből prognosztizálható teljesítményszinten.

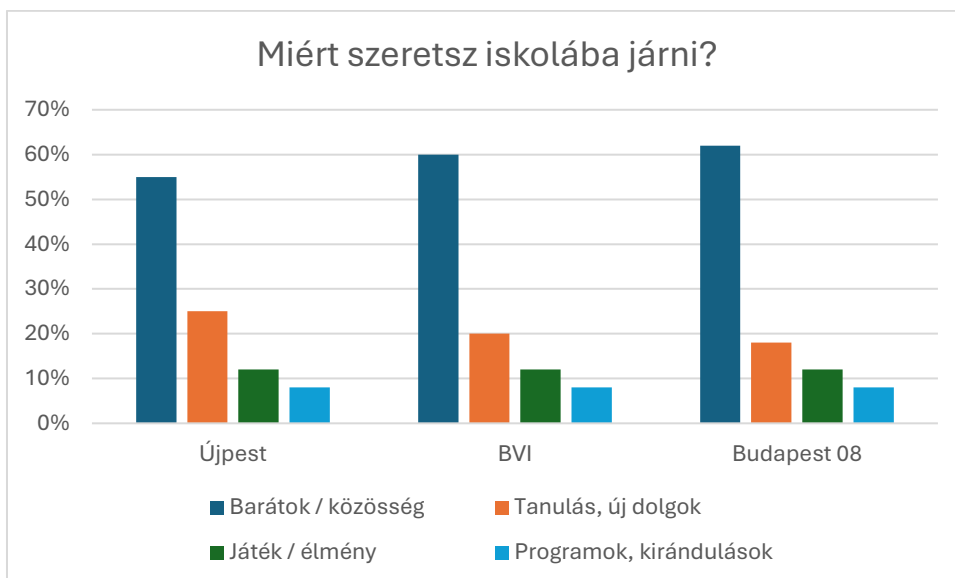
### *A vizsgált intézmények a tanulói válaszok tükrében*

Az online tanulói adatfelvétel célcsoportja három intézmény azon osztályainak a tanulói voltak, akiket a kreatív oktatási programba bevonni kívánt az intézmény. Az online kérdőív kitöltésére még a program implementációja előtt került sor. A kérdőív célja az volt, hogy feltárja a tanulók iskolai attitűdjeit, valamint beazonosítsa azokat a tanulásszervezési, intézményi és közösségi problémákat, amelyekre a program bevezetésével reflektálni lehet. A kérdőív több nyílt végű kérdést tartalmazott, amelyek a tanulók saját, motivációt, elégedettséget, frusztrációkat és fejlesztési igényeket kifejező, válaszait gyűjtötték össze.

A minta 130, 3-6 évfolyamra járó tanuló választ tartalmazta (N=130), a diákok többsége több rövid szöveges választ is megfogalmazott, így a válaszok kódolása első körben, kérdésenként több száz szövegelem alapján készült, az elemzés azonban minden tanuló első választ vette figyelembe. A feldolgozás induktív tematikus kódolással történt, amelyet deduktív kategóriák egészítettek ki (szociális élmények, tanulási élmények, tanulmányi terhelés, iskolai környezet, tanári magatartás stb.). Egy válasz több kategóriában is megjelenhetett. A kódolást követően gyakorisági elemzés készült, amely a domináns élménystruktúrák azonosítását szolgálta. A feldolgozás érdekessége, hogy sem korcsoport, sem iskolatípus, sem az iskola földrajzi elhelyezkedése, sem szociális háttér szerint sincsenek szignifikáns különbségek a válaszokban, így azok elemzése egységesen, tartalmi szempontok szerint, három kérdéskör mentén szerveződik:

1. miért szeretnek a tanulók iskolába járni,
2. miért nem szeretnek iskolába járni,
3. milyen változásokat tartanának szükségesnek.

A tanulók válaszainak elemzése alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy az iskolába járás legfontosabb vonzerejét a baráti kapcsolatok és a közösségi élmények jelentik. A megközelítőleg 130 vizsgált válaszból mintegy 77 említés kapcsolódott ehhez a tartományhoz, ami a teljes minta 59,2%-át jelenti (N=77; ~59%). A tanulók rendszeresen hangsúlyozzák, hogy az iskola elsősorban társas tér számukra, olyan hely, ahol „ott vannak a barátaim”, ahol „nem vagyok egyedül”, illetve ahol lehetőségük van „új barátokat szerezni”. Ez alapján a közösséghez való kötődés nemcsak pozitív érzelmi viszonyulást, hanem erős iskolai megtartó erőt is jelent.



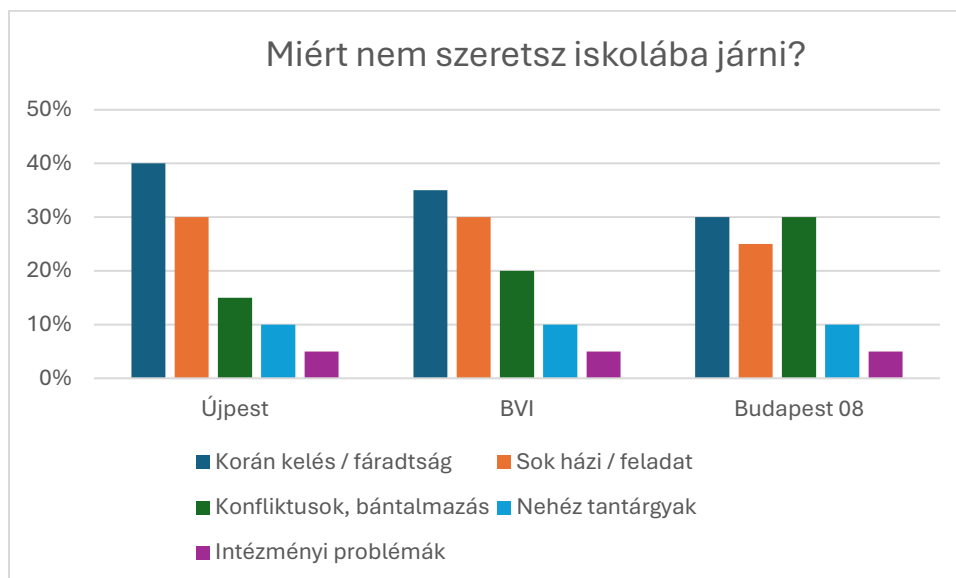
10. ábra Tanulói válaszok a *Miért szeretsz iskolába járni?* kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130)

A második leggyakrabban megjelenő indok a tanulás és az új ismeretek megszerzése, amelyet 27 tanuló említett, a teljes mintának 20,73%-a (N≈27; ~21%). A felső tagozatos tanulók körében kiemelten gyakoriak azok a reflexiók, amelyek a tanulást, mint önmagában is értékes, önfejlesztő tevékenységet nevezik meg („Szeretek tanulni.”; „Okosabb leszek.”). Ezek a válaszok a belső motiváció jelenlétét jelzik, ami kedvező kiindulópont a kreatív, kompetenciaalapú tanulás-szervezés számára is.

Szintén jelentős súllyal jelenik meg a játék, az élményszerű tanulás és bizonyos kedvelt tantárgyak pozitív megélése. Ezt kategóriát mintegy 16 tanuló jelölte meg, ami hozzávetőleg 12%-os arány (N=16; 12%). A válaszok többsége olyan tanórákhoz kapcsolódik, amelyek tevékenységközpontúak vagy lehetőséget adnak az alkotásra, mozgásra, informatikai eszközök használatára („Ha órán játszunk.”; „Sokat rajzolhatok.”; „Jó a számítástechnika óra.”). A tanulók élményeiből kirajzolódik, hogy az érdeklődésükre épülő, gyakorlatorientált feladatok jelentősen növelik az iskolához való pozitív viszonyukat.

Utolsó kategóriaként azonosíthatók a kirándulásokhoz és iskolai programokhoz kötődő pozitív élmények. Ezt a szempontot mintegy 35 tanuló említi, ami körülbelül 27%-os előfordulási gyakoriságot jelent (N=10; 8%). A leggyakrabban említett események között szerepelnek a tanulmányi kirándulások, iskolán kívüli szereplők szakmai bemutatói (pl. rendőrségi, egészségügyi bemutatók), valamint a közösségi ünnepek és hagyományos iskolai rendezvények, például a karácsonyi programok. Ezek az események a tanulók számára a közösséghez tartozás megerősítésének és az iskolai élménygazdagításnak fontos terei.

Az iskolába járással kapcsolatos negatív tapasztalatok több, jól elkülöníthető problématerület köré rendeződnek. A 130 tanulói válasz elemzése alapján a leggyakoribb nehézség a korán kelés és az ebből fakadó fáradtság, amely mintegy 45 említésben, tehát a tanulók 34,3%-nál jelenik meg (N=45; ~34%). A gyerekek saját megfogalmazásai, mint „Korán kell kelni”, „Nap végére elfáradok” a napi ritmus túlterheltségére, a regenerációra fordítható idő hiányára és az iskolai napok hosszából adódó kimerültségre utalnak. Ez a tényező az iskolával kapcsolatos negatív attitűd egyik legmeghatározóbb eleme.



11. ábra Tanulói válaszok a *Miért nem szeretsz iskolába járni?* kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130)

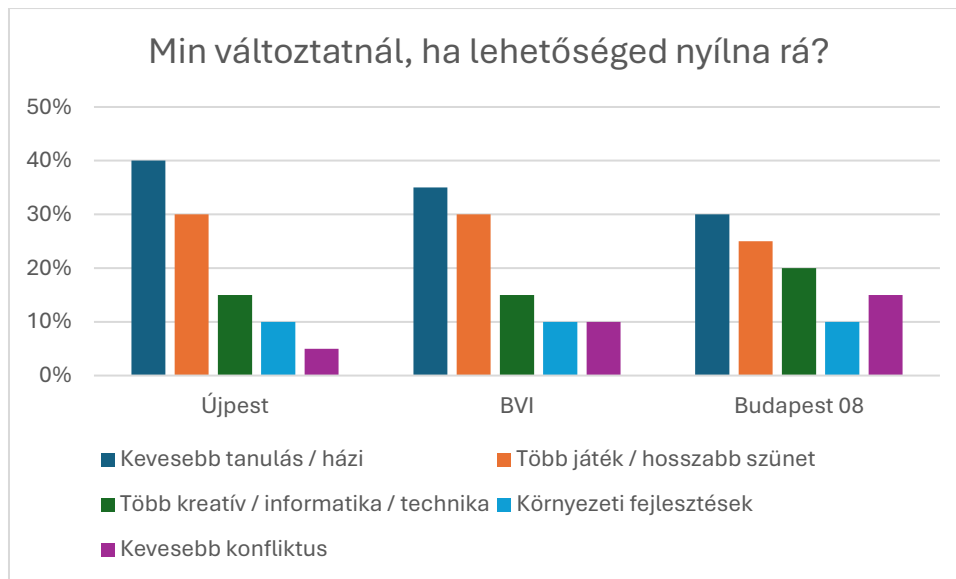
Ehhez hasonló súllyal jelenik meg a tanulmányi terhelés túlzott mértéke, amelyet 36 tanuló említett, vagyis a válaszadók 27,6%-a (N=36; ~28%). A panaszok elsősorban nem a tanulásra, mint tevékenységre, hanem annak mennyiségére és intenzitására irányulnak: „Sok a házi”, „Sok feladatot kapunk.” A gyerekek gyakran számolnak be időhiányról, túlterheltségről és arról, hogy az otthoni és iskolai kötelezettségek összeadódva túl nagy nyomást helyeznek rájuk. Ez a probléma különösen fontos pedagógiai szempontból, mivel a túlzott terhelés hosszú távon csökkentheti a tanulási motivációt és növelheti a szorongást.

A harmadik jelentős problémacsoport a kortárs kapcsolatokból fakadó konfliktusok, csúfolódás és bántalmazás. Ezek összesen 30 tanulói válaszban jelentek meg, ami a minta mintegy 30%-a (N=30; ~23%). A bejegyzések között gyakori a „Sokszor szivatnak”, „Vannak verekedős gyerekek”, „Csúfolnak” típusú megfogalmazás. Ez a terület kiemelt jelentőségű, mivel a társak általi bántalmazás különösen erős negatív hatással van a tanulói jóllétre, a tanulási teljesítményre és az iskolai klímával kapcsolatos érzetre. Az eredmények azt mutatják, hogy több tanuló számára az iskola nem csupán tanulási, hanem érzelmileg megterhelő szociális tér is.

A negyedik nagy kategória az ún. nem kedvelt tantárgyak és a nehéz tananyag miatti negatív érzeteket jelöli. Ezek kb. 13 tanulói említésben jelentek meg, vagyis a válaszadók 10%-ában (N≈13; 10%). A panaszok leggyakrabban a testnevelés, a matematika és bizonyos művészeti tantárgyak, például a szolfézs kapcsán fogalmazódtak meg („Nem szeretem a tesit.”; „Nehéz a tananyag.”; „Gyűlölöm a szolfézt.”). Ezek az észlelések a tantárgyi nehézségekhez és a tanulói kompetenciaérzéshez kapcsolódnak, amelyek erősen befolyásolják az iskolával kapcsolatos tanulói attitűdöt.

Végül, de nem elhanyagolható módon jelennek meg az intézményi környezethez kapcsolódó problémák, amelyeket mintegy 6 tanuló említett, vagyis a válaszadók csupán 5%-a (N=6; 5%). Ezek a panaszok a fizikai vagy szervezési feltételekre irányulnak: „Sokáig kell benn maradni”, „Sok a lépcső”, „Nem jó a kaja.” A visszajelzések alapján ezek a tényezők nem közvetlenül pedagógiai eredetűek, de hozzájárulnak az iskolai közérzet romlásához és a tanulók általános elégedetlenségéhez.

A tanulók által javasolt iskolai változtatások elemzése, mintegy 130 tanulói válasz alapján világosan kirajzolja azokat a területeket, ahol a diákok szerint az iskola működésében fejlesztésre vagy átalakításra lenne szükség. A válaszok alapján a leggyakrabban megfogalmazott igény a tanulmányi terhelés csökkentése, amely 44 tanuló esetében jelent meg, vagyis a válaszadók mintegy 34,3%-ánál (N≈44; ~34%). A „Kevesebb házi legyen” és a „Kevesebbet kelljen tanulni” típusú megfogalmazások azt jelzik, hogy a gyerekek jelentős része túlzónak érzi a feladatmennyiséget, és olyan időnyomást tapasztal, amely a tanulási motiváció csökkenésének, illetve az iskolához való negatív attitűd kialakulásának kockázatát hordozza. Ez a válaszcsoport teljes összhangban áll a „Miért nem szeretnek iskolába járni?” kérdéskörben megjelenő túlterheltségi panaszokkal.



12. ábra Tanulói válaszok a Min változtatnál, ha lehetőség lenne rá? kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130)

A második leggyakrabban említett igény a több játék és hosszabb szünet biztosítása, amely mintegy 36 tanulónál jelent meg, tehát a válaszadók 27,6%-ánál (N≈36; ~28%). Ebben a kategóriában elsősorban alsós tanulók fogalmazták meg, hogy több mozgásra, pihenésre vagy játékra lenne szükségük, amit a „Hosszabb szünetek legyenek” vagy „Minden órán lehessen játszani” kérések is tükröznek. A gyerekek ezen igénye azt jelzi, hogy az iskola jelenlegi időbeosztása számukra túl kötött, és az évfolyami szükségletekhez igazodó, rugalmasabb napirend segíthetné jóllétüket és iskolai bevonódásukat.

A válaszok között hangsúlyosan szerepel továbbá a kreatív, technikai vagy digitális alapú tantárgyak iránti igény, amely mintegy 23 tanulónál (17,3%) jelenik meg (N=23; ~17%). A tanulók több informatika-, technika- és rajzórát szeretnének, illetve olyan tanórákat, ahol lehetőség van alkotásra, gyakorlati tevékenységekre vagy technológiai eszközök használatára. Ez a kategória különösen releváns a kreatív pedagógiai program szempontjából: a diákok maguk is olyan tanulási környezet igényét fogalmazzák meg, amely a kreativitást, az önkifejezést és az élményalapú tanulást támogatja.

A tanulók egy további, jól körülhatárolható csoportja a fizikai környezet fejlesztésének szükségességét hangsúlyozza, ami 13 tanulónál, azaz a válaszadók mintegy 10%-ánál jelenik meg (N=13; 10%). A panaszok a mindennapi működés logisztikai vagy tárgyi feltételeire irányulnak: „Ne legyen ennyi lépcső”, „Legyen minden órán felszerelésem”, „Legyen lift”. A fizikai infrastruktúra fejlesztése tehát nemcsak komfortkérdés, hanem a tanulói jóllét és bevonódás feltételrendszerének része.

Hasonló számú, 14 tanuló (10,6%) fogalmazott meg olyan változtatási igényt, amely a szociális problémák kezelésével kapcsolatos. A „Ne csúfoljanak”, „Kevesebb verekedés legyen” típusú válaszok azt mutatják, hogy a tanulók számára az iskolai klíma és biztonság kérdése kiemelt jelentőségű. A társas bántalmazás csökkentése, a konfliktuskezelési készségek tanítása és az osztályközösségek tudatos fejlesztése kulcsfontosságú.

A három kérdésre adott tanulói válaszok összevetése alapján egy olyan iskolai élménystruktúra körvonalazódik, amely egyszerre mutatja meg a diákok iskolához való kötődésének erősségeit és a mindennapi működés kritikus pontjait. A pozitív oldal egyértelműen a közösségi élményekhez kötődik, a barátok, az osztálytársak és a társas kapcsolatok szinte minden tanulói válaszban meghatározó szerepet játszanak, és alapvető tényezői az iskolához való pozitív viszonyulásnak. Emellett a válaszadó tanulók szinte negyede értéként tekint a tanulásra, az új ismeretek elsajátítására és a tevékenység alapú, élményszerű órákra, ami kedvező kiindulópontot biztosít a kreatív pedagógiai program megvalósításához is.

A negatív válaszok és a javasolt változtatások ugyanakkor egyértelműen rámutatnak azokra a strukturális területekre, ahol fejlesztés szükséges. A tanulók által érzékelt túlterheltség és fáradtság, a korai iskolakezdés, valamint a házi feladatok mennyisége olyan visszatérő problémák, amelyek a tanulói jóllét csökkenéséhez és a tanulási motiváció gyengüléséhez vezethetnek. Ezt tovább erősítik a szociális konfliktusokra, csúfolódásra és agresszív viselkedésre vonatkozó válaszok, amelyek egyes tanulói csoportok számára sérülékeny iskolai klímát jeleznek. Mindezek a tényezők nem csupán jólléti, hanem tanulásszervezési és közösségfejlesztési kihívást is megfogalmaznak az intézmények számára.

A tanulók javaslatai, mint több játék, hosszabb szünetek, több kreatív tantárgy, valamint egy biztonságosabb, elfogadóbb közösség, tükrözik azokat a pedagógiai szükségleteket, amelyekre a kreatív oktatási program bevezetése válaszként szolgálhat. A válaszok tehát nemcsak diagnosztikus képet nyújtanak az iskolai élmények struktúrájáról, hanem iránymutatást is adnak ahhoz, hogy a program milyen területeken hozhat valódi minőségi változást a tanulók mindennapi iskolai tapasztalataiban.

Bár a három vizsgált intézmény eltérő társadalmi-kulturális kontextusban működik, a tanulói válaszok alapján több közös elem is kirajzolódik. Mindhárom iskolában a legfontosabb pozitív tényező a barátokhoz és az iskolai közösséghez való tartozás; a tanulók számára az iskola elsősorban társas tér, és a jó közösségi élmények kulcsfontosságúak a pozitív iskolai attitűd kialakulásához. Negatív oldalon mindhárom intézményben erősen megjelenik a túlterheltség érzése (korai kelés, sok házi feladat), amely már alsó tagozaton is érdemi terhelési problémákat jelez. A legmarkánsabb különbség a Budapest VIII. kerületi iskolánál figyelhető meg, ahol a tanulók a legerőteljesebben jelzik a konfliktusok és bántalmazás jelenlétét, ami az iskolai klíma fejlesztésének fokozott szükségességére utal. Mindhárom intézmény tanulói ugyanakkor erőteljes igényt fogalmaznak meg a kreatív, élményszerű és alkotó tevékenységek bővítésére, ami jól illeszkedik a kreatív pedagógiai program céljaihoz, és megerősíti annak relevanciáját a résztvevő iskolákban.

## A kreatív oktatási program megvalósulása a három vizsgált intézményben

Mindegyik bemutatásra kerülő esetben, az adott iskola alsó és felső tagozatos osztályai közül kettő vagy három vett részt a beavatkozásban. Minden részt vevő iskola tantestülete közösen, egy támogatott feltérképező workshop után határozta meg, hogy konkrétan milyen probléma megoldására szeretne fókuszálni, mely tanulóközösség érintett ebben, s hogy mely tantárgy keretében történjen. (Például

tanulók közötti klikkesedés feloldása irodalom óra keretében, párhuzamosan a tanulói kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztésével az irodalom tananyagon keresztül.) Azaz, a program első lépéseként az iskolák ún. kreatív szakemberek segítségével azonosították be az intézményük legégetőbb problémáit, olyanokat, amelyekre a helyi kreatív osztálytermi projekt szolgálhat lehetséges válaszul. A kiválasztás elsősorban az iskolai közösség önálló döntése, viszont javasolt volt olyan tanulócsoporthoz választani, amely a tantestület szerint a „legproblémásabb”, illetve fontos szempont az is, hogy az őket tanító pedagógusok között legyen olyan, aki önként vállalja, hogy kipróbálja a kreatív programot, ami egyben azt is jelentette, hogy hajlandó volt egy féléven át együttműködni egy kreatív szakemberrel.

A három vizsgált intézmény mindegyikében megtörtént az első vagy a második félév elején ez a fenti kiválasztási folyamat, amely után azonnal elindult a program helyi megvalósítása. Az implementáció minden vizsgált helyszín esetében a következő azonos lépések mentén történt:

#### 1. lépés: A művészek kiválasztása

A három iskolai programban kreatív szakemberek (felkészített gyakorló, aktív művészek és művészhallgatók) vettek részt, akik egységesen egy 40 órás felkészítő képzést követően kerültek kiválasztásra az iskolai munkára. A résztvevőket a Pécsi Tudományegyetem vagy a Ludwig Múzeum ajánlotta, illetve nyílt felhívásra önként jelentkeztek. A három projektben részt vevő művészek közös jellemzője volt, hogy érdeklődtek az iskolai környezetben megvalósuló közösségi projektek iránt, és hittek abban, hogy a művészet jelentős hatást gyakorolhat az iskolai eredményességre és a személyiségfejlődésre (Művészinterjúk, 2015-2021).

#### 2. lépés: A kétnapos tanár és háromnapos művésztréning megvalósítása

A művészek alapfelkészítését követően kerül sor a programba bevont művészek és a kiválasztott osztályok pedagógusainak közös, háromnapos felkészítő tréningjére. A tréning felépítése olyan módon lett kialakítva, hogy bizonyos tartalmi elemeket a pedagógusok és a művészek külön-külön, saját szerepükhöz és feladataikhoz igazítva sajátíthassanak el, míg más modulok közös részvétellel valósulnak meg, elősegítve az együttműködés, a közös gondolkodás és a partnerség pedagógiai és művészeti alapjainak kialakítását. A képzés lebonyolítását két, a kreatív oktatás területén képzett és tapasztalt tréner biztosítja, akik a pályázat előkészítési szakaszában már jelezték rendelkezésre állásukat és szakmai elköteleződésüket a program iránt. Ők felelősek a módszertani tartalmak átadásáért, a gyakorlati projektfeladatok facilitálásáért, valamint a résztvevők szakmai támogatásáért a teljes tréningfolyamat során.

#### 3. lépés: A tanár-művész párok összeállítása

A tréning lezárását követően a trénerok végzik el a résztvevő művészek és pedagógusok párosítását. A párosítás szakmai szempontok alapján történik: figyelembe veszik a tréning során megfigyelt együttműködési készségeket, a résztvevők érzékenységét és ráhangolódását a kiválasztott helyi problémákra, valamint azt, hogy a közös ötletalkotás és projekttervezés terén milyen potenciál mutatkozott közöttük. Ennek a tudatos párosítási folyamatnak az a célja, hogy olyan együttműködések jöjjenek létre, amelyek a projektek során a lehető legeredményesebben támogatják a közös alkotói munkát és a tanulói csoportok

#### 4. fejlődését. A művészek iskolai megfigyeléseinek megszervezése és megvalósítása

A helyi, osztályszintű projektek megtervezése és megvalósítása előtt a művészek hospitálási szakaszon mennek keresztül. Ennek során több napot töltenek el az adott intézményben, ahol tanóralátogatásokon vesznek részt, strukturált óramegfigyeléseket végeznek, és megismerik az iskola működésének alapvető

folyamatait. A munka része az is, hogy egyeztetéseket folytatnak a kiválasztott osztályok pedagógusaival, feltárva a tanulócsoporthoz sajátosságait, erősségeit és nehézségeit. Ez a komplex hospitálási folyamat lehetővé teszi számukra, hogy mélyebb rálátást kapjanak a tanulók tanulási környezetére és a pedagógiai kontextusra, amelyre a projekttervezés és a későbbi alkotómunka során tudatosan tudnak építeni.

#### 5. lépés: A helyi mini-projektek megtervezése

A művészek iskolai hospitálását a tapasztalatok közös feldolgozása és a projektötletek közös generálása követi, amelyben a művész, a pedagógus és, ahol releváns, a tanulók is aktívan részt vesznek. A folyamat során áttekintik a megfigyelésekből származó tanulságokat, majd közös brainstorming keretében körvonalazzák a létrehozandó osztálytermi projekt irányát, fókuszát és céljait. Ennek része a legmegfelelőbb módszerek, tevékenységek és eszközök kiválasztása és megtervezése, figyelembe véve a tanulócsoporthoz sajátosságait és a helyi probléma jellegét. A közösen kialakított elképzeléseket egy részletes tervezési dokumentumban rögzítik, amely a megvalósítás időszakában közös szerződés-ként funkcionál, keretet biztosítva a projekt következetes, átlátható és együttműködésen alapuló megvalósításához.

#### 6. lépés: A foglalkozások megtartása

A program fő eleme a közösen megtervezett osztálytermi projektek rendszeres, tanórákba ágyazott megvalósítása, amely hetente egy alkalommal, 90 perces foglalkozás keretében történik. Minden egyes alkalmat a művész és a pedagógus előzetes egyeztetése előz meg, amely során áttekintik az adott óra céljait, módszereit és a szükséges eszközöket. A foglalkozást követően közös reflexióra kerül sor, amely biztosítja az órák folyamatos finomhangolását, az együttműködés fejlesztését, valamint a tanulói visszajelzések és tapasztalatok beépítését a további tervezésbe. Az eddigi pilotprogramok tapasztalatai alapján a művész számára a program három fő tevékenysége (a heti foglalkozás megtervezése, a foglalkozás megtartása és az azt követő reflexió) összességében körülbelül heti 7-8 órányi munkaterhelést jelent.

#### 7. lépés: A szülők bevonása

A program egyik kiemelt célja, hogy a szülőket — akik az iskolai életben gyakran csupán formálisan jelennek meg — valódi, aktív módon vonja be a tanulók fejlődési folyamataiba. Ennek érdekében rendszeres időközönként, a foglalkozások jellegéhez igazodva, ösztönzik a szülők részvételét az órákon vagy a projekttevékenységekben. A bevonás első lépése egy ún. alacsony kockázatú meghívó, amelyben a szülőket gyermekük sikereiről, előrehaladásáról és erősségeiről tájékoztatják. Ez a pozitív hangvételű, megerősítő kommunikáció elősegíti a gördülékeny együttműködés kialakítását, csökkenti a szorongást, és nyitottabbá teszi a szülőket az iskolai eseményekben való részvételre. A cél, hogy a szülők oldottabb, de mégis iskolai keretek között láthassák gyermekeiket, közösen vegyenek részt velük alkotó folyamatokban, és ezzel nemcsak saját szülői kompetenciájuk kapjon megerősítést, hanem hozzájáruljanak gyermekük önértékelésének növekedéséhez is.

#### 8. lépés: az egyes iskolai projektek bemutatása az iskola és a szülők, illetve a helyi közösség számára

A projektek tapasztalatainak és a dokumentáció eredményeinek megosztása a helyi szülői, pedagógus és tanulói közösséggel a program egyik meghatározó eleme volt, hiszen ez növelte a tanulók láthatóságát és elismerését a közösségen belül, valamint validálta a közösen kidolgozott problémamegoldási stratégiák megvalósítását. A nyilvános bemutatás lehetőséget teremtett arra, hogy a tanulók saját környezetükben mutassák be munkájukat, és visszajelzést kapjanak.

## Az iskolai beavatkozások elemzésének a módszerei

Az intézményi és tanulói háttér adatok elemzését követően a doktori kutatás következő szakasza a három, kreatív pedagógiai programban részt vevő iskola eseteinek részletes, kvalitatív feltárása. A disszertáció módszertani kerete ebben a szakaszban több forrást és elemzési szintet integrál annak érdekében, hogy a program hatásait, megvalósulását és működését többdimenziós megközelítésben vizsgálja. A kutatás a tanulói élmények és attitűdök feltárására fókuszcsoportos beszélgetéseket alkalmazott minden intézményben, amelyek lehetőséget teremtettek arra, hogy a tanulók megosszák a programmal kapcsolatos tapasztalataikat és észrevételeiket. A tanulói nézőpont megértését tovább gazdagította a programműködtetők által gyűjtött tanulói kérdőív nyílt végű kérdéseinek feldolgozása is<sup>28</sup>. Ezek az adatok, amelyeket korábban nem elemeztek, fontos kiegészítő perspektívát nyújtanak a tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjéről a program indulása előtt, és előzetes képet adnak a válaszadó diákok által érzékelt iskolai problémákról is.

A program pedagógiai működésének mélyebb megértését művészekkel és pedagógusokkal készült részben strukturált interjúk biztosították. Ezek az interjúk a megvalósítás gyakorlati aspektusaira, a pedagógiai és művészeti módszerek összehangolására, a felmerülő kihívásokra és az együttműködés dinamikájára fókuszáltak. A tanulói, tanári és művészi nézőpontok együttesen lehetővé tették a program hatásmechanizmusainak és a tapasztalt változásoknak az árnyalt értelmezését.

Az iskolai projektek bemutatásának elsődleges forrása a projekttervezési dokumentumok és a projektzáró beszámolók összehasonlító elemzése volt. E dokumentumok vizsgálata az OECD minőségi kreatív feladatokra vonatkozó elveinek, valamint az OECD általános (ún. domain-general, classroom-friendly) kreativitásértékelő rubrikájának keretei szerint történt. Ez a két eszköz megbízható nemzetközi standardot biztosított a kreatív tanulási környezetek, feladattípusok és tanulói aktivitások értékeléséhez, így a projektek elemzése egységes, összehasonlítható kritériumok alapján történhetett.

A kutatáshoz hozzájárultak a projektek során keletkezett művész, tanár és tanulói reflexiók is. A megvalósítás teljes ciklusában minden résztvevő — a pedagógusok, a művészek és a tanulók — folyamatosan dokumentálták a tanulási folyamatokat különféle formákban: munkafoszlányok, naplóbejegyzések, jegyzetek, fotók, tervek, produktumok és más vizuális vagy szöveges elemek formájában. Ezek az anyagok egyrészt fontos kvalitatív adalékként szolgáltak az osztálytermi programok értelmezéséhez, másrészt a tanulói fókuszcsoportok és a részben strukturált pedagógus és művész interjúk alapjául is szolgáltak. A többforrású, egymást kiegészítő kvalitatív adatgyűjtés lehetővé tette, hogy a három iskolában zajló kreatív pedagógiai projektek megvalósulását és hatását a lehető legárnyaltabban és legmegbízhatóbban értelmezzük. Ez a módszertani sokszínűség teremti meg az alapját annak, hogy az egyes iskolai esetek részletes bemutatása nemcsak leíró jellegű legyen, hanem a program működésének összehasonlítható, elemző igényű feltárását is szolgálja.

---

<sup>28</sup> A tanulói kérdőívek a Kreatív Partnerség Magyarország program tulajdonát képezik. Feldolgozásuk időszakosan történik, de a disszertációban feldolgozásra került nyílt végű kérdésekre adott válaszok eddig nem kerültek elemzésre.

## 1. eset: Matematikatanítás kreatív módszerekkel – Pécs

A Kreatív Partnerség program magyarországi bevezetése két nagyobb kipróbálási szakaszban zajlott, amelyek alapvető célkitűzése az volt, hogy olyan pedagógiai gyakorlatot honosítson meg, amely a kreatív gondolkodás fejlesztésén, a problémamegoldó és együttműködési készségek erősítésén keresztül képes javítani, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében, az iskolai eredményességet és a tanulási élményt.

A program bevezetésének első szakasza a 2013/14-es tanév második félévében zajlott, a Budai Városkapu Iskola mind a hét tagintézményének bevonásával. A pilot különösen kedvező környezetben valósulhatott meg, mivel az intézmény rendkívül sokszínű szerkezettel rendelkezett: a tagiskolák között megtalálható volt egy kizárólag alsó tagozattal működő kisiskola éppúgy, mint egy speciális szakiskola, valamint egy alapfokú művészeti nevelést is biztosító nyolc évfolyamos intézmény. Ez a szervezeti sokféleség lehetővé tette, hogy a program különböző tanulási környezetekben, eltérő pedagógiai kultúrákban és tanulásszervezési gyakorlatokban is kipróbálható legyen. A bevezető szakasz nem tantárgyi tartalmak elsajátítására fókuszált, hanem az iskolák nevelőtestületei által azonosított legkritikusabb pedagógiai problémákra kívánt választ adni. A program kifejezetten azokkal az osztályokkal dolgozott, ahol a pedagógusok szerint a tanulócsoporthal való együttműködés volt a legnehezebb. A foglalkozásokra jellemzően délutánonként, tanórai és tanórán kívüli keretekben került sor, és a kreatív szakemberek, valamint a pedagógusok közös munkájára épültek.

Az első szakasz pozitív fogadtatásban részesült, így sor kerülhetett a program kipróbálásának második szakaszára a 2014/15-ös tanév második félévében, az Oktatási Hivatal TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 azonosító számú, „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” című kiemelt projekt keretében. A pécsi Kreatív Partnerség ebben a kiemelt projektben olyan regionális partnerségre építő lehetséges mintamodellként jelent meg, amelynek célja az átlag alatt teljesítő iskolák matematikaeredményeinek javítása több intézmény pedagógusait összekapcsoló, de nem országos lefedettségű hálózati együttműködés formájában.

A pécsi tankerület jóváhagyásával három tagiskola vett részt a pilotban, mindegyik egy-egy ötödik évfolyamos osztály matematikatanulását támogatva. A kísérleti csoportok mellé kontrollosztályok is kijelölésre kerültek olyan intézményekből, ahol korábban nem valósult meg a program, és ahol a tanulók demográfiai és szociokulturális jellemzői megegyeztek a kísérleti osztályokéval. A pedagógusok és kreatív szakemberek képzése 2015. január 26-28. között zajlott a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán, amely képzéskifejezetten a matematikatanítás kreatív megközelítéseire fókuszált, mivel mind a résztvevő a pedagógusok, mind a művészek már rendelkeztek korábbi, az első programkipróbálásból származó programtapasztalattal.

A program osztálytermi megvalósítása 2015. februártól május végéig tartott, és minden iskolában heti egy alkalommal, 90 perces tanórák keretében zajlottak a foglalkozások. Három művészpár (összesen hat képzőművész, festők és szobrászok) dolgozott együtt a tanárpárokkal (szaktanár és osztályfőnök). A három pilotosztály közül kettőben valósult meg teljes egészében, teljes dokumentáció kíséretében a program, a harmadik osztály foglalkozásai is megvalósultak, viszont sem a tervezési sem a projektzáró dokumentumok hiányosan készültek csak el. Így a jelen elemzés csak a két teljes dokumentációval rendelkező osztálytermi projektre fókuszál.

## Az osztálytermi projektek bemutatása

### 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.)

A projekt egyik központi célja az volt, hogy választ adjon az iskolában azonosított pedagógiai nehézségekre, különösen a matematikatanuláshoz kapcsolódó problémákra, valamint az együttműködés, a figyelem és a szociális készségek hiányosságaira. A dokumentum kiemeli, hogy a tanulók ugyan képesek az egymást követő, kisebb feladatok megoldására, ám a komplex tudásalkalmazás nehézséget jelent számukra. A projekt célja ezért az volt, hogy a matematika tantárgyhoz kapcsolódó tanulási folyamatokat egy kreatív keretbe ágyazva fejlessze: a közös munkát, az egymásra figyelést, a logikai gondolkodást, a kitartást és az ötletességet.

A projekt ezen túlmenően kifejezetten a tanulók kreatív gondolkodásának és önbizalmának erősítésére törekedett, az öt kreatív tanulási mód, érdeklődés, együttműködés, fegyelmezetség, kitartás és ötletesség, tudatos fejlesztésén keresztül. A művészek és tanárok szoros együttműködésben dolgoztak azon, hogy a tanulók a matematikát új szemszögből tapasztalják meg, olyan kreatív feladatokon keresztül, amelyek egyszerre mozgósítják a vizuális, mozgásos és logikai készségeket. A projekt részeként létrehozandó „Matek” képzeletbeli osztálytárs alakja egy olyan közös alkotói folyamatot indított el, amelyben a tanulók fokozatosan fejleszthették térbeli tájékozódásukat, geometriai ismereteiket, kommunikációs készségeiket és problémamegoldó stratégiáikat.

A kitűzött célok között fontos helyet foglalt el a tanulási motiváció növelése és a tanulók iskolához való viszonyának javítása. A projekt elején a tanulók önértékelést végeztek a matematikához való viszonyukról, amely a folyamat során többször megismétlésre került, így láthatóvá téve az esetleges változásokat. Ezzel párhuzamosan a projekt célja volt a különbségtétel nélküli bevonódás biztosítása, vagyis, hogy minden gyerek, különösen a félénkebb vagy kisebb önbizalommal rendelkező tanulók megtalálják a saját szerepüket és kompetenciáikat a közös feladatokban.

Végül a projekt céljai között hangsúlyosan szerepelt a pedagógusok kreativitásának, nyitottságának és módszertani megújulásának támogatása is. A projekt lehetőséget teremtett számukra, hogy megismerjék a művészi szemléletmódot, a kreatív problémamegoldást, és azt, hogyan építhetők be ezek a matematika és testnevelés tanórák menetébe. A közös tervezés, a rendszeres egyeztetések és a tanórákon való aktív jelenlét célja az volt, hogy a tanárok is új ötletekkel, friss pedagógiai gyakorlatokkal gazdagodjanak, és hosszú távon adaptálni tudják ezeket saját osztálytermi munkájukba.

#### **A projekt alapkonceptiójának rövid leírása**

*„Az 5. a osztály a kiválasztott célcsoport. A tervezésben folyamatosan részt vesznek, a feladatok közben és végén is reflektálnak, amiket a tanárok és mi fegyelembe veszünk és alkalmazunk. Lehetőségük nyílik a saját és az osztály véleményének kinyilvánítására. A projektben részt vesz az osztályfőnök és az informatika tanár. Minden foglalkozáson jelen van a két tanár, a gyerekek és mi, a Balázs foto és video dokumentáció, a továbbiakban a gyerekek is fotózzák saját aktuális csoportjaikat, közösen készítjük el "Matek" személyét, aki főleg síkidomokból áll össze, vele együtt megyünk el kirándulni, ahol térképet készítünk a felfedezendő feladat kincsekről, majd a közös szülői délutánon a gyerekek beszámolnak élményeikről. A fotókból, üzenetekből, videókból egy kisfilm készül, ami bemutatható az iskolának és emlék a közösségüknek. A szülők érdeklődnek a gyerekek újfajta tanulási módszerük iránt és a közös*

*délutánon, a szülők számára alkalmas időpontban megünnepeljük a közösen eltöltött három hónapunkat”.* (Tervezési dokumentum, Tollas-Nagy, 2015, pp. 6-7)

### **A projekt megvalósításának menete**

A projekt megvalósítása több mint két és fél hónapon át zajlott. A kezdeti időszakot a kapcsolatfelvétel, megfigyelés és a tanulócsoporthoz való beillesztés jellemezte. A művészek először órákat látogattak, ismerkedtek a tanárokkal és a gyerekekkel, valamint informális terepfelmérést végeztek az iskola fizikai környezetében. Az első foglalkozások során a cél a bizalom megteremtése és az együttműködés kereteinek lefektetése volt. A közös rajzolás-kommunikációs gyakorlatok olyan bevezető tevékenységek voltak, amelyek segítették a csoport érzelmi és figyelmi ráhangolódását, miközben előkészítették a projekt specifikus témáját: a „Matek” nevű képzeletbeli osztálytárs megalkotását.

A második szakaszban a projekt a közösségfejlesztés, térhasználat és mozgásos feladatok hangsúlyos integrációjával haladt tovább. A kültéri és tornatermi feladatok – például akadálypálya közös megépítése, a páros vakvezetés, valamint a természeti formák alapján végzett ön- és társleírás – mind a kooperáció, a figyelem, a felelősségvállalás és a nonverbális kommunikáció erősítését szolgálták. Ezzel párhuzamosan kezdett kialakulni a projekt narratívája: a történetalapú problémamegoldás és az első közös ötletek a „Matek” alakjának koncepciójához vezettek. A foglalkozások ebben az időszakban váltak igazán interdiszciplinárisokká: a matematika, a játékos improvizáció, a szerepjáték és a mozgás folyamatosan összekapcsolódott.

A harmadik szakaszt a matematikai tartalmak kreatív beépítése és a „Matek” alakjának fokozatos felépítése jellemezte. A kör elemeiből kiindulva – sugár, húr, szelő –, majd a síkidomok és az egész számok témakörére építve a tanulók a képzeletbeli figurát egyre komplexebben formálták meg. Ez a folyamat a matematikai fogalmak dramatikus és vizuális átélését tette lehetővé: szerepjátékokon, csoportos problémamegoldásokon és konstrukciós feladatokon keresztül a tanulók a test különböző részeit más-más matematikai tartalommal alkották meg. A tevékenységekben egyszerre jelent meg a fogalmi elmélyítés, az alkotói szabadság, valamint a közösségi döntéshozatal. Az egész számok témáját több héten át, egymásra épülő módon dolgozták fel, ami biztosította a differenciált megértést, miközben a „Matek” figura egyre teljesebbé vált.

A negyedik ütemben a foglalkozások a komplex, alkalmazott matematikai feladatokra és az összegzésre fókuszáltak. A szöveges feladatok kreatív feldolgozása, a közösségi problémamegoldó helyzetek és a „Matek” végső összeállítása mind azt a célt szolgálták, hogy a tanulók a korábban tanult matematikai tartalmakat saját élményen alapuló, kreatív produktumban integrálják. A projekt végpontja egy közös kirándulással egybekötött piknik a szülőkkel és művészekkel, egyfajta közös lezárása a tanulási folyamatnak.

A projektben részt vevő szereplők köre széles volt: a két művész mellett az osztályfőnök, a szaktanár, a gyerekek és a szülők is fontos szerepet kaptak. Az osztály minden alkalommal közös tevékenységekben vett részt, a foglalkozások végén pedig visszajelzéseikkel aktívan alakították a következő hetek feladatait, ami erősítette az együttműködés kultúráját. A művészek feladata a tanárokkal való folyamatos egyeztetés, a gyerekek reakcióinak megfigyelése és a feladatok folyamatos adaptálása volt.

A projekt központi fókusza az volt, hogy a matematikai fogalmakat ne csupán elméleti szinten, hanem komplex, csoportmunkára épülő gyakorlatokban alkalmazzák a tanulók. A diákok így megismerhették saját és társaik erősségeit, felismerhették a közösségi működés szabályszerűségeit, és olyan együttműködési mintákat próbálhattak ki, amelyek fejlesztették a csoportkohéziót. A tanulási folyamat során hangsúlyos volt a már elsajátított ismeretek kreatív újraértelmezése, az érdeklődés fenntartása és a kíváncsiság ösztönzése, különösen azáltal, hogy a matematikához érzelmi megközelítést is társítottak.

A foglalkozások lehetőséget teremtettek arra, hogy a gyerekek érzelmileg is kapcsolódjanak a tananyaghoz, megnyilvánuljanak, és olyan helyzeteket éljenek át — például titoktartás vagy szabálykezelés —, amelyekben új viselkedési mintákat próbálhattak ki.

A tanárok mindvégig aktív tervezőtársakként működtek: ötleteikkel, reflexióikkal és fegyelmező szerepükkel biztosították a folyamat gördülékenységét. A projekt csúcspontja a közösségi kirándulás és piknik volt a Malomvölgyi tónál, amelyen a tanulók, a tanárok, a szülők és több testvér, barát is részt vett. A közös főzés, játékok, beszélgetések erősítették a közösségi élményt, és lehetőséget adtak személyes kapcsolatok elmélyítésére.

10. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum	Tevékenység	Rövid leírás
2015.02.03	Tervezés, megfigyelés	Óralátogatás, ismerkedés a tanárokkal, gyerekekkel és az intézménnyel.
2015.02.11.	Tervezés, ismerkedés, kapcsolat építés.	<p>Bemelegítő bemutatkozó játék, mozdulat vagy hang társítása a névhez.</p> <p>„Órangyal” húzás, titkos párok és a figyelem irányítása egymásra.</p> <p>Matek-érzés skála, önreflexió 1,10-ig, koordináta-rendszerre helyezve.</p> <p>Páros kommunikációs-rajzolási gyakorlat, háttal ülve, leírás alapján rajzolás és csere.</p> <p>Csoportos tervezés: „Matek tökéletes napja”, kreatív ötletalkotás és bemutatás.</p> <p>Tárgyhúzás és asszociáció, formafelismerés, jelentésalkotás.</p> <p>Mozgásos feladatok, formák megtalálása a testtel, játékos aktivitások.</p> <p>Zárókör: Pókháló-játék, élménymegosztás, őrangyal-reflexió, jövőbeli ötletek.</p>
2015.02.18.	Közösség fejlesztés, tervezése a projektnek	<p>Labdás bemelegítő kör, érzésmegosztás és ráhangolódás a tornateremben.</p> <p>Órangyal-húzás és természeti forma keresése, asszociációk megfogalmazása a kihúzott személy jellemzőire.</p> <p>Közös akadálypálya építése és páros vakvezetés, bizalomépítés, együttműködés, térérzékelés fejlesztése.</p>

		„Táska-játék” a könyvtárban, következtetési feladat ismeretlen tulajdonos és történet kitalálásával.
2015.02.25.	A kör, és részei	A "Matek" fejének készítése, a sugár középpont, körvonal, húr és szeléből.  Szerep játék, hogy ők a kör részei csoportban, egy jelenet előadása. (Élő kör és részeinek alkotása, a törtek bevonásával: a kör részei borítékban és ebből készítsenek egy improvizatív előadást.)  A törtek alkalmazása, komplex feladatok, csoportban.
2015.03.04.	Síkidomok	Tervezés, geometria formák és szögek és azok tulajdonságai, érzelmi térkép, a Portré megalkotása, geometriai formákkal, a kör részei és saját fantáziájuk alapján, plusz belső tulajdonságok írása a Mateknek, lecsendesítés viágszirmokként kört alkotva meg a csendsugarú virágot.
2015.03.11.	Síkidomok	A "Matek" további testrésze. Az iskola területei közül választva térkép alkotás.
2015.03.25.	Egész számok, tájékozódás	Hol lakik a Matek, vásároljunk be a Mateknek, vigyük el szórakozni, térkép olvasás, törtek alkalmazása a párhuzamos és merőleges utcák alapján, idő beosztás, videó készítés a kalandról.
2015.04.01.	Egész számok, hőmérő	A "Matek" további testrésze. Komplex feladat sor. (Menetlevél alapján végzett feladatsor.)
2015.04.15.	Szöveges feladatok	A "Matek" további testrésze. Összegző feladatok koncentrálna a matekra és közösségfejlesztő feladatok.
2015.04.22.	Táblázat-értelmezés	A Matek az új osztálytárs befejezése, táblázat-alapú tervezés, számolás a táblázat adatai alapján és közös fotózás az új osztálytárssal.
2015.04.25	Koordinátarendszer és az eddig tanultak alkalmazása, a projekt értékelése	Kidobó játék, ami a koordinátarendszer gyakorlását támogatja, szabályrendszer alkotása, annak kipróbálása
2015.04.29.	Projektzárás	Kirándulás, kincskeresés a "Matekkal", piknik, közös délután a szülőkkel.

## A projekt által elért eredmények – a művész értékelése alapján

A megvalósító művészek értékelése alapján<sup>29</sup> a projekt legfontosabb eredménye az volt, hogy sikerült egy olyan tanulási környezetet teremteni, amelyben a matematika-tananyag élményszerű, közösségi és kreatív tevékenységeken keresztül vált hozzáférhetővé a tanulók számára. A művészek következetesen olyan feladatokat építettek fel, amelyek egyaránt szolgálták a tanulók koncentrációjának a fejlesztését, az együttműködés erősítését és a matematikai tartalmak gyakorlati alkalmazását.

A foglalkozások minden alkalommal azonos keretben zajlottak: bemelegítéssel és egymásra hangolódással kezdődtek, ezt követte az ún. Őrangyal-játék, majd a matematikai tartalmakat feldolgozó fő feladat, végül a közös reflexió és egy lecsendesítő, érzelmi feldolgozást segítő zárógyakorlat. A művészek megfigyelése szerint már a projekt közepére láthatóan javult a gyerekek nyitottsága, véleményalkotási kedve és együttműködési hajlandósága, valamint nőtt a bátorságuk az önkifejezésre (Projektzáró dokumentum, Tollas-Nagy, 2015.) A zárkózottabb gyerekek fokozatosan oldódtak, nyitottabbá váltak, és szervezőképességük, valamint időbeosztási kompetenciáik is észrevehetően fejlődtek. Kiemelten fontos eredmény volt, hogy a teljes projektidőszak alatt sikerült fenntartani az osztály érdeklődését, és a tanulók, valamint a szülők és tanárok részéről érkező pozitív visszajelzések — különösen a közös piknik során — megerősítették, hogy a program valódi közösségformáló hatással bírt (Projektzáró dokumentum, Tollas-Nagy, 2015.).

*„A legtöbb visszajelzés és a saját megfigyeléseink is azt mutatták, hogy nőtt a kohézió a csoportokon belül. A gyerekek egyre bátrabban mondtak véleményt, nyitottabbak lettek, és tényleg érdeklődve várták, hogy aznap mit fogunk csinálni. Látszott rajtuk, hogy ez a fajta közös munka élményt jelent számukra.”<sup>30</sup>*

A folyamat során felmerültek olyan akadályok is, amelyeket leginkább a művészek előzetes aggodalmi tápláltak, például, hogy egy-egy feladat esetleg nem fogja elnyerni a gyerekek tetszését, vagy túl nehéz lesz számukra. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy érdemes bátrabban kísérletezni, hiszen a hibák is értékes tanulságokat hoznak, és hozzájárulnak a későbbi felkészültséghez és együttműködéshez. *„Mi is együttműködőek voltunk, bár be kell vallani, a fantáziánkat sokszor még szabadabban is használhattuk volna, még akkor is, ha tantárgyi tartalmakhoz kapcsolódtunk. A kíváncsiság és a kitartás megvolt bennünk, ez sok helyzetben átszolgált, még ha a fegyelem néha nehezebben is ment, mint ahogy előre gondoltuk.”<sup>31</sup>*

A projekt során jól kirajzolódtak az osztály koncentrációs nehézségei és a többirányú figyelem kezelésének kihívásai, ugyanakkor az is világossá vált, hogy a mozgásos elemek rendszeres beépítése hatékonyan segítette a figyelem visszairányítását és a tanulási folyamatba való visszazökkenést. Ennek megfelelően a feladatokat fokozatosan nehezítették, és különféle mozgásalapú tanulási helyzeteket teremtettek, amelyek támogatták a gyerekek bevonódását. Bár az idő rövidege miatt a változások összességében mérsékeltek, több tanulónál egyértelmű fejlődés mutatkozott: fegyelmezettebbé váltak, nyitottabban reagáltak, és egyre nagyobb bizalommal fordultak a művészek felé, beengedve őket saját tapasztalati világukba. Mindezt a tanári és tanulói visszajelzések, a foglalkozások közös élményei és a dokumentált fotók is alátámasztották (Projektzáró dokumentum, Tollas-Nagy, 2015.).

A művészek szerint<sup>32</sup>, a projekt egyik fontos tanulsága volt, hogy a gyerekek gyakran tartanak a kreatív önkifejezéstől, sokszor úgy érzik, a „kreativitás” valamiféle elvárás, amelynek meg kell felelniük. A

<sup>29</sup> Tollas-Nagy, részben strukturált interjú, 2015. május 15. Pécs.

<sup>30</sup> Tollas-Nagy, részben strukturált interjú, 2015. május 15. Pécs.

<sup>31</sup> Tollas-Nagy, részben strukturált interjú, 2015. május 15. Pécs.

<sup>32</sup> Tollas-Nagy, részben strukturált interjú, 2015. május 15. Pécs.

művészek azonban következetesen abban erősítették meg őket, hogy a kreativitás nem egy külön teljesítendő feladat, hanem a helyzetekben spontán megnyilvánuló ötleteikben, döntéseikben és megoldásaikban is jelen van.

Kezdetben a művészekkel együttműködő osztályfőnök és a szaktanár is alulértékelték saját kreativitását, nem hitték el, hogy képesek eredeti ötletekre, azonban a közös munka előrehaladtával ez a bizonytalanság érezhetően oldódott. Több alkalommal maguk a pedagógusok vezettek be új megoldási módokat: a művészek csupán felvetettek egy lehetséges megközelítést, a tanárok pedig önállóan dolgozták ki annak konkrét kivitelezési lehetőségeit. A kölcsönös bizalom és a jó kapcsolat lehetővé tette, hogy a kitartás mindkét oldalról megerősödjön, és a feladatok összetettebbé váljanak (Projektzáró dokumentum, Tollas-Nagy, 2015.).

A pedagógusok véleménye<sup>33</sup> szerint is a tanulók fejlődése több területen is megmutatkozott: nyitottabbá váltak az új helyzetekre, teherbírásuk javult, egyre találékonyabban oldották meg a kihívásokat, és jól működtek a változó összetételű csoportokban. Fontos eredmény volt az is, hogy megtapasztalhatták: egy reál tantárgy, ez esetben a matematika, is fejleszhető kreatív, művészeti alapú módszerekkel, amelyek nem csupán érdekesebbé, hanem hozzáférhetőbbé is tették számukra a tananyagot.

*„A gyerekek számára talán az volt az egyik legfontosabb élmény, hogy megismerkedtek olyan kifejezési formákkal, amelyek túlmutatnak a tankönyvi matematikán. Rájöttek, hogy a geometria vagy bármely más matematikai tartalom nem csupán absztrakt fogalmak gyűjteménye, hanem olyan dolgok, amelyekhez többféle jó megoldás is vezethet, és amelyek a mindennapi életben is ott vannak – ugyanúgy, ahogy a saját kreativitásuk is.”<sup>34</sup>*

### **A Matek az új osztálytárs projekt OECD-alapú kreatív tanulási elemzése**

A fentiek alapján megállapítható, hogy a Matek az új osztálytárs projekt megvalósítása minden elemében illeszkedett az OECD minőségi kreatív feladattervezés irányelveihez, erősen épített a kíváncsiság felkeltésére és a tanulók motivációjának aktivizálására. A tanulási folyamat végig látható maradt – mind a közösen létrehozott tárgyak és jelenetek, mind a foglalkozások végén zajló reflexiók körök révén. A „Matek” figurájának fokozatos felépítése valós tárgyasult lenyomatát adta a tanulók előrehaladásának, amelyet a projektzáró közösségi élménye tovább erősített. A feladatok egyértelműen produktum-orientáltak voltak: minden foglalkozás végére született valami új mozdulat, rajz, történetelem, akadálypálya, dramatikus jelenet vagy a közös figurához tartozó testrész. A tanulók aktív alkotói szerepbe kerültek, és rendszeresen közösen döntöttek arról, hogyan formálják tovább a projekt elemeit, hogyan építik meg az akadálypályát, milyen legyen „Matek” egy-egy része, vagy éppen milyen történetet alkotnak a figurához. A feladatok többsége többféle értelmezési és megoldási utat kínált: a az akadálypályát különféle szerkezetekben építették fel; a mozgásos-geometriai feladatok eltérő testhasználati megoldásokat eredményeztek; a rajzos kommunikációs feladatban pedig a párok saját leíró stratégiákat dolgoztak ki. A projekt folyamatosan helyet adott az ismeretlennek és a titoknak: a a váratlan tárgyak, a vakon vezetett feladatok és maga a kitalált szereplő, a „Matek”, mind olyan elemek voltak, amelyek kiszámíthatatlan, felfedezésre építő tanulási helyzeteket teremtettek. Mindezt erősítette a gondolkodásban szándékosan előidézett „zavar”: a tanulók megszokott iskolai rutinjai felbomlottak a mozgásos, érzékelésre épülő, dramatikus és csoportos feladatok során, ami új tanulási utakat nyitott meg számukra. A padok elhagyása, a körben ülés, a testtel végzett geometriai alakzatkeresés vagy a

<sup>33</sup> Tanári részben strukturált interjú, 2015. június 10. Pécs.

<sup>34</sup> Tanári részben strukturált interjú, 2015. június 10. Pécs.

szemkötős navigáció olyan helyzeteket hoztak létre, amelyekben a tanulóknak újra kellett értelmezniük egymást, a teret és a tananyagot is.

## 1.2. A Dzsungel

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

Vladár Krisztina és Tornyai Flóra projektjének fő célkitűzései egy komplex, több szinten ható pedagógiai beavatkozást rajzolnak ki, amely a matematika iránti motiváció erősítését, a tanulók önbizalmának növelését és a kreatív gondolkodás fejlesztését tűzte ki célul. A tervezési dokumentumból egyértelműen kirajzolódik, hogy a művészek a matematikai alapfogalmak elmélyítését és a tantárgyhoz kapcsolódó szorongások oldását játékos, élményalapú, mozgással kísért tevékenységeken keresztül kívánták elérni, különös figyelemmel a gyengébb tanulók bevonására és a differenciált támogatás megvalósítására. A projekt fontos pedagógiai törekvése volt a csoportkohézió fejlesztése: a csoportmunkára épülő feladatok, az „örangyal” játék és az önismereti jellegű gyakorlatok mind a biztonságos, támogató közeg kialakítását szolgálták, amelyben a tanulók bátrabban próbálhatták ki tudásukat és ötleteiket. Emellett a tanórák monotonijának megtörésével — például alternatív terek használatával, nagyméretű vizuális felületek kialakításával vagy udvari feladatok bevonásával — a művészek célja az volt, hogy a matematika „életszerűvé” és személyesen relevánssá váljon a tanulók számára.

A projekt további lényegi célkitűzése az volt, hogy a tanulók kreativitását több dimenzióban fejlessze: a kitartás, az érdeklődés, az együttműködés, a fegyelmezett és az ötletesség olyan képességterületekként jelentek meg, amelyek a művészeti alapú feladatokon keresztül közvetlenül aktiválódhattak. A művészek nagy hangsúlyt fektettek az önreflexióra és az önértékelés fejlesztésére is, amelyet kérdőívek, beszélgetések és a saját élmények folyamatos megbeszélése támogatott. A tervezett bemeneti és kimeneti mérési eszközök — kérdőívek, tanári megfigyelések, naplók — azt mutatják, hogy a projekt nemcsak tanulási élményként, hanem kutatási alapú fejlesztési folyamatként is értelmeződött. A tervezési dokumentum alapján a projekt célja egy olyan integrált, támogató keret megteremtése volt, amelyben a matematika tanulása élménnyé válik, és amely hosszú távon is hatással lehet a tanulók önértékelésére, motivációjára és tanulási szokásaira. (Tervezési dokumentum, Vladár-Tornyai, 2015)

### A projekt alapkoncepciójának rövid leírása

*„Azért ezt az osztályt választottuk, mert őket osztották ránk; korosztályukból adódóan tevékenyek, mozgékonyak, alapvetően jó közösséget alkotnak, ugyanakkor bőven van még tér a fejlődésre. Nagyon vegyes és összetett csoport, mind képességekben, mind temperamentumban jelentős különbségekkel. A projektben a matematika tanár és az osztályfőnök-helyettes vesz részt, velük együtt, közös megbeszélés alapján vezetjük a foglalkozásokat; Az osztályfőnök pedig mint a gyerekeket legjobban ismerő pedagógus segíti a folyamatot. A feladatokat úgy alakítjuk ki, hogy minden tanulót bevonjanak, és a foglalkozásokat az iskola épületén belül és annak közvetlen környezetében tartjuk. A projekt során végig szoros együttműködésre számítunk a pedagógusokkal. A programhoz kapcsolódóan nyílt bemutató órát szervezünk a szülőknek és tanároknak, valamint Mecseki kirándulást tervezünk. A záráshoz szülői értekezletet tartunk, és a gyerekekkel közösen készítjük el az ott bemutatandó prezentációt”. (Tervezési dokumentum, Vladár-Tornyai, 2015. pp. 6-7)*

### A feladatok megvalósítása

Az osztálytermi projekt megvalósítása egy olyan rugalmasan felépített, játékos és mozgásalapú tanulási folyamatként zajlott, amelyben a matematika tananyaga folyamatosan összekapcsolódott kooperatív,

kreatív és élménypedagógiai elemekkel. A foglalkozások során az iskola teljes infrastruktúrája, az osztályterem, a tornaterem, az udvar és a folyosók, tanulási térré alakult, lehetőséget teremtve arra, hogy a tanulók folyamatosan kilépjenek a hagyományos tanórai keretek közül. A projekt alapmódszere a tevékenykedtetés volt: a gyerekek nem frontális instrukciókat kaptak, hanem a „borítékos” módszer révén csoportokban, önállóan fedezték fel a feladatokat. A foglalkozások minden alkalommal játékos bemelegítéssel indultak, amelyeket a tananyagot feldolgozó fő feladat, majd közös reflexió zárt le, támogatva a kooperációt és az önértékelést.

A megvalósítás az első alkalmon ismerkedős és bemelegítő játékokkal indult, amelyek célja az osztály dinamizálása és a matematikai tartalmak (négyzet, téglalap kerülete és területe) játékos előhívása volt. Ezt követően a szögek fajtáinak felismerése és mérése került középpontba: az „időkerék” feladat és az udvaron rejtett borítékok megtalálása egyszerre fejlesztette a tanulók térbeli tájékozódását és problémamegoldását. A geometriai ismeretek rendszerezésére szolgáltak a székfoglalás játékok, a tárgyak geometriai azonosítása és a kreatív színdoboz-feladat, amelyben a téglatestek éleinek beszínezése vezetett el a felszín-térfogat fogalmához.

A projekt középső szakaszában a grafikonok és arányos következtetések tematizálódtak: a tanulók hangulatgrafikonokat készítettek, labdapattogatásból hoztak létre oszlopdiagramot az udvaron, valamint matekpuzzle segítségével dolgozták fel a számítási feladatokat. Az esős napokon rögtönzött benti foglalkozások következtek, ahol koncentrációt, együttműködést és gyors reagálást fejlesztő játékokat alkalmaztak. Ezt a koordinátageometria témája követte: a „kedv-egyenes”, a pályára rajzolt koordinátarendszerben zajló focijáték és a csoportos „lábösszekötős” feladat mind a matematikai fogalmak mozgásos, tapasztalati megerősítését szolgálta.

A pozitív és negatív számok témaköre a labdás szorzótábla-játékkal, valamint az „arc-memória” feladattal valósult meg, ahol a tanulók összeadás-kivonás műveleteket társítottak arckártyákhoz. A következő alkalom a szögek és a koordinátarendszer közös újragyakorlását célozta kreatív, alacsony küszöbű feladatokkal. A projektet bemutató óra zárta, ahol a szülők és tanárok előtt interaktív matematikai játékok zajlottak, köztük a számítási feladatokkal párosított osztályfénykép-összerakás és a járdára rajzolt síkidomok „elfoglalása” különböző tulajdonságok alapján.

A teljes folyamat során a tanulók aktívan alakították az órai munkát, váltakozó csoportösszetételben dolgoztak, és minden alkalommal új kihívásokkal találkoztak. A projekt megvalósítása így nem csupán a matematikai tartalmak elmélyítését szolgálta, hanem a tanulók együttműködési készségét, mozgásigényét, motivációját és önreflexióját is jelentősen fejlesztette.

11. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum év/hónap/nap	Tevékenység	Rövid leírás
2015. 02.27.	Ismerkedős játék, bemelegítés, téglalap, négyzet kerület, terület számítás	Névgombolyag játék: gombolyag dobálása közben egymás nevének megtanulása Négyzög-párok: kiosztott síkidomokról tulajdonságok, hasonló négyzögek párjának megtalálása Rajzolás feladat: egymásnak háttal geometrikus ábrák leírása szóban, és lerajzolása Köteles játék, kötélhúzás

2015. 03.06.	Szögek fajtái, mérése	Időkerék: különböző utasítások alapján körbe beragasztani szögeket, és azok fajtáit meghatározni  Borítékos: udvarban elrejtett borítékok megtalálása, benne lévő matekfeladatok megoldása
2015. 03.13.	Geometria ismétlés	Székfoglalós: szögekkel Kreatív geometria: különböző tárgyakról geometriai testek megállapítása Színdoboz: téglatestek éleinek beszínezése, színek alapján térfogat, felszín számítás kitalálása
2015. 03.20.	Grafikonok, számítások	Hangulat-grafikon: adott pillanatban lévő hangulatot lerajzolni, oszlopdiagrammot csinálni belőle Pattogtató diagram: labdával való pattogtatás számát megszámlálni, grafikont csinálni belőle az udvaron  Matekpuzzle:szétvágott kép hátulján számítások, egymást kell kérdezni a végén a képet összerakni
2015. 03.27.	Benti foglalkozás	Sajnos itt esett az eső, ezért rögtönözni kellett, közösségépítő, és vicces játékokat játszottunk Székfoglalós, Névátragasztós, csendben számolós, koncentráció gyakorlat
2015. 04.17.	Koordináta rendszer, számegyenes	Kedv-egyenes: kérdéseket teszünk föl és beállnak egy adott pontra ahol a választ érzik, negatív, pozitív irányba Koordináta-kézi: pályán felrajzolt koordináta rendszeren focizni, sípszóra megállni és leolvasni a koordinátát  Lábösszekötős: udvar egyik végéből a másikba eljutni, úgy, hogy a csapatnak össze van kötve a lába, közben talált feladatokat megoldani.
2015. 04.23.	Egész számok, pozitív negatív számok összeadása	Labdás: szorzótábla, labdát ütögetni, majd az adott számmal oszthatóknál elkapni  Arc-memoria: különböző arcok hátán kivonás összeadás, megtalálni a párját és elhejezni
2015. 04.24.	Szögek, koordinátarendszer	Székfoglalós játék szögekkel  Kreatív koordinátarendszer: adott pontokat berajzolni, majd kiegészíteni egy adott formára

2015. 04.30.	Bemutató óra	Osztályfénykép:szétvágott osztályfénykép, négy csapat, a darabok hátán számítások, végén összeáll az egész kép  Síkídom foglalós: asztfalton felrajzoltunk síkidomokat. Különböző tulajdonságokra el kell foglalni az egyes síkidomokat.
2015. 02.27.	Ismerkedős játék, bemelegítés, téglalap, négyzet kerület, terület számítás	Névgombolyag játék: gombolyag dobálása közben egymás nevének megtanulása Négyszög-párok: kiosztott síkidomokról tulajdonságok, hasonló négyszögek párjának megtalálása Rajzolós feladat: egymásnak háttal geometrikus ábrák leírása szóban, és lerajzolása  Köteles játék, kötélhúzás
2015. 03.06.	Szögek fajtái, mérése	Időkerék: különböző utasítások alapján körbe beragasztani szögeket, és azok fajtáit meghatározni  Borítékos: udvarban elrejtett borítékok megtalálása, benne lévő matekfeladatok megoldása
2015. 03.13.	Geometria ismétlés	Székfoglalós: szögekkel Kreatív geometria: különböző tárgyakról geometriai testek megállapítása Színdoboz: téglatestek éleinek beszínezése, színek alapján térfogat, felszín számítás kitalálása
2015. 03.20.	Grafikonok, számítások	Hanglat-grafikon: adott pillanatban lévő hangulatot lerajzolni, oszlopdigrammot csinálni belőle Pattogtató diagram: labdával való pattogtatás számát megszámlolni, grafikont csinálni belőle az udvaron  Matekpuzzle:szétvágott kép hátulján számítások, egymást kell kérdezni a végén a képet összerakni
2015. 03.27.	Benti foglalkozás	Székfoglalós játék, Névéragasztós, csendben számolás, koncentráció gyakorlat

### A projekt által elért eredmények – a művészek értékelése alapján

A projektzáró dokumentum alapján Vladár Krisztina és Tornyai Flóra képzőművészek értékelése szerint a „Dzsungel” projekt jelentős pedagógiai és közösségi hatást gyakorolt az osztályra és az iskola szakmai működésére. A művészek beszámolója kiemeli, hogy a tanulók kifejezetten várták a foglalkozásokat, és

a matematika iránt eredetileg kevésbé motivált vagy bizonytalan tanulók is aktívabban, felszabadultabban vettek részt a közös munkában. Bár a rövid távú tanulmányi eredmények érdemben nem változtak, a tanulási motiváció, a közösségi dinamika és az egymásra való figyelem érzékelhetően javult, ami a pedagógusok és a művészek szerint is fontos alapot teremtett a későbbi fejlődéshez. A foglalkozások játékos, élményalapú jellege olyan új tanulási helyzeteket hozott létre, amelyekben a tanulók korábban rejtett képességei is felszínre kerülhettek, és lehetőségük nyílt arra, hogy sikerélményt szerezzenek a matematika területén. *„A projekt címét és irányát végül megváltoztattuk – ahogy haladtunk előre, egyre inkább láttuk, hogy a tanterv szoros követése mellett szinte lehetetlen egy egységes, végigvonuló tematikát is folyamatosan beépíteni a matematikaórákba. Egyszerűen nem volt rá elegendő idő. Közben arra is ráébredtünk, hogy minden egyes mozzanatra sokkal alaposabban kell felkészülnünk, mint ahogy azt előre gondoltuk. Olyan apróságok is fontosnak bizonyultak, amelyek az óravázlat írásakor egyáltalán nem tűntek problémának, a gyakorlatban viszont minden részlet számított.”*<sup>35</sup>

A művészek arról is beszámolnak, hogy a kreatív módszerek bevezetése erős szakmai érdeklődést váltott ki az iskola tanárai körében: a matematika tanár osztálytermi gyakorlata példaértékűvé vált, kollégái nyitottsága és támogatása pedig hozzájárult ahhoz, hogy a projekt hatása az osztálytermen túl is érvényesüljön. *„Számunkra az egyik legfontosabb eredmény az volt, hogy a matematika tanár szakmai státusza látványosan megerősödött az iskolán belül”*, fogalmaztak a művészek. Elmondásuk szerint a projekt hatására a kollégák érdeklődéssel fordultak a tanár felé, rendszeresen rákérdeztek az alkalmazott módszerekre, és többen elkezdték beépíteni a kreatív feladatok elemeit a saját óráikba is. *„Nagyon jó volt látni, hogy nemcsak az osztályra hatottunk, hanem a tantestületben is elindult egyfajta szakmai nyitás”*, tették hozzá<sup>36</sup>. A bemutató óra, amelyen szülők és pedagógusok is részt vettek, tovább növelte a projekt láthatóságát, és lehetőséget teremtett arra, hogy a tanulók megtapasztalják saját munkájuk értékét.

A művészek szerint a tanári együttműködés végig támogató volt, és a projekt során sikerült olyan közös gondolkodást kialakítani, amelyből mindkét fél szakmailag profitált. (Projektzáró dokumentum, Vladár-Tornyai, 2015.) A művészek saját fejlődésüket tekintve elmondták, hogy magabiztosabbá váltak a tanulócsoportok irányításában, és a foglalkozások megtervezése, lebonyolítása, valamint folyamatos reflektív áttekintése számukra is intenzív tanulási folyamatot jelentett. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy a tanulók heterogenitása, a váratlan helyzetek és az egyes órák eltérő dinamikája nagyfokú rugalmasságot és empátiát igényelt, amely munkájuk szerves részévé vált<sup>37</sup>. A projekt egészét tekintve a művészek úgy látják, hogy a résztvevő gyerekek, pedagógusok és ők maguk egyaránt olyan tapasztalatokat szereztek, amelyek hosszabb távon is hozzájárulhatnak a kreatív, együttműködésre építő tanulási kultúra megerősítéséhez. (Projektzáró dokumentum, Vladár-Tornyai, 2015.)

*„A tanulók számára különösen fontos volt, hogy a projekt során valódi lehetőséget kaptak a csapatmunkára, a szabad megoldáskeresésre és a kreatív kísérletezésre. Szabadon használhatták a fantáziájukat, és közben megtapasztalhatták az együttműködés örömét is. A fotók, a reflexiók dokumentumok, a tanári tapasztalatok és a gyerekek közvetlen visszajelzései egyaránt azt mutatták, hogy a diákok számára felszabadító élmény volt látni és átélni: a matematikát játékos, élményszerű módon is lehet tanulni.”* (Projektzáró dokumentum, Vladár-Tornyai, 2015).

*„A művész-művész páros együttműködése rendkívül sikeresnek bizonyult: könnyen, gördülékenyen tudtunk együtt dolgozni, és jól kiegészítettük egymást a tervezés és a megvalósítás során. A művészek és a pedagógusok közötti közös munka is eredményes volt; a közös tervezés folyamata jól működött, noha*

<sup>35</sup> Vladár Krisztina -Tornyai Flóra, részben strukturált interjú, 2015. május 5. Pécs.

<sup>36</sup> Vladár Krisztina -Tornyai Flóra, részben strukturált interjú, 2015. május 5. Pécs.

<sup>37</sup> Vladár Krisztina -Tornyai Flóra, részben strukturált interjú, 2015. május 5. Pécs.

*az időpont-egyeztetések alkalmanként kihívást jelentettek. A diákokkal való kapcsolat szintén szépen formálódott: a kezdeti bizalmatlanság fokozatosan oldódott, és több esetben kifejezetten közeli, együttműködő viszonyra alakult.*<sup>38</sup>

A résztvevő pedagógus szerint a projekt hatása már néhány foglalkozás után érezhetővé vált az osztály életében. Elmondása alapján „a gyerekek kifejezetten szerették ezeket az órákat; sokszor azt mondták, hogy ma ‘csak játszottunk’, miközben valójában komoly matematikai tartalmakat dolgoztunk fel együtt.”<sup>39</sup> A tanár hangsúlyozza, hogy ez a kettősség, a játékoság és a tanulási tartalom egyidejű jelenléte, tette igazán eredményessé a projektet, mert a tanulók észrevétlenül, feszültség nélkül kapcsolódtak a matematikához.

A foglalkozások során a kooperatív helyzetek különösen támogatóan hatottak a közösségre. „Azt láttam, hogy a gyerekek nagyon sokat segítettek egymást — persze voltak ellentétek is, ez természetes —, de összességében sokkal jobban működtek együtt, mint azelőtt” — fogalmazott<sup>40</sup>. A pedagógus külön örömmel tartotta, hogy több alacsonyabb státuszú, csendesebb tanuló látványosan kibontakozott a projekt alatt: „Frida, Krisztián, Eszter... ők hárman például rengeteget fejlődtek, nyitottabbak lettek, szerepet vállaltak olyan helyzetekben is, amelyekben korábban nem.”

A tanár reflektált a matematikai fejlődésre is. Mint elmondta, a projekt kezdetén készült bemeneti mérés rendkívül gyenge eredményeket mutatott, ezért különösen kíváncsian várja a kimeneti mérés eredményeit: „Érzem, hogy sokat változtak, de jó lesz látni, hogyan jelenik meg ez számszerűen is.” A pedagógus hozzátette, hogy a tanulók matematikához való viszonya érezhetően pozitívabb irányba mozdult el<sup>41</sup>.

A projekt során szerzett tapasztalatok a tanár saját szakmai fejlődésére is hatással voltak. „Biztos vagyok benne, hogy be fogom építeni ezeket a módszereket a matematikatanításomba. Kell a személyes kapcsolódás, a tevékenység, a motiváció. A matek ne legyen száraz.” Mint fogalmazott, számára is megerősítő élmény volt látni, hogy a matematika kézzelfoghatóbbá, élményszerűbbé és gyermekbarátabbá válhat — és ez nem igényel feltétlenül nagy, rendszerszintű változásokat, csak érzékenyebb pedagógiai jelenlétet. „Én is elfelejtettem néha, hogy ők még csak gyerekek” — tette hozzá önkritikusan, jelezve, hogy a projekt a pedagógusok nézőpontváltását is ösztönözte.

## **A „Dzsungel” projekt OECD-alapú kreatív tanulási elemzése**

A Dzsungel projekt hatékonyan felkeltette a tanulók érdeklődését és tanulási motivációját, elsősorban azért, hogy a megszokott tanórai keretektől eltérő, játékos, narratív alapú környezetet teremtett.

A technikai tudás fejlesztését illetően a projekt több tanulási területen nyújtott fejlődési lehetőséget. A gyerekek különféle anyagokkal, textúrákkal és formákkal dolgoztak, amikor jelmezeket, díszleteket vagy dzsungelhez kapcsolódó tárgyakat készítettek, ami fejlesztette finommotorikájukat és vizuális–téri gondolkodásukat. Emellett a kooperatív feladatok során fejlődött a kommunikációjuk, problémamegoldó képességük és a végrehajtó funkciókhoz tartozó készségeik – például a tervezés, szervezés, figyelemmegosztás és feladattartás.

---

<sup>38</sup> Vladár Krisztina-Tornyai Flóra, részben strukturált interjú, 2015. május 5. Pécs.

<sup>39</sup> Tanárinterjú, részben strukturált, 2015. május 4. Pécs

<sup>40</sup> Tanárinterjú, részben strukturált, 2015. május 4. Pécs

<sup>41</sup> Tanárinterjú, részben strukturált, 2015. május 4. Pécs

A tanulási folyamat jól láthatóvá vált a projekt során: a közös produkciók, az elkészült vizuális elemek, a próbák és a jelenetek kidolgozása mind nyomon követhetővé tették, hogyan haladnak előre a tanulók. A gyerekek számára a saját fejlődésük is érzékelhetővé vált, mivel az alkotási és mozgásos folyamatok során folyamatos visszajelzést kaptak egymástól és a művészekről. A csoportos reflexiók lehetőséget teremtettek arra is, hogy megértsék saját döntéseik következményeit. A projekt kifejezetten produktum-orientált volt: a tanulók közösen hoztak létre egy komplex, több elemből álló végeredményt, amely tartalmazott vizuális alkotásokat, mozgásos jeleneteket és dramatikus elemeket. A közös tervezés meghatározó része volt a folyamatnak: a dzsungel világának kialakítása – legyen szó szereplőkről, akadályokról vagy díszletekről – együttműködésben, egymás ötleteit továbbgondolva történt. A feladatok nem egy előre magadott megoldást vártak, hanem számos kreatív alternatívát tettek lehetővé, így teret adtak a különböző perspektíváknak. A gyerekeknek újra és újra választaniuk, kombinálniuk, átalakítaniuk kellett ötleteiket, ami erős kreatív rugalmasságot igényelt.

A projekt egyik legerősebb eleme az ismeretlen és a titok pedagógiai alkalmazása volt. A tanulók gyakran kerültek olyan helyzetekbe, ahol nem látták előre a feladat menetét, vagy szimbolikus, rejtett elemeket kellett felfedezniük. A dzsungel dramatikus világa általános „kalandérzetet” teremtett, amely egyrészt motiváló, másrészt fejlődésre ösztönző pszichológiai környezetet hozott létre. A gondolkodásban keletkező „zavar” – például a megszokott tanórai struktúrák felbomlása, a mozgás és alkotás váltakozása, a váratlan instrukciók – tudatos pedagógiai elemként jelent meg, amely kreatív újragondolásra készítette a tanulókat. A komfortzónából való kilépés az egész projekt egyik fő fejlesztési eredménye volt.

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

Az elmúlt évtizedekben világszerte felértékelődött a múzeumok társadalmi szerepe: egyre hangsúlyosabbá vált az a törekvés, hogy az intézmények ne csupán kiállítóterekként működjenek, hanem aktív, közösségformáló szereplőkként kapcsolódjanak közönségükhöz, és elősegítsék a társadalmi részvételt (Sziájtó, 2018). A hazai intézményrendszeren belül ezt a szemléletváltást markánsan tükrözte a Ludwig Múzeum részvétele a Collaborative Arts Partnership Programme (CAPP) elnevezésű, 2015 és 2018 között megvalósult nemzetközi együttműködésben. A Create Ireland vezetésével zajló program kilenc európai intézményt fogott össze – többek között a Tate Liverpoolt, a Live Art Development Agency-t, az Agora Collective-et és a Ludwig Múzeumot –, azzal a céllal, hogy a társadalmilag elkötelezett, együttműködésen alapuló művészeti gyakorlatokat támogassa, és elősegítse a mobilitást, a szakmai tapasztalatcserét és a részvételi művészet közönségének bővülését (Simon & Szipócs, 2018).

A CAPP egyik legfontosabb újítása a művészet társadalmi folyamatként való értelmezésében rejlett. A program nem a műalkotás tárgyiasult formáját, hanem az alkotás közösségi és társadalmi kontextusát helyezte előtérbe: az együttműködésen alapuló gyakorlatokat, a közös tanulási folyamatokat és a lokális problémákra reflektáló kreatív részvételt. A program több egymásra épülő elemből állt – szakmai képzésekből, művészrezidenciákból, nyílt pályázatokból és nemzetközi bemutatókból –, amelyek összességében olyan intézményi gondolkodásmódot alakítottak ki, amely a művészt facilitátorként, a közösséget pedig alkotótársként pozicionálta (Ludwig Múzeum, 2018).

A magyarországi CAPP-program csúcspontját a *Közös ügyeink* című kiállítás jelentette, amely a 2017-ben megvalósult hét közösségi projekt eredményeit tárta a nyilvánosság elé. A támogatott művészek különböző társadalmilag sérülékeny vagy speciális igényű csoportokkal dolgoztak együtt – köztük iskolásokkal, értelmi fogyatékosokkal élő fiatalokkal, látás- és hallássérült emberekkel, falusi közösségekkel, mezőgazdasági vállalkozókkal és hátrányos helyzetű roma csoportokkal –, céljuk pedig

egyrészt a művészek társadalmi szerepvállalásának erősítése, másrészt a résztvevő közösségek életminőségének javítása volt (Simon és Szipócs, 2018). A kiállítás szövegek, filmek, fotók és műtárgyak segítségével tette láthatóvá a közös alkotás folyamatait, és betekintést nyújtott a részvételi művészet hazai és nemzetközi tendenciáiba. Ez a seregszemle annak a múzeum által kijelölt útnak volt a végállomása, amely 2016. decemberében kezdődött, amikor is a Ludwig Múzeum nyílt pályázatot hirdetett társadalmilag érzékeny, együttműködésen alapuló művészeti projektek megvalósítására. A felhívás elsődleges célcsoportját kortárs képzőművészek alkották, a program fókuszát pedig a társadalom perifériájára szorult, marginalizált csoportokkal való együttműködés jelentette (Szijártó, 2018). A pályázat olyan nemzetközi művészeti tendenciákhoz kapcsolódott, mint a „társadalmilag érzékeny művészet”, a „közösségi alkotás” vagy az „együttműködésen alapuló projekt”, amelyek a művészet, a társadalom és a politika metszéspontján létrejövő újfajta, reflexív gyakorlatokat jelölik. (Szijártó, 2018)<sup>42</sup>.

A Kreatív Partnerség Magyarország program olyan pedagógiai megközelítéssel pályázott a CAPP felhívására, amely a művészeti alapú tanulási folyamatok iskolai beágyazását tűzte ki célul. A program koncepciója szerint a művészet általi tanulás – különösen az együttműködésen, problémamegoldáson és kreatív gondolkodáson alapuló folyamatok – képesek érdemben formálni egy iskola pedagógiai kultúráját. Ennek megfelelően vállalták, hogy a projekt során olyan tanulási környezetet alakítanak ki, amely elősegíti a tanulók kreatív gondolkodásának fejlődését, és közvetlen pozitív hatást gyakorol a tanulási motivációra, a magatartásra és az iskolai teljesítményre. A program külön hangsúlyt fektetett a méltányosság szempontjára: nyílt felhívás útján kívánt lehetőséget biztosítani két, olyan budapesti általános iskoláknak, amelyek nyitottnak mutatkoztak a kreatív oktatás alkalmazására, mint esélynövelő és tanulói részvételt támogató pedagógiai eszközre<sup>43</sup>.

Erre a nyílt felhívásra jelentkezve vált a Művészek az osztályteremben program egyik megvalósító-résztvevőjévé Budapest egyik 8. kerületi általános iskolája, a Somogyi Béla utcai Molnár Ferenc Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, amelynek 3 osztálya (90 tanuló) 8 pedagógussal és 4, a Ludwig Múzeum által kiválasztott művésszel dolgozott együtt a program során. A CAPP-projekt során így 3 osztálytermi mini-projekt valósult meg. Az intézmény igazgatójával és igazgatóhelyettesével való első egyeztetés után, tantestületi értekezlet keretében választották ki a résztvevő osztályokat: egy harmadik, egy ötödik és egy hatodik osztályt. A művészek által kigondolt mini-projektek mindegyike az adott osztály/csoport igényeire reagált, illetve a gyerekek ötleteit vette alapul.

A CAPP projekt keretében megvalósult osztálytermi mini-projektek megtervezése során az egyes művészek, illetve művész-párok első lépésben feltérképezték, hogy a kiválasztott tantárgyakat tanító pedagógusok miben szeretnének változást elérni a projekt időszaka alatt. Ezeket a célokat, illetve az

---

<sup>42</sup> A projektek értékelését Szijártó (2018) komplex kvalitatív módszertannal végezte, fellig strukturált interjúk, résztvevő megfigyelés, terepnaplók, audiovizuális feljegyzések és médiatartalmak elemzésével. A kutatás egy hárompillérű értelmezési modellt alkalmazott, a társadalmi probléma azonosítására épülő „társadalmi-művészeti elővilág”, a közösen létrehozott „experimentális tér” és az eredmények társadalmi „újrakonstruálása”, amely lehetővé tette a CAPP-projektek társadalmi hatásainak feltárását és a részvételi művészet magyarországi működésének mélyebb megértését.

<sup>43</sup> A CAPP-projekt előkészítése során az alap ötlet az volt, hogy mivel a Ludwig Múzeum Budapest 9. kerületében helyezkedik el, s célunk volt a múzeum és a közeli iskolák kapcsolatát is erősíteni, ebből a kerületből szerettünk volna olyan iskolai partnereket találni, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya eléri, vagy akár meg is haladja a 40 százalékot. Felvettük a kapcsolatot a 9. kerület összes - e kritériumnak megfelelő - köznevelési intézményével, viszont, pozitív visszajelzést csak háromtól kapunk, majd ők is szeptemberre halasztva a bekapcsolódási lehetőséget, visszatáncoltak a részvételtől. Így bővítettük a kerületi kört, és az első két, a fenti kiválasztási kritériumnak megfelelő önként jelentkező és az azonnali közös munkára kész intézményt vontuk be a projektbe.

osztálytermi munkát megelőző intézményi hospitálás és tanári/osztályfőnöki interjúk tapasztalatait, az egyes projektek tervezési dokumentumaiba foglalták össze. Ezek az ún. tervezési dokumentumok egyfajta szakmai szerződésként szolgáltak a művészek és az iskola között, egyben pedig a tanórai munka tervezésének sarokkövei lettek. Az osztálytermi munka nem indulhatott addig el, amíg a művészek és a tanárok meg nem állapodtak abban, hogy mi lesz a közös munka vezérfonala, mik azok a tantervi követelmények, amiknek meg kell felelni, melyek azok az ismeretanyagok, amelyeket a közös munka során el kell sajátítaniuk a tanulóknak. Ezek a tervezési dokumentumok szolgálnak inputként a szakmai monitor-tevékenységhez, és ezt finomítják, bontják tovább apróbb lépésekre hétről hétre a művészek és tanárok közösen az egyes tanórák megvalósítása előtt. A tervezési dokumentumok párja, az ún. projektzáró dokumentum, amelyben a művész különböző szempontok és kérdések szerint értékeli a munka megvalósulását.

Ennek a két dokumentumnak az összehasonlítása és a szakmai monitor-tevékenység során készült részben strukturált művész és tanár interjúk, tanulói fókuszcsoportos beszélgetések szolgálnak a jelen elemzés anyagul.

## Az osztálytermi mini-projektek bemutatása

### 2.1 A bőrrönd

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

A tervezési dokumentum egyértelműen körvonalazta a projekt pedagógiai és fejlesztési céljait, amelyek elsősorban a tanulók figyelmének, kooperációs készségének, magatartásának és kreatív problémamegoldó gondolkodásának fejlesztésére irányultak. A kiinduló helyzetértékelés során a művész és a pedagógus közösen azonosították azokat a visszatérő nehézségeket, amelyek jellemzően akadályozták az osztály hatékony működését: az alacsony tanulási motivációt, a gyenge koncentrációt, a gyakori fegyelmetlenséget, az együttműködési zavarokat, valamint egyes tanulók esetében az alacsony önbizalmat és az empátiahiányt.

Ennek megfelelően a projekt célkitűzései kettős fókuszúak voltak. Egyrészt a tanulói magatartás és a tanuláshoz való viszony javítására törekedtek, másrészt olyan kreatív, a művészeti gondolkodásra építő feladatok bevezetését tűzték ki célul, amelyek támogatták a koncentráció fejlődését, előmozdították az együttműködést, és lehetőséget teremtettek a reflexív, önálló gondolkodási folyamatok kibontakozására. A dokumentum így világosan kijelölte a projekt pedagógiai irányvonalát, és megalapozta a fejlesztési folyamat egységes szemléletét.

A tanárok által meghatározott cél a tanulók viselkedésének, kompenzációs képességeinek és figyelmének fejlesztése volt, illetve azoknak a tényezőket a beazonosítása, amelyek hatással vannak ezekre. A vezető művész ezek mellett, osztálytermi megfigyelései alapján fontosnak tartotta, hogy szintén alapvető célként jelenjen meg az újszerű módszerek bevonása a tanításba, illetve kreatív, a pedagógiai módszertani megújuláson túlmutató tevékenységek bevezetése az osztálytermi munkába, s ezek által a tanulók motivációjának, kíváncsiságának, érdeklődésének a felkeltése, illetve növelése.

## **A projekt alak koncepciójának rövid leírása**

*„A projekt központi (visszatérő) szereplője egy számkódos bőrönd, amely minden tanórára tartalmaz valamilyen meglepetést. A bőrönd kinyitásához főleg matematikai és történelmi feladatok megoldásán keresztül vezet az út. Ezeket a feladatokat csak úgy lehet megoldani, hogyha a három csoportra osztott osztály együttműködik. Az eredményül kapott számkóddal a bőrönd kinyitható. (...) Szinte minden tanár rémálma az osztály. Rendkívül magas a problémás gyerekek aránya az osztályban (családi háttér, dokumentált viselkedés zavar). A tanuláshoz nagyon alacsony a motivációs szint a koncentrációs képesség valamint a csoportszellem. Ezen okok miatt hetente változó kreatív, sok esetben improvizált gyakorlatokra épülő foglalkozásokat látok kivitelezhetőnek a bőrönd segítségével. A matematika és történelem tanárok segítségével feladatokat állítunk össze. A Ludwig Múzeum és a Müszi (Művelődési Szint) szerepelnek külső helyszíneként. Ahol a Bőrönd szintén szerepet játszik, illetve Ludwig múzeum, múzeum pedagógusa is csatlakozik majd a projekthez, akivel közösen állítunk össze osztályra szabott gyakorlatokat”. (Tervezési dokumentum, Juhász, 2017, p. 3.)*

## **A feladatok megvalósításának lépései**

A *Bőrönd* projekt nyolc héten át tartó, gondosan felépített fejlesztési folyamatként valósult meg, amelyben a tanulási tevékenységek fokozatosan bővültek az egyszerű megfigyeléstől a komplex, performatív produktumig. A program első szakasza az osztály tanulási szokásainak, figyelmi mintázatainak és csoportdinamikájának feltérképezésére irányult. A művész két alkalommal vett részt strukturált tanóralátogatásokon, amelyek során több tantárgy óráit megfigyelve alapozta meg azokat a pedagógiai ismereteket, amelyekre a későbbi kreatív beavatkozást építette. Ezt követte a Bőrönd dramaturgiai bevezetése, amely már az első alkalommal kooperatív feladatmegoldásra, interdiszciplináris gondolkodásra és közös célok iránti elköteleződésre ösztönözte a tanulókat.

A projekt második szakaszában az osztálytermi foglalkozások sorozata egyre összetettebb tanulási helyzeteket teremtett. A matematika és történelem tananyag kreatív újraértelmezése — mint például fűszerek vakon történő felismerése történelmi kontextusba ágyazva, hurkapálcás logikai feladatok megoldása, illetve közös vizuális alkotás készítése — nemcsak a tantárgyi tartalmak mélyebb megértését tette lehetővé, hanem a tanulók szociális és intraperszonális készségeinek fejlődéséhez is hozzájárult. A térhasználat változása — padok elhagyása, körben ülés, nagyméretű közös felületek alkalmazása — a tanulási környezet újraértelmezését képviselte, amely tudatosan megtörte a hagyományos tanórai működés sémáit, és aktívabb, nyitottabb részvételre ösztönözte a diákokat.

A harmadik szakasz a tanulási terek kitérítését célozta. A foglalkozások egy részét külső kulturális intézményekben tartották, ahol a tanulók a múzeumi környezetből kiinduló feladatokkal dolgoztak tovább. Ezek a helyszínek nem csupán tartalmi gazdagítást hoztak — például a barokk és avantgárd közti vizuális párhuzamok értelmezését —, hanem újfajta tanulói pozíciókat és szereplehetőségeket is biztosítottak. A visszatérő osztálytermi alkalmak ekkorra már a külső helyszínen szerzett tapasztalatokra építve zajlottak, és előkészítették a projekt végpontját: a közös performanszt.

A program záróeseménye egy nemzetközi vendégművészekkel megvalósított performansz volt, amelyben a tanulók mindegyike aktív szereplőként vett részt. Ez a performansz egyrészt a projekt során elsajátított kooperatív készségek, ötletek és módszerek csúcspontjaként funkcionált, másrészt a tanulók önkifejezésének és közösségi élményének kitüntetett keretét adott. A Bőrönd, mint szimbolikus tárgy végigkísérte és összefogta a teljes folyamatot: a rejtelmet, az együttműködést, a felfedezést és a kreativitás pedagógiai eszközévé vált.

12. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum	Tevékenység	A tevékenység rövid leírása
2017. 03. 31.	Megfigyelés. Matematika, angol, zene és testnevelés óra	
2017. 04. 04.	Megfigyelés matematika és történelem óra. A Börönd bevezetése.	Aktuális matematika és történelem tananyagból, valamint személyes kérdésekből összeállított feladatsor, 3 csoportban. A közös megoldás a böröndöt nyitó számkombinációt eredményezte. A börönd tartalma pénzérmék 20 különböző országból. Az országokat térképen kellett megtalálni, majd az érméket a diákok megkapták.
2017. 04. 11.	Történelem (fölfedezők és hódítók, Kolumbusz, Vasco de Gama...). Matematika (arányok).	Az osztályterem átalakítása. A székeket az osztály közepére raktuk, nem használtunk padokat). Kérdések az aktuális tananyagból. A táblára rajzolt geometria feladat megoldása adta számkombinációt. A börönd fűszereket/zöldségeket tartalmazott, amit bekötött szemmel kellett felismerni, majd azonosítani, hogy a fölfedezők honnan hozták be az adott fűszert/zöldséget.
2017. 04. 19.	Történelem (Reformáció, barokk). Matematika (ismétlés, római számok)	A padokat középre rendeztük és körbeültük az asztalt. Hurkapálcikából raktam ki trükkös feladatokat, amelyeket egy-egy pálcika áthelyezésével lehetett megoldani. A megoldásként kapott számok összege adta a börönd számkombinációját, amiben borítékok, papírtekerics és színes ceruzák voltak. A papírtekerics az asztalra terítettük és mindenki kijelölt magának egy területet, amin belül írhatott/rajzolhatott, Majd felolvasásra került az új történelem anyag, ami alatt a hallottak alapján írhattak rajzolhattak a papírra. A borítékokra mindenki ráírta a nevét majd ezeket összeszedtük. Mindenki írt magáról jellemzést, majd fel kellett ismerni a tanulót a saját jellemzése alapján és a helyes borítékba rakni.
2017. 04. 26.	Matematika (arányos osztás) Történelem (reformáció, barokk. Ismétlés)	Külső helyszín. Salgó Viktóriával (múzeumpedagógus) Ludwig múzeum. Feladatsor összeállítása a számkombináció megfejtéséhez. Kiállítás látogatás a barokk és az avantgárd párhuzama. A börönd tartalma:
2017. 05. 03.	Matematika (grafikonok) Történelem (küzdelem a tengerért)	Külső helyszín. MŰSZI (Művelődési szint). A Ludwig Múzeumban szerzett tapasztalatok alapján gyakorlatok összeállítása. Csoportos munka.
2017. 05. 10.	Matematika (geometriai testek) Történelem (ismétlés)	Osztályterem. Feladatok az előző tapasztalatok alapján.

2017. 05. 17	Matematika (ismétlés) Történelem (Felvilágosodás)	Műszi (Művelődési szint). Feladatok az előző tapasztalatok alapján. A közösségi munka megismertetése a tanulókkal.
2017. 05. 24.	Matematika (sokszögek) Történelem (Nemzet születik)	Osztályterem. Feladatok az előző tapasztalatok alapján. A záró performansz előkészítése.
2017. 05. 31.	Matematika (ismétlés) Történelem (Nemzet születik, ismétlés)	Egy Hong Kong-i (Nanxi Liu) és egy Indiai (Sharma B Ajay) művész bevonásával közös performansz létrehozása, amelyben a bőrrönd az egyik főszereplő. A tanulók mindegyike részt vesz a performanszban.

### A projekt által elért eredmények – a művész értékelése alapján

A projekt elején a művész mérései, megfigyelései, tapasztalatai alapján megállapítható volt, hogy a tanulók a tanórai feladatok megoldásában csak minimálisan vettek részt; a projekt kezdetén az osztályközösség döntő hányada alulértékelte saját kreativitását, önbizalmuk, önértékelésük rendkívül alacsony szintű volt. Együttműködési gyakorlat osztálytermi szinten nem alakult ki, illetve az önkontroll permanens hiánya a legtöbb tanulónál állandó magatartási problémát okozott. A projekt elején készült részben strukturált interjúban a következő célokat fogalmazta meg a művész: *„Főleg az együttműködésre való hajlamban és a fegyelmességben várok változást a projekt végére. Remélem, érzékelhető lesz a változás a csoportmunkában is, ugyanis most minimális az együttműködés. A gyerekek nem fogalmazzak meg kérdéseket, úgy tűnhetne, szinte semmi sem érdekli őket.”<sup>44</sup>*

A projekt tervezése során így a művész főként olyan feladatokat dolgozott ki, amely lehetővé próbálta tenni, hogy a tanulók bevonódjanak a tanítás-tanulás folyamatába, olyan részfeladatokat állított össze, amelyek lehetővé tették, hogy a hagyományos tanár-tanuló szerepek felcserélődhessenek, s a tanulók elkezdjenek „ötletelni”, saját feladatokat kitalálni, saját tanulásuk előmozdítása érdekében. Ezeket az ötleteket, fejlesztett gyakorlatokat, illetve az egyes órákra készített segédeszközöket a művész megpróbálta bevezetni a szaktanár tanítási gyakorlatába. A művész projekt-záró megállapítása alapján elmondható, hogy a tanulók tanulás iránti attitűdjének változása leginkább a tanulók és a tanár által összeállított feladatok mennyiségében és minőségében volt mérhető.

A művész elmondása szerint, a legnagyobb változást a tanulóknak az együttműködési hajlandóságában észlelte. Az előzetes tanári információk alapján feltételezhető volt, hogy nagyon nehéz, vagy szinte lehetetlen csoportokban dolgozni ezekkel a tanulókkal. A munka során ennek épp az ellenkezője derült ki. A megvalósítás legnagyobb nehézségét inkább épp a tanárokkal való megfelelő kommunikáció kialakítása jelentette, és a tanárok bevonása a gyakorlatokba néha szintén nehézkesen működött. A közös munka előrehaladtával a tanulók figyelmét bizonyos területeken sikerült lekötni, főleg csoportos munka vagy a logikai feladatok által. A tanórai feladatokat a projekt végén már sokkal nagyobb odafigyeléssel végezték el; és addigra szinte minden diáknál el lehetett érni, hogy önként bekapcsolódjon a közös munkába. Időben előre haladva egyre jobb lett a tanulók kreatív problémamegoldása; s egyre kitartóbb munkára voltak képesek a bőrrönd kódjainak megfejtése során is.

A folyamatos csoportos munka határozottan elősegítette a fent említett folyamatokat. A diákok koncentrációs képessége javult a bevezetett kreatív feladatok és gyakorlatok hatására; illetve egyes

<sup>44</sup> Részben strukturált művész interjú. 2017. március 18.

tanulók viselkedése megváltozott, olyanoké is, akiknél ez a projekt kezdetén nem volt észlelhető. A művész véleménye szerint, a közösen megalkotott feladatok szinte mindegyike több érzékszerv bevonását tette lehetővé, s ezáltal érezhetően javult a tanulók koncentrációs készsége. Fontosnak tartotta kiemelni, hogy tapasztalatai szerint, a tanárok véleménye is változóban van a klasszikus frontális tanítási módszerrel kapcsolatban, és kreatívabban álltak hozzá a tananyag feldolgozásához. Ennek bizonyítéka volt a közös, nyílt óra megvalósítása a matematika tanárral. A tanárok a projekt végére több ötletet átvettek/átalakítottak, s jelezték, hogy a későbbiekben is használni fogják, valamint a meglátták annak fontosságát, hogy a továbbiakban is a csoportmunka nagyobb szerepet kapjon a tanítási gyakorlatukban.

### **A „Bőrönd” projekt OECD-alapú kreatív tanulási elemzése**

A „Bőrönd” projekt részletes vizsgálata azt mutatja, hogy a tanulásszervezés és a pedagógiai konstrukció szinte minden elemében megfelelt az OECD által megfogalmazott kreatív tanulási kritériumoknak. A projekt egyik legmeghatározóbb jellemzője a tanulói motiváció folyamatos fenntartása volt, amelyet a bőrönd dramaturgiája – a rejtett tartalom, a kódfejtés és az ismeretlen felé való haladás – erőteljesen támogatott. A feladatok minden alkalommal új kihívást, felfedeznivalót teremtettek, így olyan belső motivációs mechanizmust hoztak létre, amely még az alacsony bevonódású, viselkedési nehézségekkel küzdő tanulókat is aktivizálta. A titok, a meglepetés és az anticipáció szerepe folyamatos érzelmi bevonódást biztosított, ami a kreatív tanulás egyik alapfeltétele.

Az interdiszciplináris feladatok a tanulók technikai tudásának széleskörű fejlesztését is lehetővé tették. A matematikai tartalmak, arányok, grafikonok, geometriai testek, tizedes törtek, logikai problémák, nem elszigetelt feladatként, hanem valós, komplex helyzetekben jelentek meg, gyakran történelmi ismeretekkel kombinálva (felfedezések, reformáció, barokk, felvilágosodás). A multiszenzoros megközelítések, például a fűszerek vakon történő felismerése vagy a tárgyi források értelmezése – további kognitív csatornákat aktiváltak, és elősegítették az adatelemzés, problémamegoldás és értelmezés különböző módjainak elsajátítását.

A projekt során létrejött sokféle produktum a tanulási folyamat láthatóvá tételének pedagógiai fontosságát hangsúlyozta. A papírtekerésre készült kollektív rajzok, a tanulók önjellemzése, a múzeumi műhelymunkák vagy a performansz vizuális elemei mind dokumentálták a gondolkodási és alkotói folyamatokat. Ezek az artefaktumok a tanulás nyomait rögzítették, lehetővé téve, hogy a tanárok és a tanulók egyaránt reflektáljanak az egyén és a csoport fejlődésére.

A projekt kifejezetten produktumorientált megközelítést alkalmazott, a záró performansz olyan komplex, kollektív alkotásként jött létre, amelyben a tanulók különböző tantárgyi ismeretei, kreatív ötletei és együttműködési folyamatai szintetizálódtak. A produktumtervezés kezdetől fogva kooperatív volt – a tanulók közösen találták ki a bőrönd feladatait tartalmazó problémák megoldásait, majd később a performansz mozgás- és látványvilágát is. A múzeumi és közösségi terekben végzett tervező folyamatok tovább erősítették a közös alkotói struktúrákat, és hozzájárultak a demokratikus, horizontális tanulási környezet kialakulásához.

A projekt egyik legfontosabb erőssége a nyitott végű problémák következetes alkalmazása volt. Bár a bőrönd minden alkalommal konkrét számkódot rejtett, annak feltárása eltérő gondolkodási utakon is lehetséges volt: matematikai logika, történelmi ismeret, érzékszervi tapasztalat, kreatív asszociáció vagy kooperatív kommunikáció egyaránt fontos szerepet kapott. A feladatok többféle megoldási lehetőséget kínáltak, ezzel teret adva különböző perspektíváknak és gondolkodási stílusoknak.

Az ismeretlen és a megfoghatatlan pedagógiai szerepe, a bőrrönd tartalmának előre nem látható jellege, a projekt egyik legerőteljesebb kreatív tanulási motorjaként működött. A tanulók folyamatosan új helyzetekbe kerültek, amelyekben alkalmazkodniuk kellett, és ez jelentősen hozzájárult a kognitív rugalmasság fejlesztéséhez. Mindezt erősítette a „produktív zavar” tudatos használata: az osztálytermi bútorok átrendezése, a külső terek bevonása, a multiszenzoros feladatok vagy az improvizáció olyan helyzeteket teremtettek, amelyek megtörték a rögzült iskolai rutint, és új problémamegoldási stratégiák kialakítására ösztönözték a tanulókat.

## 2.2 Játéktér

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

Az iskola és a művész által közösen megfogalmazott fejlesztési igény erre az osztályra vonatkozóan a következő volt: *„Szeretnénk, hogy minél hosszabb időt képesek legyenek figyelni a gyerekek egymásra, a pedagógusra, valamint egy adott témára. Ne beszéljenek folyamatosan egyszerre, hallgassák meg egymás véleményét. Ne legyenek rosszindulatúak egymással, képesek legyenek közösen, együttműködve dolgozni. Bizzanak önmagukban, osztálytársaikban és a felnőttekben. Ha a fiatalok hosszabb ideig koncentrálnak az órákon, akkor lényegesen könnyebbé válik a tanulás, ha figyelmesebbek lesznek egymással, akkor jobban fogják magukat érezni az iskolában.”* (Tervezési dokumentum, Szabics, 2017, p. 2)

A művésznak a projekt indulása előtt megfogalmazott elképzelése szerint, a közös munka során majd olyan módszerekkel találkozhatnak a pedagógusok, amelyek könnyebbé, színesebbé és élvezetesebbé tehetik számukra a tanítást. Így ezek hatására a gyerekek majd jobban fognak tudni összpontosítani egy-egy tantervi témakörre is, ezáltal könnyebben befogadva az új, számukra ismeretlen információkat. A művész előzetes reményei szerint, ez a munkaforma hatással lesz arra is, hogy a tanulók kíváncsivá, nyitottá és érzékennyé váljanak a kortárs képzőművészetre is. A tervezési dokumentum tanúsága szerint, a művészt az is érdeklődéssel töltötte el, *„hogy vizuális eszközökkel miként lehet megváltoztatni az emberek viselkedését, gondolkodását, illetve egymáshoz való viszonyukat.”* (Tervezési dokumentum, Szabics, 2017, p. 4)

A tanulók jellemzői a projekt elején (a tanóra-megfigyelések alapján): A művész véleménye szerint, a tanulókat látszólag nem érdekli a tanulás, általában egyik órán sem figyelnek a tanárra. A folyamatos beszéd mellett esznek, isznak és sétálgatnak. Saját véleményét nem formálnak, vagy legalábbis saját véleményüknek hangot nem adnak. Kudarckerülők, nem kitartóak és nem együttműködők. Egymás munkája, ötletei iránt nem mutatnak érdeklődést.

### A projekt alapkoncepciója

*„Az iskola klubtermében megépítünk egy általunk elképzelt számítógépes játék, térbeli modelljét. Az installációt úgy készítjük el, hogy május végén bárki kipróbálhatja a játékot. Minden egyes állomását a gyerekek találják ki, az ötleteket megvitatják, vizuálisan megtervezik és kivitelezik. Helyszínek: osztályterem, rajzterem, folyosó, klubszoba, udvar, tornaterem, Ludwig Múzeum, Új Budapest Galéria. A pedagógusokkal és a gyerekekkel közösen dolgozunk az installáció elkészítésén, közösen számítjuk ki a szükséges elemek méretét, együtt találjuk ki a pontozás szisztémáját, valamint közösen találjuk ki a látványtervet. Informatikusok bevonásával értékeljük a két hónapos munkát, illetve továbbgondoljuk a modell programozási lehetőségeit. Május végére megépül a modell, amelyben egy délutánon keresztül az osztály tanulói, mint a játék szereplői jelennek meg, és irányítják a játékosokat. A játékot egyesével*

*próbálhatják ki a jelentkezők (hasonlóan az egynézős színházhoz); gyerekek, szülők, tanárok, informatikusok és más érdeklődők”.*(Tervezési dokumentum, Szabics, 2017, 5.o.)

A művész a projekt-megvalósítása előtt úgy gondolta, hogy a közös munka hatására majd a tanulók egyre bátrabban mondják el véleményüket egy adott témával kapcsolatban, a lehetetlennek tűnő feladatokat is megpróbálják megoldani, és a kudarcélmény sem tántorítja el őket attól, hogy befejezzenek egy számukra fontos munkát, s külső elvárások helyett saját maguknak akarnak majd megfelelni. Közösen, egymás ötleteit figyelembe véve és megvitatta oldják majd meg a felmerülő problémákat. Ezeknek a céloknak a megvalósítása érdekében kisebb csoportokban, egyénileg és közösen tervezik meg az elkészítendő installációt. Az egyéni ötleteket közösen megbeszélik és összehangolják. Látványterveket és maketteket készítenek az installációhoz, amelyek közül közösen választják ki az elkészítendő modellt. Ők találják majd ki a megoldandó feladványokat, illetve elsősorban a tanulók maguk hívják majd meg a „játékosokat” az installáció bemutatóra. Annak érdekében, hogy a tanárok, a művészek és a tanulók között új együttműködési formák alakuljanak ki, a művész iskolán kívüli programokat is betervezett. Véleménye szerint, *„az új együttműködések eredményes működését feltehetően a gyerekek kíváncsisága, a feladatok újszerűsége, a cél közös elérése, a rendhagyó feladat, a bizalom és az egymásra való odafigyelés is elősegíti majd. Ennek érdekében természetesen, heti rendszerességű konzultáció a tanárokkal is elengedhetetlen.”*<sup>45</sup>

### **A feladatok megvalósításának lépései**

A projekt ütemezése fokozatosan építette fel azt a tanulási ívet, amelyben a matematika tananyag, a térbeli tájékozódás, a művészetpedagógiai elemek és a közösségi alkotás természetes módon kapcsolódtak egymáshoz. A munka első heteiben a hangsúly a matematikai alapkompenciák fejlesztésén volt: a tizedes törtek osztása és szorzása, szöveges feladatok megoldása, illetve a negatív számok és arányok értelmezése biztos alapot teremtett a későbbi alkalmazott feladatokhoz. Ezeket a tananyag-fókuszú foglalkozásokat azonban már ekkor kiegészítette a közös játéktér-tervezés, amely lehetőséget adott arra, hogy a tanulók a tantárgyi ismereteket egy kreatív keretrendszerben kezdjék el alkalmazni, kisebb csoportokban együttműködve.

A projekt ezt követően egyre intenzívebben kapcsolta össze a matematika különböző területeit a vizuális és térbeli gondolkodással. A klubszoba méreteinek lemérése, majd a térbeli makettek arányos elkészítése konkrét, valós problémákon keresztül tette értelmessé a mértékegységek, arányok, vetületi ábrázolás és százalékszámítás alkalmazását. A tanulók nem csupán számoltak: saját méréseik és kalkulációik alapján hoztak döntéseket arról, mely makettet érdemes életnagyságú formában megépíteni. Ezzel párhuzamosan a kerettörténet közös kitalálása, a kiállításlátogatás előkészítése és az útvonalak megtervezése olyan autentikus tanulási helyzeteket teremtett, amelyekben a tanulók matematikai tudása közvetlenül összekapcsolódott a valós térben való tájékozódással és időbecsléssel.

A projekt középső szakaszában hangsúlyos szerepet kaptak a múzeumpedagógiai alkalmak, amelyek a tanulók vizuális kultúráját és esztétikai érzékenységét fejlesztették tovább. A kortárs designra és autonóm művészeti gyakorlatokra épülő kiállítások megtekintése, valamint a hozzájuk kapcsolódó plakátkészítési feladatok révén a tanulók egyszerre gyakorolták a kompozíció, színelmélet és vizuális kommunikáció alapjait, miközben kézzel fogható inspirációkat gyűjtöttek a későbbi installáció megtervezéséhez. A projekt ezáltal a matematikai-logikai gondolkodás mellett a kreatív vizuális kompetenciák fejlődését is támogatta.

---

<sup>45</sup> Részben strukturált művész-interjú. 2017, március 8.

A záró szakaszban a hangsúly az installáció és a játékeret alkotó elemek megvalósítására helyeződött. A derékszögű koordináta-rendszer alkalmazásával készítették el a háttérkép felnagyított változatát, kiszámították az alapanyagok pontos mennyiségét, majd saját szereplőiket, jelmezeiket és kellékeiket is megtervezték. A tanulók aktívan részt vettek az építésben, festésben és a tér berendezésében, ami magas szintű együttműködést és felelősségvállalást követelt meg. Az elkészült játék kipróbálása után a projekt egy szakmai párbeszéddel zárult informatikusokkal, akik segítettek a tanulóknak a játék digitális adaptálásának és programozási lehetőségeinek elképzelésében.

13. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum	Tevékenység	A tevékenység rövid leírása
2017. 04.11.	Tizedes törtek osztása, szorzása természetes számokkal.	Az új tananyag megtanítása, az új ismeretek alkalmazása, gyakorlása, szöveges feladatok megoldása. A <i>Játéktér</i> tervének közös megbeszélése kisebb csoportokban. Osztályterem, 9.45-11.40-ig
2017. 04. 19.	Tizedes törtek osztása, szorzása természetes számokkal. Negatív számok.	Az egyes állomások kitalálása. Közösen megállapodunk, hogy melyik tanuló, milyen állomáson fogadja a „játékosokat”. Megbeszéljük az állomások sorrendjét, a hozzájuk párosítható hangokat, illetve kitaláljuk a pontozást (kipróbáljuk egész számokkal is és tizedes törtekkel is, hogy melyik feladatnál mennyi pontot lehessen elérni). Rajzterem, osztályterem, 9.45-11.40-ig
2017. 04. 25.	Törtszámok tizedestört alakja. Tizedestörtek osztása. Arányok, százalék. Vetületi ábrázolás, Monge-rendszer Mérés (mértékegység, mérőszám, mennyiség)	Csoportokban makettet készítünk a térbeli modellről. Lemérjük a klubszoba hosszúságát, magasságát, szélességét, majd kiszámoljuk a makett elemeinek méreteit úgy, hogy arányos maketteket kapjunk. Az elkészült térbeli vázlatok közül kiválasztjuk, hogy melyik modellt kivitelezzük életnagyságban. Osztályterem, klubszoba, 9.45-11.40-ig
2017. 05.02.	Tájékozódás környezetünkben Tizedestörtek szorzása Időmérés	Egy kerettörténet kitalálása az állomásokhoz. Az Új Budapest Galériába tervezett kiállításlátogatás előkészítése. Az udvaron lemérjük, hogy gyalog mennyi utat kell megtennünk a kiállítóhelyig. Kiszámoljuk, hogy mennyi idő eljutni a galériáig, mennyi idő marad a művészetpedagógiai programra, amelyik a történetírást segíti, illetve marad-e még időnk más tevékenységre. Udvar, osztályterem, 9.45-11.40-ig
2017. 05. 04.	napközi múzeumpedagógia	A <i>12.madeinhungary + 05.MeeD   határtalan design</i> kiállítás megtekintése. <a href="http://budapestgaleria.hu/uj/2017-kiallitasok/12-madeinhungary-hatartalan-design/">http://budapestgaleria.hu/uj/2017-kiallitasok/12-madeinhungary-hatartalan-design/</a> Új Budapest Galéria 13.30-16.00 óráig
2017. 05. 09.	Helymeghatározás síkon. Arányok, redukció, festés	Alaprajzkészítés, útvonalterv. A kerettörténet kidolgozása, a háttérkép megtervezése. A tervekből

		kiválasztjuk, hogy melyiket szeretnénk megvalósítani. Kiszámoljuk, hogy milyen arányban nagyítjuk fel a terveket a valódi háttérképhez, valamint, hogy mekkora területet kell megfestenie egy-egy tanulónak. Osztályterem, klubszoba, 9.45-11.40-ig
2017. 05. 10.	napközi múzeumpedagógia Plakátkészítés, kompozíció, telített színek, tört színek, szöveg és kép	Az <i>El nem kötelezett művészet</i> című kiállítás megtekintése. Plakátkészítés. <a href="http://www.ludwigmuseum.hu/site.php?inc=kiallitas&amp;kiallitasId=1003&amp;menuId=43">http://www.ludwigmuseum.hu/site.php?inc=kiallitas&amp;kiallitasId=1003&amp;menuId=43</a> Ludwig Múzeum 13.30-16.00 óráig
2017. 05. 17.	Derékszögű koordináta-rendszer portré, jelmez, maszk	Az installáció megtervezése. Mi hol helyezkedjen el? A szükséges alapanyagok mennyiségének a kiszámítása. A szereplők kitalálása és a ruhák megtervezése. Klubszoba, 9.45-11.40-ig
2017. 05. 23	Derékszögű koordináta-rendszer arányok, installációkészítés	Az installáció elkészítése. A koordináta-rendszerben megrajzolt terv felnagyítása. A szükséges alapanyagok mennyiségének a kiszámítása. A szereplők öltözetének az elkészítése. Klubszoba, 9.45-11.40-ig
2017. 05. 24.	napközi	A játék kipróbálása. 13.30-17.00 óráig
2017. 05. 25.	programozás	Beszélgetés informatikusokkal. A játék értékelése, az ötletek megbeszélése, és programozási lehetőségei.

### A projekt elemzése az OECD minőségi kreatív feladatsor szempontjai szerint

A számítógépes játék térbeli modelljének létrehozását célzó projekt komplexitása és tanulás-szervezési logikája kiváló példát szolgáltat arra, miként integrálhatók a kreatív és interdiszciplináris pedagógiai megközelítések az iskolai tanulás mindennapi gyakorlatába. A projekt sajátossága abban állt, hogy a tanulók nem csupán résztvevői, hanem aktív tervezői és megvalósítói voltak egy olyan installációnak, amelyet a folyamat végén valós közönség számára tettek hozzáférhetővé. Ez az autentikus cél, egy kipróbálható, életnagyságú „játéktér” megalkotása, már a projekt kezdetétől erőteljes motivációs környezetet teremtett. A tanulók saját elképzeléseinek megjelenése, valamint az új és változatos tanulási helyszínek bevonása (osztályterem, klubszoba, folyosó, udvar, múzeumok, galériák) jelentős mértékben növelte a tanulási vágyat és a kíváncsiságot, amely a kreatív tanulás OECD szerinti egyik alapkritériuma. A projekt különös értéke, hogy a kreatív folyamatot módszeresen összekapcsolta különféle technikai és tantárgyi ismeretek fejlesztésével. A tanulók matematikai kompetenciái folyamatosan fejlődtek, hiszen a tizedes törtek műveleteitől az arányok és százalékszámítás alkalmazásán át a vetületi ábrázolásig és a derékszögű koordináta-rendszer használatáig számos területet a valós problémamegoldással összhangban gyakoroltak. A klubszoba méreteinek lemérése, a makettek arányos elkészítése és a háttérkép koordináta-rendszer alapú felnagyítása olyan konkrét feladatok voltak, amelyekben a matematika nem absztrakt tartalomként, hanem a mindennapi döntéshozatal és tervezés eszközeként jelent meg. Emellett a kortárs kiállításlátogatásokhoz kapcsolódó feladatok – például a plakátkészítés,

vizuális elemzés vagy színkezelés – a tanulók vizuális műveltségét és technikai tudását is számottevően gazdagították. A projekt záró szakaszában a programozás lehetőségeiről való konzultáció tovább erősítette a digitális irányultságot és a technikai készségek alkalmazott jellegét.

A tanulási folyamat vizuálisan és szerkezetileg is jól követhetővé vált, mivel a projekt minden szakasza különféle dokumentumokat és produktumokat eredményezett. A makettek, vázlatok, látványtervek, alaprajzok, múzeumi feladatok és a térbeli installáció részletei egyaránt azt szolgálták, hogy a tanulók gondolkodási folyamatai tárgyiasuljanak. A végső produktum, az életnagyságú játékmodell, valamint a bemutatón betöltött szereplői pozíciók, a kreatív tanulási folyamat csúcspontját jelentette, amely egyaránt demonstrálta a közösségi alkotás, a tervezés, a megvalósítás és a reflexió integrációját.

A közös tervezés és döntéshozatal a projekt egyik legfontosabb pedagógiai hozadéka volt. A tanulók nem előre meghatározott minták alapján dolgoztak, hanem valódi tervezőkként gondolták át a játék struktúráját: ők dolgozták ki az egyes állomásokat, a történetet, a tér vizuális és funkcionális elemeit, a pontozási rendszert, valamint a szereplők megjelenését. A makettek közös kiválasztása, a háttérkép megkomponálása vagy az installáció elrendezésének vitái mind azt mutatják, hogy a projekt a kreatív együttműködés legmagasabb szintjét támogatta. Ez a partnerség a tanárok, a művész és a tanulók között új típusú iskolai kapcsolati mintát teremtett, amelyet az iskolán kívüli helyszíneken zajló közös élmények tovább erősítettek.

A felvetett probléma jellegéből adódóan a megoldás sohasem volt egyértelmű vagy lineáris, így a projekt folyamatosan teret adott a különféle perspektíváknak és alternatív megközelítéseknek. A makettek eltérő formáinak megvitatása, az installációs elemek többféle elrendezése, a látványtervek különböző vizuális irányai, illetve a pontozási rendszer több lehetséges logikája mind a divergencia pedagógiai értékét bizonyították. Ebben az értelemben a projekt a kreatív problémamegoldás OECD által hangsúlyozott feltételét, a többféle érvényes megoldás lehetőségét maradéktalanul teljesítette.

A projekt egyik legerősebb kreatív eleme az „ismeretlen” és a „megfoghatatlan” aktív pedagógiai szerepe volt. A játék története, formája és megvalósítása már a kezdetektől nyitott kérdésként jelent meg, így a tanulók olyan folyamatba kapcsolódtak be, amelyet ők maguk alakítottak, és amelynek végkimenetele előre nem volt pontosan látható. Ez a bizonyos fokú titok és kiszámíthatatlanság a kulturális terekből nyert inspirációkkal kiegészülve, erős érzelmi bevonódást és kreatív energiákat szabadított fel.

Végül a projekt tudatosan élt azzal a didaktikai elvvel, hogy produktív „zavart” okozzon a tanulók gondolkodásában. A hagyományos tanórai keretek elhagyása, a különféle tanulási terek közötti mozgás, a matematikai tartalmak életszerű problémákba ágyazása, valamint a művészeti és logikai feladatok folyamatos váltakozása olyan kognitív újralibrálásra készítette a tanulókat, amely a kreatív tanulás OECD-értelmezésének egyik alapfeltétele. A projekt ezzel nem csupán a megszokott tanulási mintákat bontotta meg, hanem ösztönözte a rugalmas, adaptív gondolkodás kialakulását is.

### **A projekt által elért eredmények – a művész értékelése alapján**

A művész beszámolója szerint, a megvalósítás két hónapja során, az órákon egyre több időt töltöttek viszonylag csendben a gyerekek, és egyre többször dolgoztak közösen, egymás munkáját segítve; fokozatosan egyre több tanuló segítette önálló ötleteivel a projekt megvalósítását.

A program elején nehezen tudták elképzelni a tanulók az installáció kinézetét és működését, ennek ellenére legtöbbször kitartóan elvégezték a részfeladatokat és közösen beépítették a termet. Lelkesen és viszonylag fegyelmetten mutatták be a játékot az iskolába ellátogató informatikusnak, akinek a gondolatait figyelmesen meghallgatták. A gyerekek élvezték, hogy beszélgethettek egy szakemberrel,

melynek során egyszerre történt értékelés és önértékelés, illetve elhangzottak javaslatok a projekt folytatására. A kiállításlátogatás során szinte minden tanuló kíváncsian és lelkesen nézte végig a műalkotásokat, és a legtöbben szívesen ellátogatnának még egyszer a múzeumba.

A projekt záróeseményén öt szülő, két testvér, tizennyolc más osztályba járó tanuló és egy vendég vett részt, valamint az igazgatónő pár percre benézett a terembe. A záróeseményre ellátogató szülők, lelkesen vettek részt a játékokban. Az ötödikesek udvariasak voltak egymás szüleihez, és kedvesen fogadták az alsó tagozatosokat. Május második felében előfordult, hogy önállóan, konstruktív ötletekkel segítették a játék megvalósítását. A gyerekek meghívókat készítettek szüleiknek, testvéreiknek és más tanulóknak a záróeseményre, amelyen büszkén végig vezették őket. A gyerekek a záróeseményen nem hoztak be ételt és italt a terembe, legtöbbjük a programra koncentrált, komolyan vették a rájuk bízott feladatot. Az installáció elkészítéséhez szükséges számításokat, méréseket, maketteket és tervrajzokat a tanulók többsége kitartóan végig csinálta, a záróeseményen, a játék közben, lényegesen gyorsabban és ügyesebben számoltak a gyerekek, mint amikor matematika példákat kellett megoldaniuk. A tanároknak nem, de egymásra tudtak figyelni a gyerekek és képesek voltak közösen dolgozni. A részfeladatok minden esetben szorosan a tananyaghoz kapcsolódtak, de nehéz volt pontosan összehangolni vele, mert csak vázlatos tanterv állt rendelkezésre.

A művész-interjú tanúsága szerint, a művész a legtöbb diákkal, változó ritmusban, de sikeresnek gondolja az együttműködést, de a szaktanárokkal egyáltalán nem. A megvalósítás során több ponton nem egyezett az iskola és a vezető művész véleménye: például az iskola vezetősége – nem érezve az osztályt elég érettnek erre - nem engedélyezte, hogy ellátogassanak az Új Budapest Galériába, így az a kerettörténet, amelyet a galériában találtak volna ki, nem született meg. Az idő rövidege miatt a nagyméretű háttérkép, a látványosabb installációs elemek, illetve a jelmezek nem készültek el a játékhoz, viszont az alapvető koncepció nem változott. Annak érdekében, hogy minél gördülékenyebb legyen a jövőben az együttműködés a projektben részt vevő tanárokkal, a művész úgy gondolja, sokkal több időt szeretne szánni az osztály megfigyelésére, arra, hogy megismerhesse a gyerekek szokásait, viselkedését és képességeit, valamint a tanulók és a tanárok viszonyát. Megpróbálná még türelmesebben megbeszélni a tanárokkal a tervezett feladatokat a közös munka érdekében. Szívesen kipróbálná ezt a projektet egy másik osztályban is, hosszabb idő alatt, nagyobb hangsúlyt fektetve a vizuális megjelenésre illetve az elmélyült munkára.

A megvalósítás a tanulás többdimenziós megközelítésére épült: a matematikai tudás gyakorlati alkalmazása, a vizuális és térbeli gondolkodás fejlesztése, a kulturális terekben végzett tapasztalatszerzés és a közösségi alkotómunka egymást erősítve vezettek el egy összetett, kreatív produktum, a saját tervezésű és építésű játék, létrehozásához. A folyamat nemcsak a tananyagtartalmak mélyebb megértését, hanem a tanulók együttműködési, tervezési és problémamegoldási készségeinek markáns fejlődését is elősegítette.

## 2.3 Egy képzeletbeli sportág mérkőzései

(Vezetőművészek: Erdei Krisztina, képzőművész – Szemző Zsófia, képzőművész. Évfolyam: 3.)

Tantárgyak: testnevelés, technika. Időtartam: 2017. április 5 - 2017. június 8.)

A projekt célja, *“a tanulók és a tanárok együttműködésének megkönnyítése, minden szereplő igényei szerint. A gyerekek nagy mozgásigényét figyeltük meg, illetve a tanárok azon vágyát, hogy szeretnének nagyobb kooperációt és 'rendet' a tanteremben. Egyes tanulók esetében a tanárok jelezték az*

*együttműködés hiányát, és őket szeretnék szervezettebben bekapcsolni a közösségbe. (...) A tanárok szeretnék hatékonyabban haladni a tananyaggal, s szeretnék, hogy a gyerekek jobban tudjanak koncentrálni az elvégzendő feladatokra”. (Tervezési dokumentum, Erdei-Szemző, 2017, p. 2)*

A művészek önmaguk számára is érdekes feladatként tekintettek a tervezett projekt megvalósítására, mivel véleményük szerint a rend és rendetlenség ritmusa, az erre rímelő együttműködés felépítése, a testreszabott csoportmunka kialakítása komoly kihívás lehet a számukra is.

A kezdeti tanóra-megfigyelések alapján is nyilvánvalóvá vált, hogy az osztályban több tanuló nem kapcsolódik be aktívan a közös munkába, így egyik kiemelt cél az ő bevonásuk és aktivizálásuk volt. Ugyanakkor a csoport többsége lelkesedéssel végezte a feladatokat, noha a munkát időnként jelentős alapzaj kísérte. A tanulói viselkedésben egyéni koncentrációs és kooperációs nehézségek is megfigyelhetők voltak, amelyek részben nyelvi akadályokra, részben családi problémákra, illetve arra vezethetők vissza, hogy néhány tanuló kizárólag egyéni munkavégzést preferált. A tanárok továbbá felhívták a figyelmet az osztályon belüli kisebb klikkek meglétére, amelyek akadályozták az együttműködés szélesebb körű kialakulását.

A művészek úgy vélték, hogy a projekt során alkalmazott közös munkafolyamatok – amelyek nagyfokú rugalmasságot, mozgást és kreatív energiákat mozgósítanak – elősegítik, hogy a tanulók motiváltabban forduljanak a tanulási helyzetek felé. Arra számítottak, hogy a gyerekek kezdeményezőbbé válnak, megtalálják saját szerepüket a csoportban, és erősebben kötődnek majd a közös feladatokhoz. Várakozásaik szerint mindez hozzájárul ahhoz, hogy a közösség egésze összetartóbbá váljon, a tanulók felszabadultabban és nyitottabban tevékenykedjenek, valamint hatékonyabban tudják „becsatornázni” figyelmüket a feladatokba.

## **A projekt alapkonceptiója**

*„Úgy láttuk, hogy az osztály számára fontos a csoport tevékenység és a mozgás egyértelmű igényük. A Projekt egy képzeletbeli sportág közös megalkotása lesz, ahol a csapatjáték szabályait, kereteit, mozdulatait, terét, mezét, jelmezét, történetét együtt fogjuk kialakítani, a diákok és a tanárok részvételével. A sportágot és a sportmérkőzéseket egy mesébe, történetbe ágyazzuk, melynek szereplői a tanulók és tanárok, mint hősök. A formája egy előadás, mérkőzéssel egybe kötve. Részfeladatok között lesz zenekomponálás, videózás, filmnézés, rajzolás, varrás, írás és más alkotói részfolyamatok. Torna és technika órákon fogunk közreműködni csütörtökönként a 3. és 4. órában. Minden rendetlenkedésre válaszként, a mozgás utánzását választjuk, aki rendetlenkedik, annak az aktuális mozdulatát utánozzuk, viselkedését utánozzuk. Az a feltevésünk, hogy a szabályok közös megalkotása, a mozgásra adott folyamatos lehetőség, a kis csoportos, változó csoport-összetételű munka hatékonyabb együttműködést eredményezhet. A tanulók fogják közösen megalkotni a projekt összes fázisát. A torna és az osztály termében, az udvarokon és esetleg az informatika teremben fogunk dolgozni. Külső helyszín a Gutenberg tér, a Károlyi kert, a Ludwig múzeum lesznek. A tanárok is aktívan részt vesznek a kitalálásban, segítik a megvalósítást is. A végeredmény egy előadás lesz, melyre elhívjuk a szülőket is, amennyiben a gyerekek megszavazzák, hogy nyilvános legyen. A jelmez készítésbe szeretnénk bevonni a szülőket és esetleg a bemutatót követő piknik megtervezésébe, felépítésébe is. Mivel nem tudjuk, hogy milyen nyilvánosságot szeretnének majd a gyerekek, így leginkább fotókon, videókon mutatjuk be majd az előadást, és a kísérő anyagokat. de amennyiben nyitottak rá a gyerekek, lehetnek meghívott tanárok, osztályok is az előadáson.” (Tervezési dokumentum, Erdei-Szemző, 2017, p. 6.)*

A fentiekben vázolt célok eléréséhez természetesen nélkülözhetetlen, hogy a tanárokkal is szoros együttműködés alakuljon ki. A tanárok előzetes információkkal látták el a művészeket az osztályról, a művészek pedig vállalták, hogy ötleteiket folyamatosan megbeszélik velük, illetve abban a

munkamegosztásban egyeztek meg, hogy a tanárok a tanulókból kialakított kis csoportokkal dolgoznak majd együtt.

### A feladat megvalósításának lépései

A projekt megvalósítása során a tanulók és a tanárok közösen dolgoztak egy olyan képzeletbeli sportág létrehozásán, amely egyszerre épített a gyerekek nagy mozgásigényére, kreativitására és együttműködési készségeire. A folyamat történetbe ágyazott formában zajlott: a résztvevők egy közös narratíva szereplőiként, hőökként jelentek meg, akiknek feladata az volt, hogy megalkossák egy új sportág szabályait, mozdulatait, játékterét és vizuális világát. A projekt minden fázisát a tanulók tervezték meg, a művészek és a pedagógusok pedig támogató, facilitáló szerepet töltek be.

A foglalkozások a torna- és technikaórákhoz kapcsolódtak, csütörtök délelőttönként a 3. és 4. órában, és a tevékenységek többféle tanulási környezetben zajlottak: az osztályteremben, a tornateremben, az udvaron, valamint külső helyszíneken, például a Gutenberg téren, a Károlyi-kertben és kulturális intézmények tereiben. A tanulók feladatai a mozgásos, dramatikus és improvizatív elemek mellett a kreatív alkotófolyamatok széles skáláját ölelték fel: zenekomponálás, videózás, filmnézés, rajzolás, írás, a jelmezek és mezek megtervezése, sőt a varrási és technikai kivitelezési feladatok is megjelentek.

A projekt egyik sajátos metodikai eleme az volt, hogy minden rendetlenkedésre egy játékos mozdulat-utánzással válaszoltak: a tanár vagy a művész visszajátszotta a tanuló aktuális viselkedését vagy mozdulatát. Ezzel a pedagógiai technikával nem tiltani, hanem reflektálni kívánták a viselkedést, miközben lehetőséget adtak arra, hogy a gyerekek mozgásigényét ne elfolytani, hanem kreatívan integrálni lehessen a foglalkozásokba.

A tevékenységek során a tanulók váltakozó összetételű kis csoportokban dolgoztak, így mindenki alkalmat kapott arra, hogy új társakkal működjön együtt. A közös sportág kitalálása fokozatosan bontakozott ki: először a történetvilág és a sport alapelvei születtek meg, majd közösen alakították ki a mozdulatok rendszerét, a játéktér szerkezetét, a csapatok jelmezeit és a mérkőzések menetét. A gyerekek kreatív ötletei határozták meg a szabályokat és a játék dramaturgiáját, amelybe a tanárok is aktívan bekapcsolódtak, mind tervezési, mind operatív megvalósítási szinten.

A projekt záróeseményeként egy előadás és egy mérkőzészerű performansz jött létre. Ennek megvalósításában a jelmez- és kiegészítőkészítésnél a szülők is részt vehettek, valamint a gyerekek szavazásától függően, ők és más osztályok, tanárok is meghívást kaphattak a bemutatóra. A bemutató dokumentációja elsősorban fotókon és videókon keresztül történt, mivel a tanulók maguk dönthették el, milyen mértékű nyilvánosságot szeretnének biztosítani az eseménynek.

14. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum	Tevékenység	A tevékenység rövid leírása
2017.04.05.	Ismerkedés a projekttel; közös kerettörténet indítása	A művészek és a tanulók közösen megbeszélik, mi egy „képzeletbeli sportág”. A gyerekek mozgásos igényeire reflektálva játékos bemelegítések, improvizált mozdulatsorok. A közös történet alapvonalainak felvázolása: kik a szereplők,

		milyen világban játszódik a sportág? Helyszín: tornaterem.
2017.04.13.	A sportág alapmozdulatainak kitalálása	Mozgásos műhely: különböző csoportok saját mozdulatsorokat találnak ki, amelyeket a többiek kipróbálnak. Közös döntés arról, mely mozdulatok maradjanak. A „rendetlenség-rend” pedagógiai játék bevezetése: visszatükröző mozdulatutánczás. Helyszín: tornaterem, udvar.
2017.04.20.	A játéktér megtervezése	Kiscsoportos vizuális és tértervezési feladatok: rajzok, alaprajzok, mozdulatok elhelyezése a térben. A pálya különböző zónáinak kitalálása (pl. „varázskör”, „energiafolyosó”). Jelmagyarázatok készítése. Helyszín: osztályterem, rajzterem.
2017.04.27.	Csapatok, szerepek, szabályok kidolgozása	A tanulók közösen kialakítják a sportág szabályait: pontszerzés, büntetések, szerepek (védők, mesebeli karakterek, különleges képességek). A csapatok neveinek, színeinek, emblémáinak kitalálása. Helyszín: osztályterem, udvar.
2017.05.04.	Jelmez- és meztervezés; szerepek dramatikus kidolgozása	Vizuális tervezés, szabásminták készítése, anyagok kiválasztása; szülők bevonásának előkészítése. Dramatikus feladatok: hogyan mozog egy-egy szereplő, milyen hangot ad, milyen gesztusai vannak. Helyszín: technika terem.
2017.05.18.	Külső térben zajló pályaszimulációk	A sportág próbajátéka a Gutenberg téren vagy a Károlyi-kertben. A pálya elemeinek kipróbálása, a szabályok tesztelése. Videós dokumentáció készítése. A mozgásutánczás mint

		fegyelmező játék tovább alkalmazva.
2017.06.01.	Felkészülés az előadásra	A dramaturgia összeállítása: sorrend, jelenetek, zenék, narráció. A jelmezek véglegesítése, jelenetek összepróbálása, mozdulatsorok gyakorlása. Szülők bevonása a jelmezek készítésébe és a piknik előkészítésébe. Helyszín: tornaterem.
2017.06.15.	A képzeletbeli sportág előadása és mérkőzése	A tanulók döntése alapján nyilvános vagy fél-nyilvános bemutató. A gyerekek mint „hősök” jelennek meg a játékban, ők irányítják a mérkőzés lefolyását. Dokumentáció: fotók, videók, napló. A projekt közös lezárása.

### A projekt által elért eredmények – a művészek értékelése alapján

A projekt megvalósítása során egy olyan komplex, mozgásos és kreatív tanulási környezet jött létre, amely egyszerre támogatta a diákok önkifejezését, együttműködését, szabályalkotási készségeit és közösségi működését. A folyamat erősen épített a közös tervezésre, a változatos tanulási terekre, valamint arra a központi elvre, hogy a mozgás és a kreativitás integrálásával hatékonyabban kezelhetők az osztály közösségi és viselkedésbeli kihívásai. Mindezek ellenére, a tervezett előadás nem valósult meg a projekt végén és nem alakult ki egy konkrét sportág sem. Annak ellenére, hogy ennek minden jellemzőjét külön-külön megalkották, a részletek végül nem álltak össze egy valódi sporttá, nem jött létre teljes konszenzus. A művészek belátták, hogy a projekt rövidege miatt, nem tudnak nagy volumenű projektet létrehozni, így apránként építkeztek és alkalmazkodtak az aktuálisan felmerült problémákhoz, visszajelzésekhez. Megfogalmazásuk szerint, *„körülbelül a tervezettek szerint haladtunk, de sokkal elaprózódottabban, mindig az adott hétre koncentráva, csak a következő két tanórát próbáltuk összefogni. Terveztünk sportot, kitaláltunk szabályokat, terveztünk mezt, pályákat, kipróbáltunk több sportot. (...) Részprojektekből álló háló alakult ki”*.<sup>46</sup> A záróesemény egy piknik volt az iskola udvarán, amin az osztály és a tanárok vettek részt, arany érmet készítettek, rajzoltak, labdajátékokat játszottak. Egy ráadás alkalom keretében, a következő órán, a Ludwig Múzeumba látogattak el, ahol múzeumpedagógiai foglalkozáson vettek részt a gyerekek.

A művészek elmondása szerint, első közvetlen benyomásuk a tanulókkal kapcsolatosan az volt, hogy figyelmük nagyon tompa, valószínűleg strukturális problémákból fakadóan. Érdeklődésük, élénkségük minden másra irányult, csak a tanulásra nem. Például, nagyon érdeklődtek egymás iránt, és fogékonyak voltak a korosztályukat célzó játékok és a populáris kultúra iránt. Miközben a művészek szerint, egyértelműen kreatív tanulókról van szó, mégis nehezen kezdtek neki a kreatív feladatoknak, sokan voltak az osztályban olyan gyerekek, akiket ha megkértek, hogy rajzoljanak le valamit, lassan fogtak hozzá, és amikor kész lett a rajz, azt mondták róla, hogy rossz, vagy nem is rajzoltak le semmit, mert

<sup>46</sup> Részben strukturált művész-interjú. 2017. június. Részlet.

úgy gondolták, hogy nem fog menni. Lassan hozzászoktak, hogy több kreatív feladatot csinálnak a közös munka során, mint egyéb esetekben, és könnyebben hozzáálltak ezekhez, ezért „messzebbre” is jutottak a fantázia világában. Mivel nagy a csoportlétszám, ezért látványosan semmi sem változott: mindig volt, aki visszahúzta a tanulókat a normákhoz. Talán a képzelőerőt fejlesztette leginkább a foglalkozás, és azt a képességet, hogy saját nézőpontból nézzenek rá valamire, bármiről is legyen szó, és hogy össze tudjanak kapcsolni olyan információkat, területeket, amik látszólag nem összeillőek, és tőlük is látszólag távol állnak. Nagyon sok kérdés merült fel a közös projekt során, és olyan megerősítéseket kaptak a gyerekek, melyeken keresztül láthatták, hogy a szabályok leginkább egy közösséget kell, hogy szolgáljanak, nem önmagukért vannak. Az egyik művész kiemelte, „sok esetben nagyon lelkesek voltak a gyerekek, olyankor is, amikor nem számítottunk erre. Máskor nem kooperáltak túlzottan, épp akkor, amikor biztosra vettük, hogy beválik egy ötlet. A gyerekek egyre többet akartak mutatni magukból. (...) Volt olyan alkalom, ahol a kísérletezés nem jól alakult. Például nem azon az udvaron voltunk az egyik alkalommal, ahol a gyerekek és a testnevelés tanár által kitalált szabályokkal lehetett volna foglalkozni, mert nem voltak falak, így káosz alakult ki”<sup>47</sup>.

A megvalósítás során a művészek úgy érzik, nem építettek eléggé a tanárookra: „*eleve két-három tanárral kellett együttműködni, ami nem volt egyszerű, hiszen ők is nagyon más attitűdöt képviseltek. De reméljük az osztályban a gyerekek számára és a tanárok számára is jelentett valami elmozdulást a munkánk. (...) Személyes együttműködés szintjén jól működünk a tanárokkal, de nem volt tiszta, hogy ki hozza a döntéseket. Kicsit tanácstalanok voltak a pedagógusok, azt gondolták, hogy nekik hátra tett kézzel kell figyelni, ami történik. Hiába magyaráztuk, hogy ez akkor működik jól, ha ők is aktívan jelen vannak és ötletelnek velünk. (...) Reméljük adtunk ötleteket, látták hogyan lehet kortárs, friss információkat használni a napi oktatásban. (...) A testnevelés órákon a tanár a fegyelmezettségre szerette volna nevelni a tanulókat, míg mi próbáltunk a helyzetek megértésére koncentrálni, együtt alakítani az órákat a gyerekekkel. Közösségi felelősséget és a létrehozás élményét mutattuk meg. Aki valamilyen, sokszor érthető oknál fogva nem akart részt venni a projektben, azt nem erőltettük. A feladatra koncentráltunk és a felmerülő megoldásokra, melyeket a gyerekek igényei irányítottak, ezért nem voltak teljesen kiszámíthatóak. (...) Az utolsó alkalmat vetítéssel kezdtük, a dupla óra első alkalma egy vetítés és beszélgetés volt, moziateremként rendeztük be a termet, és a gyerekek nagyon elcsodálkoztak, hogy ilyen rövid idő alatt milyen nagy mennyiségű és szép és érdekes dolgot hoztak létre ők maguk.*” (Projektzáró dokumentum, Erdei-Szemző, 2017, pp. 8-9)

A művészek a tanároktól nem kaptak kézhez tantervet, így ennek hiányában úgy döntöttek, hogy a kiválasztott tantárgyaknak megfelelő feladatokon keresztül haladnak. Technikából olló, ceruza, ragasztó, színes papír, textil felhasználásával hoztak létre használható eszközöket és terveket. Ugyanez történt a testnevelés órán is.

Erdei Krisztina összegzése szerint, „*az ilyen típusú munka számomra nagy fokú rugalmasságot és empátiát igényel, a saját kreativitásom abban mutatkozik meg, hogy az adott helyzethez folyamatosan igazodva segíték hozzá tanulókat, hogy ők maguk hozzanak létre valamit. Én csak azt tudom megmutatni, hogy nekem mennyi örömet jelent az alkotás, egy saját ötlet megvalósítása, kipróbálása és adott esetben sikere. Sokszor inkább az a probléma, hogy a saját kreativitásom kordában tudjam tartani, hogy ne ijesszem el azokat, akik más közegből jönnek*”. (Projektzáró dokumentum, Erdei-Szemző, 2017, p. 10)

---

<sup>47</sup> Részben strukturált művész-interjú. 2017. június. Részlet.

## **A projekt elemzése az OECD minőségi kreatív feladatsor szempontjai szerint**

A „Képzletbeli sportág mérkőzései” projekt az OECD kreatív tanulási keretrendszerének szempontjai szerint vizsgálva olyan összetett pedagógiai folyamatá áll össze, amely a tanulói motiváció, az együttműködés és a kreatív gondolkodás fejlesztését célozta meg egy mozgásalapú, kollektív alkotási keretben. A projekt alapötlete, egy saját sportág közös kitalálása és megvalósítása, eleve izgalmas célt adott a tanulóknak, amely jól illeszkedett magas mozgásigényükhöz és játékoságukhoz. Ennek köszönhetően a tanulói bevonódás folyamatos volt: a diákok sok esetben váratlanul lelkesnek bizonyultak, különösen akkor, amikor saját ötleteiket mozgásban, rajzban, jelmeztervezésben vagy dramatikus formában fejezhették ki. A projektben megjelenő változatos terek ( az udvar, a tornaterem, az osztályterem és a Ludwig Múzeum) tovább növelték a kíváncsiságot és az újdonság élményét, miközben erősítették a tanulási folyamat élményszerűségét.

A projekt fontos eredménye volt, hogy a tanulók különféle technikai készségeket gyakorolhattak: a jelmezek és kellékek készítése során vizuális és technikaórához kapcsolódó kompetenciáik fejlődtek, a sportmozdulatok kipróbálása és finomítása pedig a testtudatot és a mozgáskoordinációt erősítette. A szabályalkotás és játékszervezés részeként logikai, rendszerezési és strukturálási készségek is előtérbe kerültek. Bár ezek a tevékenységek kevésbé szervesen illeszkedtek egy tantárgyi keretrendszerbe, a tanulási folyamat mégis gazdag technikai tapasztalatot nyújtott.

A tanulási folyamat láthatóvá tétele több formában is megvalósult. A projekt során nagy mennyiségű vizuális dokumentum (rajzok, mozdulatvázlatok, jelmeztervek, fotók és videók) jött létre, amelyek tükrözték a diákok kreatív gondolkodását és ötleteinek alakulását. Mivel a tervezett előadás végül nem valósult meg, ezek a köztes produktumok különösen felértékelődtek. A záró alkalmon bemutatott vetítés pedig lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy szembesüljenek saját fejlődésükkel, és felismerjék, milyen gazdag és sokrétű anyagot hoztak létre a hetek során.

A projekt ugyan nem érte el eredeti célját, egy teljes, új sportág és előadás kidolgozását, de a folyamat egészét erősen áthatotta a produktumorientáltság. Számos kisebb alkotás készült: pályaötletek, szabályvariációk, mozdulatsorok, jelmezvázlatok, a piknikhez kapcsolódó tárgyak, valamint a múzeumi tevékenységek produktumai. A közös tervezés mindvégig kulcsszerepet játszott. A tanulók döntéseket hoztak a sportág részleteiről, vitákban vettek részt, ötleteket mutattak be egymásnak, szavaztak és kompromisszumokat kötöttek. Ez a folyamat jelentősen fejlesztette az együttműködési készséget, és élményszerűvé tette a kollektív alkotást.

A projekt több ponton is lehetőséget adott nyitott végű problémák megoldására. A tanulók különböző sportmozdulatokat, szabályokat, pályaelemeket és narratívákat dolgoztak ki, amelyekből sok életképes alternatíva született, s amelyek között nem volt egyetlen „helyes megoldás”. Éppen ez a diverzitás és a folyamatos kísérletezés járult hozzá ahhoz, hogy a projekt során széles körű kreatív gondolkodás bontakozott ki, még ha a részletek végül nem is álltak össze koherens sportággá. A folyamatot folyamatos „kreatív bizonytalanság” jellemezte: sem a művészek, sem a tanárok, sem a diákok nem tudták pontosan előre, milyen irányba fejlődik majd a projekt. Ez a fajta nyitottság egyszerre jelentett motiváló erőt és pedagógiai kihívást.

A gondolkodási rutinok megtörése és új helyzetek teremtése a projekt lényegi részét képezte. A tanórák térbeli átalakítása, a szabályok közös újraírása, a mozgás és a dramatikus eszközök kombinálása, valamint a külső terek bevonása mind olyan helyzeteket hoztak létre, amelyekben a tanulóknak alkalmazkodniuk kellett, új nézőpontokat kellett kialakítaniuk és saját elképzeléseiket új kontextusokba kellett helyezniük. A „zavar”, például amikor a szabályok nem működtek egy adott térben, kifejezetten produktív tanulási helyzetként jelent meg, amely a közös problémamegoldást erősítette.

### 3. eset: Jól működő osztályterem – Újpest

A Pécsi Sebestyén Alapítvány szervezésében valósult meg az a program, amelyet a Nemzeti Tehetség Program „Az innovatív tanulási környezet kialakítását segítő hazai programok támogatása” című alprogramjára benyújtott sikeres pályázat tett lehetővé. A felhívás olyan kezdeményezéseket támogatott, amelyek játékos, élményalapú és kreatív tanulási helyzetekkel segítik a tanulók fejlődését, és külön hangsúlyt helyeznek a tehetségek kibontakoztatására. A program céljai között szerepelt a tanulás iránti motiváció erősítése, a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, valamint az, hogy a tanulók, pedagógusok és szülők közötti együttműködés is gazdagodjon (Pályázati felhívás, NTP-ITKK-20, 2020).

Ebben a keretben indult el 2020. szeptemberében az a fejlesztés, amely az újpesti Pécsi Sebestyén Ének-zenei Általános Iskolában egy új, kreatív tanulási környezet kialakítását célozta a Kreatív Partnerség Magyarország „Jól működő osztályterem” modelljének bevezetésével. A projekt célkitűzése az volt, hogy a művészeti gyakorlatból származó pedagógiai megközelítések beépüljenek a tanítás mindennapi működésébe, és ezáltal elősegítsék a tanulók kreatív gondolkodásának, problémamegoldó képességének, motivációjának és iskolai teljesítményének fejlődését. Emellett a program a pedagógusok módszertani megújulását is támogatta, különösen azokat a kreatív tanulószervezési eljárásokat, amelyek a tanulók kompetencia-, autonómia- és összetartozás-érzésének erősítésén keresztül járultak hozzá a tartós tanulási sikerességhez (Pályázati anyag, Pécsi Sebestyén Alapítvány, 2020, kézirat).

A megvalósítás egy, a tanulói közösségek sajátosságaira épülő, célzott fejlesztési folyamatként zajlott. A program indulásakor az iskola feltérképezte a bevont osztályok problématerületeit, majd ezek alapján határozta meg a fejlesztési irányokat, amelyek a logikai-matematikai, a térbeli-vizuális és a zenei tehetségterületekre irányultak. A tevékenységek két nagy, tanéven átívelő beavatkozási szakaszban valósultak meg: az első félév 10 hetében, majd a második félév 16 hetében heti rendszerességgű, 90 perces kreatív foglalkozások formájában. A foglalkozásokat művészek és pedagógusok közösen tartották, így a tanulók olyan élményszerű, valós élethelyzetekhez kapcsolódó tanulási folyamatokban vehettek részt, amelyek egyszerre mozgatták meg testi, érzelmi, társas és kognitív kompetenciáikat. A módszertani alapot az OECD CERI *Kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése* című nemzetközi projekt fejlesztési keretrendszere adta. (Pályázati anyag, Pécsi Sebestyén Alapítvány, 2020, kézirat).

A program megvalósítása során kiemelt szerepet kapott a folyamat monitorozása és értékelése. A tanulók fejlődését az OECD CERI projektben kidolgozott mérőeszközökkel vizsgálták, ötvözve kvantitatív és kvalitatív módszereket. A foglalkozások szakmai támogatását kreatív mentorok biztosították rendszeres jelenléttel. Mindkét félévet interaktív bemutatók és részletes értékelési szakasz zárta, amelyek lehetőséget teremtettek a folyamatok átlátható bemutatására és a tapasztalatok megosztására. A szülők bevonása havi rendszerességgű workshopokon keresztül valósult meg, amelyek a családi támogatás erősítését célozták; a záró alkalom pedig közös, élményalapú tanulási helyzetet teremtett a gyermek-szülő párok számára. A program hosszú távú hatását kívánta erősíteni, hogy a pedagógusok hozzáférést kaptak a Kreatív Partnerség feladatbankjához, amely a projekt során fejlesztett tehetséggondozó tartalmakkal is bővült. (Projektzáró beszámoló, Pécsi Sebestyén Alapítvány, 2021 július.). A projektidőszak két osztályszintű programja a 4. és a 6. évfolyamban valósult meg.

#### Az osztálytermi projektek bemutatása

##### 3.1 Számok erdeje

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

A *Számok erdeje* projekt célkitűzései a tervezési dokumentum alapján egy komplex, játékos és fejlesztő jellegű tanulási környezet megteremtésére irányultak, amelyben a matematika tananyag elsajátítása egy narratív kaland keretében ágyazva történt. A program elsődleges célja az volt, hogy a tanulók tanuláshoz való viszonyát kedvezően befolyásolja: a matematikát élményszerű, felfedezésen alapuló, „kalandos” tevékenységként tapasztalják meg, amelyben a feladatok nem elvont számolási helyzetekként, hanem egy közösen bejárható út állomásaiként jelennek meg. A projekt ennek megfelelően a tanulói motiváció növelését és a kompetenciaézés erősítését helyezte középpontba, különös tekintettel azokra a tanulóira, akik tanulási nehézségek vagy alacsony önbizalom miatt fokozott figyelmet igényelnek. Szintén projekt-célkitűzés volt a tanulók együttműködésének, egymásra figyelésének támogatása. *„Célunk a tanulók közösségének fejlesztése, az egyes diákok csoportban való együttműködésének segítése. A külön odafigyelést igénylő diákok felzárkóztatása, magabiztosságának fejlesztése. Próbáljuk a szülőket is bevonni a projekt egyes részeibe, ezáltal is erősíteni a szülői közösség és az iskola kapcsolatát.”* (Tervezési dokumentum, Kovács, 2021. p. 3)

### **A projekt alapkoncepciója**

*„A gyerekek szeretik a rejtekhelyeket és a kalandokat, amelyek folyamatosan fent tartják az érdeklődésüket. Ebben a félévben az utazás és kalandozás, egy térképen fog megtörténni, így az órák és a projekt menete jól követhető lesz mindenki számára. Ennek a térképnek az alap szerkezetét én fogom megadni. Viszont a részleteket már a gyerekekkel készítjük el. A térképen lesznek főbb pontok, mint az erdő, piac, barlang, eldugott erdei házikó. Ezeknek a rejtélyeit óráról-órára fedezzük fel. Minden állomás egy terület lesz a féléves anyagból. Az elkészült térképen minden foglalkozás alkalmával pontról-pontra haladunk. A kalandok során viszont váratlan problémák lephetnek fel. Ezeket a problémákat fogják megoldani a diákok a játékok során matematikával. Az időmérésnél a diákok nemcsak az órát ismerik meg. Hanem az utunk során azt is, hogy hogyan tájékozódhatnak vele. De felfedeznek az erdő mélyén eldugott házat (kerület terület); barlangokat, ahol máshogy forog az idő (időmérés); kereskedhetnek egymással (pénzügyi ismeretek) és a matematikai eszközöket is használva megismerkedhetnek a túra útvonal jelzésével is (törtek). Minden állomás a kalandunk során, a tanmenet alapján, az adott óra anyagára vannak szabva. A projekt végterméke egy kiállítás lesz a diákok munkáiból. Előtte pedig összegezzük és megbeszéljük közösen a program alatt tapasztaltakat.”* (Tervezési dokumentum, Kovács, 2021. p. 6)

### **A feladat megvalósításának lépései**

A *Számok erdeje* projekt egy több hónapon át tartó, fokozatosan építkező foglalkozássorozatként valósult meg, amelyben a matematika tananyaga – törtek, időmérés, kerület, terület, mindennapi pénzügyek – egy narratív kaland keretében, élményszerű és tevékenységközpontú formában jelent meg. A folyamat 2021 februárjában hospitálással indult: a művész részt vett matematikaórákon, megismerte az osztály dinamikáját és felmérte a tanulók előzetes tudását. Ezt követően kezdődtek el a törteket feldolgozó órák, amelyek a tankönyvi és munkafüzeti feladatok mellett már tartalmazták a projekt későbbi keretének előkészítését is.

Március végén, az online térbe áthelyezett alkalmak során mutatták be a tanulóknak a **Számok erdeje** narratívát: a diákok érzékenyítő gyakorlatokon keresztül ismerkedtek meg egymással és a művésszel, majd egy játékos bevezető feladat keretében saját „térképet” készítettek, amely a közös tanulási kaland vizuális alapjává vált. A projekt ettől kezdve egy fiktív barangolás történeteként szerveződött, amelyben minden új óra egy újabb „állomást” jelentett az erdőben.

A további alkalmakon a matematika témakörei minden esetben a történetbe ágyazva jelentek meg: a tájékozódásról szóló feladatok során a diákok játékos formában számoltak, állatokhoz kapcsolódó matematikai problémákat oldottak meg, és a térkép alapján haladtak tovább a kalandban. Az időmérés témáját a „barlangjelenet” keretében dolgozták fel, ahol a tanulók bekötött szemmel, egymásra utalva, az óra segítségével próbáltak tájékozódni, a feladat egyszerre fejlesztette a matematikai ismereteket és az együttműködést.

A kerület és a terület témájához kapcsolódó foglalkozások újabb történeti elemeket hoztak be: a diákok egy házat „fedeztek fel” az erdőben, amelyet körbe kellett járniuk, majd mindenkinek el kellett készítenie a saját házának makettjét és kiszámítania annak kerületét. A következő órán a hátsó kert területével dolgoztak, amelynek csak egy részét használhatták fel a „táborhely” kialakításához, így a területszámítás, illetve a törtek alkalmazása természetes módon épült be a narratívába.

Május elején a mindennapi pénzügyek témáját a projekt kereskedős játékkal integrálta: a tanulók négy csoportra osztva saját portékákat készítettek, szerepeket találtak ki, majd egymással kereskedtek, miközben árakat számoltak, gyűjtöttek és cseréltek. A folyamat jelentősen fejlesztette a számolási készségeket, valamint a szociális interakciókat és az együttműködést is.

A félév utolsó heteiben a „Kitekintő” órák a korábban tanultak összekapcsolását és elmélyítését szolgálták. A tanulók a projekt állomásain megszerzett tapasztalatokra építve oldották meg a tankönyvi feladatokat, és a közös reflexiós beszélgetések során értékelték saját tanulási útjukat. A záró alkalom egy összegző óra volt, ahol a tanulók megfogalmazhatták a projekt során szerzett élményeiket, a tananyagról alkotott új megértéseiket, és egy nyílt kiállításon mutatták be az elkészült munkáikat a pedagógusoknak és a szülőknek. A bemutatóóra és a kiállítás így nemcsak a projekt lezárását, hanem a tanulási folyamat láthatóvá tételét is szolgálta, megmutatva a „Számok erdeje” komplex, kreatív és motiváló pedagógiai hatását.

15. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)

Dátum	Tevékenység	Rövid leírás
2021. 03. 09.	Halmazok	Bemutakozás - Hospitálás
2021. 03. 23.	Törtek - Online Mf. 62,63,64,65	Bemutakozás, Ismerkedés a diákokkal Bemelegítő, érzékenyítő gyakorlatok <b>Fő tevékenység:</b> - A „Számok erdeje” projekt ismertetése és felvezetése. - Ismerkedős feladat: „A szem a lélek tükré”: Játék és számolás a szemmel, illetve pislogással.  Otthoni feladat: A térkép elkészítése!
2021. 03. 30.	Törtek - Online Gyakorló óra	<b>Bemelegítő:</b> A térlép megbeszélése. A „kész” térkép bemutatása és a kirándulás elkezdése. A cél

		<p>kitűzése.</p> <p>Témák:  Hogyan tájékozódunk az erdőben? (A középben lévő jel hány negyedét foglalja el a jelzésnek?)  Milyen állatok élnek az erdőben?  Játékos számolás a túra útvonalas táblákkal és a róka étkezésével. (Számolás a szarvasbogár életútjával, és a sün étkezésével.)</p>
2021. 04. 13.	<p>Időmérés</p> <p>Mf. 66-71</p>	<p>Bemelegítő téma.</p> <p><b>Fő tevékenység:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A „Számok erdeje” folytatása.</li> <li>- &gt;A barlang felfedezése</li> <li>-&gt; Az óra tájékozódásra való használata.</li> </ul> <p>Koncepció: A barangolás közben 3 diák leszakadt a csoporttól, besötétedet és nem látják, hogy merre kell menniük. (bekötjük a szemüket) Viszont az erdő jó és rossz szellemei segítenek nekik tájékozódni.  (Pl: a tábor 2 óránál van)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Munkafüzet feladatok.</li> <li>- Tevékenységet záró beszélgetés</li> </ul>
2021. 04. 20.	<p>Kerület</p> <p>Tnk.145-148</p> <p>Mf.72-74</p>	<p>Bemelegítő, érzékenyítő és fejlesztő gyakorlatok</p> <p><b>Fő tevékenység:</b></p> <p>A barangolás során a diákok egy házba botlanak. Elkezdik körbe járni azt a bejutáshoz. Mindenki elkészíti a saját házát és kiszámolja annak a területét.  Akinek sikerül bekukkanthat az ajtón.</p> <p>Tankönyvi és munkafüzeti feladatok.</p> <p>Tevékenységet záró beszélgetés</p>
2021. 04. 27.	<p>Terület</p> <p>Tnk. 149-150</p> <p>Mf.75-77</p>	<p>Bemelegítő, érzékenyítő és fejlesztő gyakorlatok</p> <p><b>Fő tevékenység:</b></p> <p>A házba belépve találkoznak a lakójával és segítséget kérnek tőle, hogy tábort verhessenek a hátsó kertben. Viszont ennek csak az egykedetét használhatják.  A diákoknak kikell számolniuk, hogy mekkora</p>

		<p>terült szükséges a táborukhoz, és hogy elférnek-e azon a területen.</p> <p>Terület számítás, és érintőlegesen a törtek ismételése.</p> <p>Tankönyvi és munkafüzeti feladatok.</p> <p>Tevékenységet záró beszélgetés</p>
2021. 05. 04.	<p>Mindennapi pénzügyeink</p> <p>Mf.96-103</p>	<p>Bemelegítő, érzékenyítő gyakorlatok</p> <p><b>Fő tevékenység:</b> Folytatjuk a barangolást az erdőben. Az osztályt 4 csoportra osztjuk. Mindenki kitalál a csoportjának egy szakterületet és elkészíti a maga portékáit. Ezekkel fognak egymás között kereskedni. A diákoknak mindegyikből össze kell gyűjteniük egyet-egyét.</p> <p>Munkafüzeti feladatok</p> <p>Tevékenységet záró beszélgetés</p>
2021. 05. 11.	<p>Mindennapi pénzügyeink</p> <p>Mf.96-103</p>	<p>Bemelegítő, érzékenyítő gyakorlatok</p> <p><b>Fő tevékenység:</b> írjanak össze közösen egy listát arról, hogy szerintük egy hosszabb túrához milyen eszközök szükségesek. Hogyan lehet ezt gazdaságosan beszerezni? Mi alapján választunk eszközöket? Egy bizonyos pénzüsszegekből miket tudunk beszerezni? Fontossági rangsorolás.</p>
2021. 05. 18.	<p>Kitekintő</p> <p>Tnk.161, 162/1,2,3,4 163/5</p>	<p>Bemelegítő, érzékenyítő gyakorlatok</p> <p><b>Fő tevékenység:</b> Az eddig tanultakat tovább fejlesszük.</p> <p>Tevékenységet záró beszélgetés</p>
2021. 05. 25.	<p>Kitekintő</p> <p>Tnk. 163/6,7,8,9 164/1,2 165/5,6,7 166/9 167/13</p>	<p>Összegző óra.</p> <p>Beszélgetés a diákokkal, és levonjuk a konklúziót a félévben tanultakról.</p> <p>Nyílt kiállítás a diákok munkáiból.</p>
2021. 06. 08.	<p>Nyílt óra</p>	<p>Vendégek a szülők, testvérek.</p>

## A projekt által elért eredmények – a művész értékelése alapján

A projekt során a pedagógiai és művészeti célkitűzések egyaránt kézzelfogható eredményekben jelentek meg, mind a tanulók tanuláshoz való viszonya, mind kreatív fejlődése, mind pedig a matematikát tanító pedagógus bevonódása tekintetében. A projekt elején a művész célzott beszélgetésekkel és megfigyelésekkel mérte fel a tanulók tanulási attitűdjét. Ahogy a projektzárás utáni interjúban megfogalmazta: „*Már az első alkalmak után látszott, mennyire kíváncsiak. A valódi kérdés az volt, hogyan teremthetünk olyan keretet, ahol a tanulást természetes örömforrásként, felfedezésként élhetik meg.*”<sup>48</sup> A későbbi órák azt mutatták, hogy a diákok valóban élvezni kezdték a tanulási folyamatot: fokozódott az érdeklődésük, és egyre természetesebben kerestek már önállóan is többféle megoldást egy-egy probléma kapcsán. A foglalkozásvezető művész szerint, sikeres volt a tanulók bevonása a foglalkozások tervezésébe is, amelyet folyamatos kommunikációval, az órákba épített ötletdobozzal és a tanuló javaslatok beépítésével támogattak (Projektzáró dokumentum, Kovács, 2021). A folyamat során a tanulóknál tapasztalható volt a növekvő önbizalom. A művész ezt így írta le: „*Nagyon jó volt látni, amikor rájöttek, hogy a saját ötletük is alakíthatja az órát. Ez a felismerés önmagában motiválta őket, és számomra is inspiráló volt látni a bevonódásukat.*” (Projektzáró dokumentum, Kovács, 2021, 8.o.)

A projektzáró dokumentum projekt egyik fontos tanulságaként emeli ki, hogy a tanulók kreativitását nem egymáshoz viszonyítva, hanem saját fejlődési ívük mentén lehetett igazán jól értékelni. A program során a tanulók – a művész és a pedagógus megfigyelései szerint - egyre bátrabban próbálták ki új megközelítéseket, és megtapasztalták, hogy a matematika, akár a történetmesélésen, akár a dramatikus vagy vizuális feladatokon keresztül, többféleképpen is megközelíthető. A művész ezt külön is hangsúlyozta: „*Azt akartam, hogy lássák: a matek nincs bezárva a könyvbe. Ott van az erdőben, az erdei túrákon, a történetekben is.*”<sup>49</sup>

A pedagógus elmondása szerint<sup>50</sup> szakmai tudásával és gyakorlati tapasztalataival ő, míg új ötletekkel a művész formálta a projektet. A projekt megvalósítása egy olyan tanulási környezetet hozott létre, amely egyszerre épített a diákok ötleteire, a művész kreatív pedagógiai eszköztárára és a tanárok szakmai tapasztalataira. Ahogy a művész fogalmazott<sup>51</sup>: „*A tanárnő volt a biztos pont a csoportban. Ő tudta, hogy mi az a feladat, amit a gyerekek biztosan meg tudnak ugrani, és hol van az a határ, ahol érdemes kockáztatni. (...) A gyerekek fantáziája pedig húzta a folyamatot, mi pedig a tanárnővel együtt kereteket adtunk. Mindenki benne volt, mindenki belerakott valamit.*”<sup>52</sup>

A művész és a pedagógus egyetért abban, hogy a közös tervezés, a heti megbeszélések és az órák utáni reflexiók mind hozzájárultak a projekt sikeréhez. A foglalkozások előre tervezett, mégis rugalmas struktúrája biztosította, hogy az együttműködések hatékonyak maradjanak. A heti egyeztetések és a köztes e-mailes, telefonos kommunikáció lehetővé tette a gyors korrekciót és a folyamatos finomhangolást. A művész az órákról vezetett tanulási naplóban is folyamatosan rögzítette a fejlődési jeleket, ami -elmondása szerint - a szakmai tudatosságát tovább erősítette. (Projektzáró dokumentum, Kovács, 2021.)

---

<sup>48</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

<sup>49</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

<sup>50</sup> Tanári szóbeli közlés a nyílt óra után, 2021. május 25, Budapest.

<sup>51</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

<sup>52</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

## A projekt elemzése az OECD minőségi kreatív feladatsor szempontjai szerint

A *Számok erdeje* projekt a matematika tananyag élményalapú újraértelmezésével jelentős mértékben hozzájárult a tanulók tanulási motivációjának erősítéséhez. A tanulók már a projekt elején nyitottan, kíváncsian fogadták az ismeretlen helyzeteket, és a művész visszajelzése szerint hamar kirajzolódott, hogy „a kérdés nem az, hogy akarnak-e tanulni, hanem az, hogy milyen keretben tudják ezt élményszerű felfedezésként megélni”<sup>53</sup>. A projekt narratív felépítése — az erdei barangolás, a titkos helyszínek, a rejtett borítékok és a dramatizált matematikai problémák — erősen támogatta a kíváncsiság fenntartását, ugyanakkor a projekt folyamán a „titok” és a meglepetés tényezői időnként háttérbe szorultak, mivel a tananyagtartalom feldolgozása bizonyos órákon (tankönyvi és munkafüzeti feladatokkal) rutinszerűvé vált.

A tanulási folyamat láthatóvá tétele több formában megvalósult: a térképek, koordináta pontok, kereskedős termékek, grafikonok, házmodellek és a szöveges reflexiók mind dokumentálták az egyéni és csoportos előrehaladást. A projekt zökkenőmentesen alkalmazkodott a Covid-19 miatti online áttérésre, illetve az offline visszatérésre. Ezzel a „kétlakisággal” magyarázható, hogy az ún. produktumorientáció mélysége részben korlátozott volt, a projekt nem épített egyetlen nagy, fokozatosan épülő, komplex végterméket, amely a teljes tanulási ívet integrálta volna.

A tanulók véleménye és ötletei beépültek az órákba — például az ötletdobozon keresztül, illetve a foglalkozások utáni megbeszéléseken —, ugyanakkor a projekt fő koncepcióját, ütemezését és a tanulási útvonalakat továbbra is a művész-tanár páros alakította. A tervezési autonómia így inkább a feladatok mikro-szintjén, mintsem a projekt makroszintű építkezésében realizálódott.

A projekt játékos, nyitott feladatai — például a barlanghelyzet vagy a térképértelmezés — lehetőséget adtak alternatív megoldásokra és közös gondolkodásra, de a matematika tananyag strukturáltsága miatt számos feladat természeténél fogva egyetlen helyes megoldáshoz vezetett. Ezt a korlátot a művész is reflektálta, kiemelve, hogy „gyakran ők maguk találták ki, hogyan vigyék tovább a feladatot, de a tananyag egy része behatárolja a szabadságot”<sup>54</sup>.

A projektben jelen volt az ismeretlen és a megfoghatatlan dramaturgiai ereje — különösen a barangolás, a szerepjátékok és a történetalapú feladatok során —, azonban ez az elem nem vált teljesen konzisztens, a teljes projektet átszövő szervezőelvvé. A „kognitív zavar”, azaz a megszokott tanulási rutinok megtörése ezzel összefüggésben inkább epizodikus formában jelent meg: voltak órák, ahol a tanulók számára radikálisan új helyzeteket teremtettek, más alkalmakor pedig visszatért a hagyományos feladatstruktúra.

### 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.)

A 6.e osztály számára készült „A Kollázs-film” című projekt célja a tervezési dokumentum alapján több, egymással szorosan összefüggő pedagógiai és művészeti fejlesztési irányt ölel fel. A projekt elsődleges kiindulópontját az osztály tanulóinak alacsony motivációja, gyenge koncentrációja, a folyamatos fegyelmelési nehézségek, valamint a fiúk és lányok közötti markáns szakadék jelentette. A cél így nem

<sup>53</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

<sup>54</sup> Kovács Bernadett, részben strukturált interjú, 2021. június 9, Budapest.

pusztán egy tantárgyi tartalom kreatív feldolgozása, hanem egy olyan tanórai környezet létrehozása, amelyben a tanulók *motiváltak, aktívak és önállóak* tudnak lenni, és amelyben a tanulási folyamat a biztonság, az alkotás és a közös felelősségvállalás terepévé válik. A projekt célkitűzései közé tartozott a tanulók önbizalmának erősítése, egymás meghallgatásának és elfogadásának gyakorlása, valamint a közösségi kohézió javítása is, egy olyan produktum létrehozásán keresztül, amelyhez mindenkinek köze van. A projekt pedagógiai célja az volt, hogy a tanulók a tanulás folyamatában *érzelmileg bevonódjanak*, személyesen kapcsolódjanak a feldolgozott történethez, és megtapasztalják, hogy képesek értékes, látható, mások számára is bemutatható produktumot létrehozni. Azaz a csoportdinamika sajátosságait és az egyes tanulók igényeit figyelembe véve olyan közös produktum szülessen, amelyben mindenki valódi szerepet kap, és hozzá tud járulni a közös munkához. Az osztályban tapasztalható nehézségek és feszültségek miatt, a szaktanár és az osztályfőnök kérésére, tudatosan olyan pedagógiai és művészeti módszerek felé célszerű fordulni, amelyek támogatják a gyerekek nyitottságának, befogadókészségének és együttműködési képességének fejlődését.

### **A projekt alapkoncepciója**

*„Az irodalom óra keretében, az Egri csillagok kötelező olvasmányt dolgozzuk fel több tanórán keresztül, így van lehetőség arra, hogy nagyobb ivű projektet tudjunk végigvinni. A koncepció egy közös film készítése, amelyet egy betétdal kísér majd, amit a gyerekek énekelnek és hangszerelnek fel közösen szakértő segítségével.*

*A film többféle technikával elkészített alkotás lenne, ki-ki a saját ízlése szerint választ magának egy meghatározott részt a regényből és azt feldolgozza. A tanulók által kitalált módszerekkel lehetne dolgozni (kollázs, filmfelvétel, Minecraft számítógépes játék képernyőfelvétel, éneklés, képregény rajzolása, gyurmázás, stb.) ezekből a snittekéből állna össze maga a történet és a végtermék pedig egy film lenne, amiben mindenki részt vesz a saját ízlése szerint alkot benne, mégis az osztály egészének a munkája jelenik meg. Nagy közös jelenetek is lennének benne (pl. Dobó esküje közösen felmondva).*

*A tanárok segítenek a gyerekeknek, hogy a regényhez hűen ábrázolják a tényeket és történetrészleteket, hogy úgy tudjuk felosztani a forgatókönyvet, hogy az összeálljon, segítik a tanulókat ha elakadásuk van. A filmet, illetve a filmről készül fotókat be lehet mutatni később a szülőknek, többi tanulónak, következő évfolyamnak stb. A helyszíneket változtatjuk aszerint, hogy a filmfelvétel mit követel meg”(Tervezési dokumentum, Soltis-Dézsi-Vladár, 2021.).*

### **A projekt megvalósulásának lépései**

Az osztálytermi projekt megvalósulása a február 11-i megfigyeléssel indult, amely során a művészek feltérképezték az osztály csoportdinamikáját és a tanulók irodalomhoz való viszonyát. Ezt követte a február 25-i első foglalkozás, ahol a diákok önértékelő skálák segítségével reflektáltak saját irodalomhoz való kapcsolódásukra, pókhálóábrát készítettek a közösségi struktúrák feltérképezésére, majd közös ötleteléssel megkezdték az *Egri csillagok* kreatív feldolgozásának előkészítését. Már ebben a szakaszban megjelent a projekt egyik kulcseleme: a tanulók aktív bevonása a feldolgozás irányának kialakításába.

A második foglalkozás a regény szereplőinek játékos újraértelmezésére épült. Az ún. bőrdös játék során a tanulók különböző tárgyakhoz társítottak szereplői jellemzőket, így érzelmileg és asszociatívan kerültek közelebb a történethez. Ezt követte a filmadaptációhoz készülő közös forgatókönyv megalkotása, amelyben minden tanuló saját ötleteit is beépíthette. A COVID miatti iskolabezárás három hétre megszakította a személyes munkát, de a projekt április 8-án folytatódott: a tanulók újra elővették

a kiosztott feladatokat, felidéztek a korábban felvett történetiszálakat, és a film feldolgozásának következő lépésein dolgoztak.

A következő irodalomórán közösen összerakták a saját Egri csillagok-filmjük narratíváját, képi világát és felépítését, majd április 22-én bemutató formájában megtekintették és közösen értékelték a kész alkotást, az esetleges hibákat javítva. A projekt ezt követően egy másik irodalmi mű felé fordult: április 29-én a *Lúdas Matyi* különböző feldolgozási lehetőségeit járták körül szituációs játékokkal és dramatikus feladatokkal (pl. szereplők jellemzése képek alapján, történetbe rendezés csoportmunkában. Így megszületett a „Mai Matyi” történet, amelyben a diákok saját vizuális és narratív ötleteikkel aktualizálták a klasszikus történetet.

A nyolcadik alkalommal a tanulók kortárs verseket alkottak, közös kreatív írási feladat keretében („élő szavak”), amely tovább erősítette az együttműködésen alapuló alkotói folyamatot. Ezen a héten került sor a *Lúdas Matyi*-témájú székjátékokra és a mondatok alapján történő karakterértelmezésre is.

A folyamat május 20-án zárult: a tanulók újra elkészítették a projekt elején használt pókhálóábrát, így láthatóvá váltak az egyéni és csoportszintű változások; közösen megnézték a foglalkozások fotódokumentációját, reflektáltak a közös munkára, majd a produktumokat nyílt óra keretében mutatták be szüleiknek és pedagógusaiknak.

A projekt megvalósulása így egy olyan ívet rajzol ki, amelyben a tanulók egy kezdetben vizsgált irodalmi mű élményszerű, sokszínű és többlépcsős feldolgozásán keresztül jutottak el saját kreatív produktumaik megalkotásához. A foglalkozássorozat tudatosan váltogatta a közösségépítő, reflektív, asszociatív, dramatikus és alkotói tevékenységeket, miközben a tanulók fokozatosan váltak egyre aktívabb, önállóbb és együttműködőbb szereplőivé az irodalmi tartalmak feldolgozásának.

16. táblázat *A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum)*

Dátum	Tevékenység	Rövid leírás
2021. 02. 11.	megfigyelés	
2021. 02. 25.	Első foglalkozás	Pókháló ábra készítése, önértékelés skálás feladat, hogyan állok az irodalomhoz, szereplőkhöz stb, Csoportkohézió felmérése Közös ötletelés az egri csillagok elkészítésére
2021. 03. 04.	Második foglalkozás	Bőröndös játék regényszereplőkről, képzettársítások kapcsolódások keresése érzelmileg közelebb kerülni a történethez Forgatókönyv közös elkészítése
2021. 03. 11.	Covid, iskola bezárás	A forgatókönyv online tovább gondolása, ellenőrzése.
2021. 03. 18.	Covid, iskola bezárás	A forgatókönyv online véglegesítése.
2021. 03. 25.	Covid, iskola bezárás	Online (film)dallamalkotási kísérletek a történetiszálak szerint.

2021. 04. 08.	Harmadik foglalkozás, Egri csillagok	Kiosztott feladatok megtekintése, fonal felvétel  Filmben továbbhaladás
2021. 04. 15.	Negyedik foglalkozás Egri csillagok	Film összerakása értékelése, elkészítése.
2021. 04. 22.	Ötödik foglalkozás	Film közös megtekintése, esetleges hibák kijavítása
2021. 04. 29.	Hatodik foglalkozás Lúdas Matyi	Különböző feldolgozási formák megbeszélése, szituációs játék,
2021. 05. 06.	Hetedik foglalkozás Lúdas Matyi	„Mai Matyi” történetmesélés képekkel és beleélő képesség fejlesztése
2021. 05. 13.	Nyolcadik foglalkozás Kortárs versek	Kreatív írás, közös versalkotás, élő szavak,
2021. 05. 20.	Kilencedik foglalkozás	Végző reflexió, visszaemlékezés, közös ünneplés, nyílt óra, szülőknek bemutatni a produktumokat

### A projekt által elért eredmények – a művészek értékelése alapján

A művészek tanórai reflexióiban is tettenérhetőek azok a pedagógiai, módszertani és csoportdinamikai tényezők, amelyekről az osztály pedagógusai a projekt megkezdése előtt tájékoztatta őket, s amelyek alapvetően meghatározták a tanulási folyamat minőségét és kimenetelét. A tanórai megfigyelések szerint a projekt kezdetén az osztály tanulói jelentős koncentrációs nehézségekkel, alacsony önbizalommal és erősen széttartó figyelmi mintázattal rendelkeztek. Már az első alkalmak során egyértelművé vált, hogy a csoport tagjai nehezen kapcsolódnak feladathelyzetekhez, kevésbé képesek önálló véleménynyilvánításra, illetve gyakran gátolják egymás hozzászólásait vagy kezdeményezéseit. A művészek feljegyzései szerint az önértékelési gyakorlatok, mint például a kreativitásukat és az irodalomhoz fűződő viszonyaikat feltérképező pókhálódiaagramm és az ún. skálázós drámapedagógiai feladat is rámutattak a gyerekek elbizonytalanodására és visszahúzódó attitűdjére, amelyet a tanári erőteljes kommunikáció is gyakran megerősített, tovább rontva az osztály pozitív énképének kialakulását (Projektzáró dokumentum, Soltis-Dézsi-Vladár, 2021.)

A projekt előrehaladtával azonban több jel mutatott a fokozatos oldódásra és fejlődésre. A második foglalkozáson már érzékelhetően magasabb volt a bevonódás és a feladattartás: a tanulók a játékos, mozgásos és vizuális feladatokban (pl. rajzolós játék, bőröndös asszociációs feladat) elmélyülten vettek részt, és kreatív kapcsolódásokat teremtettek az irodalmi szereplők és saját élményviláguk között. A művészek kiemelik, hogy a tanulók gyorsan észrevették az Egri csillagok szereplőihöz kapcsolódó metaforikus tárgyi utalásokat, ami a történet mélyebb emocionális megértésére utal. A csoportkohézió ebben a szakaszban érzékelhetően javult, a közös feladatmegoldások során nőtt az együttműködés, különösen a csoportpárokban végzett tevékenységek idején. (Projektzáró dokumentum, Soltis- Dézsi-Vladár, 2021.)

Az online oktatás időszaka ugyanakkor jelentős kihívást jelentett, megtörte az épp kialakuló csoportdinamikát. A digitális térben tartott foglalkozásokon a figyelemmegtartás erősen romlott, a tanulók gyakran elterelték egymás fókuszát, nem engedték szóhoz jutni a csoport egyes tagjait, és a feladatok teljesítése töredékes maradt. *„Nagyon nehéz volt tartani az órát. Az óra elején nyitottak és együttműködők voltak érdekelte őket a videó hozzá tudtak szólni, Miki feladata is felkeltette az érdeklődésüket a feladatokkal. Sokat nevettek rajta, bekapcsolódnak megfejtették az Egri csillagokból melyik rész lehetett bemásolva.”*<sup>55</sup> (.) A művészek megfigyelése szerint a technikai korlátok mellett a pedagógusi jelenlét és moderáció hiánya is hozzájárult az órák széteséséhez. *„Jamboard-os feladat kicsit káosz volt, a fiúk nem nagyon engedtek szóhoz jutni, sokszor elvitték a figyelmet, elterelték a szót. Így nem sikerült bemutatni annyira a jamboard használatát, a feladatot nem teljesítették, talán rövid is volt az idő, de többen el is mentek a gép elől. Fel adtam nekik házi feladatna, de nem gazán voltak vevők rá.”*<sup>56</sup> Mindazonáltal ének-zene alapú közös alkotási feladatok, például közös versírás vagy dallamalkotás, ebben a közegben is képesek voltak megtartani és motiválni a tanulókat, különösen néhány kiemelkedően aktív tanulót, akik pozitív mintául szolgáltak társaiknak. (Projektzáró dokumentum, Soltis-Dézsi-Vladár, 2021.) *„Móni átvette a szót közösen írtak egy verset ami nagyon szuper lett Levi nagyon lelkesen segített Móninak, a többiek csendben voltak inkább. Krisztián szuper verset írt. A lányok megpróbáltak belépni az éneklésbe.”*<sup>57</sup>

A projekt későbbi szakaszában, a jelenléti órákhoz való visszatéréskor, a művészek lényegesen harmonikusabb és magasabb minőségű tanulói részvételt tapasztaltak. A dramatikus és mozgásos elemekre épülő feladatok (például a székre lépős-asszociációs játék vagy a Lúdas Matyi történet performatív feldolgozása) különösen eredményesek voltak a képzelőerő aktivizálásában, az önálló véleménynyilvánítás támogatásában és az élményszerű tanulás megvalósításában. A tanulók ebben az időszakban már képesek voltak önálló, kisebb történetek megfogalmazására, a szereplők jellemzésére, illetve a történet logikai és érzelmi ívének felépítésére. A művészek beszámolója alapján egyes tanulók, akik a projekt elején rendkívül passzívak vagy szorongóak voltak, ekkorra bátrabban léptek be a közös alkotásba, és egyértelmű fejlődést mutattak kommunikációs készségeikben és kreatív önkifejezésükben. (Projektzáró dokumentum, Dézsi-Soltis-Vladár, 2021.)

A projekt megvalósulását ugyanakkor több tényező is akadályozta. A művészek reflektív elemzése<sup>58</sup> szerint a tanári attitűd és a pedagógus beavatkozási módjai gyakran visszavetették a tanulók önállóságát és kreatív bevonódását: a túlzott fegyelmelés, a szankcionáló hangnem, valamint a spontán tanulói kezdeményezések elfojtása többször akut helyzeteket eredményezett, amelyek jelentősen rontották a csoport hangulatát. A tanórák előtti vagy alatti szervezatlenség, az információáramlás hiánya, valamint az, hogy bizonyos tartalmak feldolgozását a pedagógus az utolsó pillanatra hagyta, szintén gátolta a projekt stabil ívének fenntartását. A művészek szerint ezek a helyzetek nemcsak a tanulói motivációt gyengítették, hanem a partnerségi modell következetes működését is megnehezítették. (Projektzáró dokumentum, Dézsi-Soltis-Vladár, 2021.)

Mindazonáltal a projekt összegzésekor<sup>59</sup> a művészek hangsúlyozzák, hogy az osztály kohéziója kézzelfoghatóan javult, a tanulók kreatív önkifejezése fejlődött, és a „játszva tanulás” élménye által a tanulók közelebb kerültek az irodalomhoz. A közös alkotások (filmrészletek, dramatikus jelenetek, versek, vizuális produktumok) nemcsak a tanulók komplex bevonódásáról tanúskodnak, hanem arról is,

---

<sup>55</sup> Kiscsoportos részben strukturált interjú a művészekkel, 2021. május 21. Budapest

<sup>56</sup> Kiscsoportos részben strukturált interjú a művészekkel, 2021. május 21. Budapest

<sup>57</sup> Kiscsoportos részben strukturált interjú a művészekkel, 2021. május 21. Budapest

<sup>58</sup> Kiscsoportos részben strukturált interjú a művészekkel, 2021. május 21. Budapest.

<sup>59</sup> Kiscsoportos részben strukturált interjú a művészekkel, 2021. május 21. Budapest.

hogy a projekt képes volt alternatív, élményalapú tanulási helyzeteket teremteni még egy kezdetben nehezen kezelhető, alacsony önbizalmú osztályban is. A művészek végső értékelése szerint a projekt legnagyobb eredménye az volt, hogy a tanulók megtapasztalták, hogy az irodalomóra közösségi cselekvés és kreatív önkifejezés terepe is lehet. (Projektzáró dokumentum, Dézsi-Soltis-Vladár, 2021.)

A záró foglalkozást követően a projektben résztvevő pedagógus olyan folyamatként értékelte<sup>60</sup> a művészekkel való közös munkát, mint amely egyrészt gyökeresen felforgatta a hagyományos osztálytermi munkát, másrészt viszont a karanténoktatásban nagymértékű segítséget jelentett. Ez a hatodik osztály pályafutása egyik legnehezebben kezelhető osztálya volt, viszont így hogy több kreatív szakemberrel dolgozhatott együtt, új problémamegoldási irányok tárultak fel számára, a művésztől új ötleteket kapott, és olyan kreatív tanulásszervezési technikákat ismerhetett meg, amelyekkel a tanulók figyelme, motivációja és együttműködése hatékonyabban volt fenntartható.

### **A projekt elemzése az OECD minőségi kreatív feladatsor szempontjai szerint**

A Kollázs-Film projekt megvalósulása több ponton is szorosan illeszkedik az OECD minőségi kreatív feladatokra vonatkozó irányelveihez. A projekt egyik legnagyobb erőssége, hogy már a kezdetektől felkeltette a tanulók tanulási vágyát: az adott irodalmi művek – *Egri csillagok*, *Lúdas Matyi*, kortárs versek – kreatív, játékos, dramatikus feldolgozása élményszerűvé tette a szövegeket, és új érzelmi kapcsolatot hozott létre a tananyaggal. A tanulók aktív részvétele, a szerepjáték, a történetmesélés és a közös filmkészítés olyan tevékenységeket kínált, amelyek növelték a bevonódást, és lehetőséget adtak arra, hogy a tanulás felfedezésként, ne pedig kötelességként jelenjen meg.

A technikai tudás fejlesztése a projektben elsősorban a filmkészítéshez kapcsolódó feladatokban valósult meg: a tanulók megtapasztalták a forgatókönyvírás, képi megfogalmazás, jelenetépítés és alapvető videószerkesztés elemeit. Bár a technikai fejlesztés nem volt minden tanuló számára azonos mértékű, a filmproduktum létrehozásához kapcsolódó eszközhasználat új kompetenciákat nyitott meg számukra. A tanulási folyamat láthatóvá vált mind a film készítése, mind a közös jelenetek megalkotása során, hiszen a csoportmunkában folyamatos volt az ötletelés, a próbálkozás és az egymás visszajelzéseire épülő fejlődés.

A projekt, a pedagógusok kérését is követve, erősen produktumorientált volt, a közösen létrehozott film, a felvett jelenetek és a nyilvános bemutató egyértelmű, kézzelfogható eredményként szolgált. A diákok aktívan részt vettek a tervezésben, különösen a forgatókönyvek megírásában, a szerepek elosztásakor és a film vizuális világának kialakításakor. Ezekben a fázisokban lehetőség nyílt a sokféle perspektíva érvényesülésére, a csoport közösen döntött a végső formáról is. A projekt különösen azokban az elemekben volt erős, amelyek teret adtak az ismeretlenek és a játékos titoknak – például a bőröndös feladatokban vagy a szereplők rejtett tulajdonságainak feltárásában –, amelyek „kreatív feszültséget” teremtettek, és segítették a bevonódást. A gondolkodásban keltett pozitív „zavar” elsősorban akkor jelent meg, amikor a tanulóknak a megszokott irodalomórai gyakorlattól eltérően képekben, mozgásban és jelenetekben kellett gondolkodniuk. Ez a fajta komplex gondolkodásmód jól illeszkedett a projekt céljaihoz, ugyanakkor a tanári visszajelzés<sup>61</sup> alapján ez többeknél kezdeti nehézségeket okozott.

A projekt gyenge pontjai elsősorban szervezési és külső körülményekből fakadtak. A pandémiás helyzet többszöri megtörése megnehezítette a folyamatosságot, így bizonyos OECD-kritériumok, a hosszabb távú kreatív gondolkodásmód megerősítése, a minden tanuló számára egyenlő mértékű technikai

---

<sup>60</sup> Tanári szóbeli közlés, 2021. május 20. Budapest.

<sup>61</sup> Tanári szóbeli közlés, 2021. május 20. Budapest.

fejlődés, csak részben tudtak érvényesülni. Azonban, épp paradox módon, épp a karanténhelyzet is hozzájárult ahhoz, hogy a projekt online is láthatóvá és közösségivé alakította a tanulási folyamatot, és olyan pedagógiai helyzeteket teremtett, amelyek a tanulók kreativitását, együttműködését és érzelmi kapcsolódását is fejlesztették.

## 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 kizárni. 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 iskolaévig végén. 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.

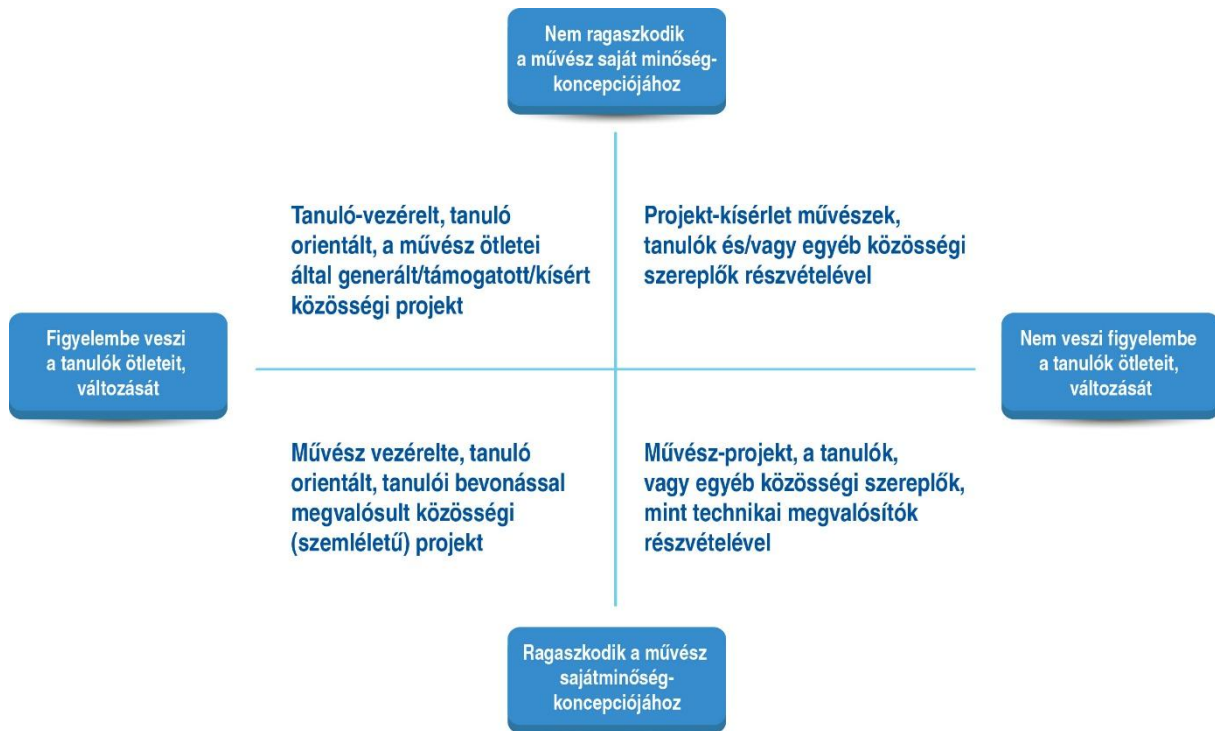
17. táblázat Az osztálytermi projektek fő jellemzői (Saját szerkesztés)

Projekt neve	Foglalkozás jellege	Munkaforma	Produk-tum	Produktum típusa	Iskolán kívüli helyszín bevonása	Osztályterme n kívüli helyszín	Iskolán kívüli szereplők bevonása
Matek az új osztálytárs	tantárgyi	csoporthmun ka	✓	Matek-szobor, piknik	✓	✓	✓
Dzsungel	tantárgyi	csoporthmun ka, páros munka, egyéni munka	✓	záró foglalkozás	X	✓	X
A bőrönd	tantárgyi	csoporthmun ka	✓	záró foglalkozás vendég-művészekkel	✓	✓	✓
Játéktér	tantárgyi	csoporthmun ka egyéni munka	✓	interaktív térinstalláció	✓	✓	✓
Egy képzelet-beli sportág	tantárgyi	csoporthmun kapáros munka egyéni munka	✓	mezkészítés, kitalált sportok	✓	✓	X
Számok erdeje	tantárgyi	csoporthmun ka, egyéni munka	✓	kiállítás, nyílt óra	X	✓	X
Kollázs-film	tantárgyi	csoporthmun ka, egyéni munka	✓	vegyestech n i-kájú film	✓	✓	✓

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.

1. típus (figyelembe veszi a tanulók ötleteit, változásait, de nem ragaszkodik a művész saját, bevett minőségkonceptiójához): Tanuló-vezérelt, tanuló orientált, a művész ötletei által generált/támogatott/kísért közösségi projekt
2. típus (figyelembe veszi a tanulók ötleteit, változásait, de ragaszkodik a művész saját minőségkonceptiójához): Művész-vezérelt, de tanuló-orientált, a tanulók bevonásával megvalósuló közösségi (szemléletű) projekt

3. típus (nem veszi figyelembe a tanulók ötleteit, változásait, és ragaszkodik a művész saját minőségkonceptiójához): Művész-projekt, a tanulók, vagy egyéb közösségi szereplők, mint technikai megvalósítók részvételével
4. típus (nem veszi figyelembe a tanulók ötleteit, változásait, saját koncepciót valósít meg, a tanulók, vagy egyéb közösségi szereplők technikai részvételével, de közben nem ragaszkodik saját minőségkonceptiójához sem): Projekt-kísérlet művészek, tanulók és/vagy egyéb közösségi szereplők részvételével



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

A fenti modell értelmében az első és a második típusba sorolható projektek mindegyike közösségi projektként értelmezhető, amely folyamatosan épít a tanulók és a helyi közösség egyéb tagjainak (pl. tanárok) az ötleteire, igényeire, valamint reflektál a munkafolyamat során fellépő tanulói változásokra (tanulási motiváció, érdeklődés, magatartás, stb.) is. Az ilyen jellegű projektek lehetnek akár tanuló, vagy akár művész által vezérelt projektek, az irányítási mód azonban nem a projekt közösségi jellegét befolyásolja, hanem hatással lehet annak helyi beágyazottságára, illetve hosszú távú fenntarthatóságára. A modellben nem közösségi projektként megjelenő típusok egyikének, a közösség tagjainak technikai részvételével megvalósuló művész-projektek utóhatásaként, szintén létrejöhet egy új, valódi közösségi szemléletű, a közösség explicit vagy akár implicit igényei által életre hívott, közösség-vezérelt projekt is.

A három iskolában megvalósult kreatív oktatási projektek mindegyike a vázolt modell első vagy a második típusába sorolható. A bemutatott hét osztálytermi projekt kivétel nélkül, az egész munka során, folyamatosan figyelembe vette a tanulók ötleteit, aktuális állapotát és változásait, ebben való eltérések csupán a projektben dolgozó művészek rugalmasságának függvényében jelentek meg. A hét projekt érdemi különbsége, e művészi rugalmasságon túl abban áll, hogy a művész mennyire ragaszkodott a megvalósítási folyamat alatt, szembesülve a közösség aktuális állapotával, a valós fizikai körülményekkel, a saját művészeti gyakorlatában bevett minőség-koncepcióhoz, illetve, hogy mennyire tudott ettől eltérni, vagy akár csak módosítani rajta, a közösségi munka igényei szerint. Az eredeti

minőség-koncepciótól való eltérés, vagy ezen való változtatás, nem minőségromlást jelent, hanem egy olyan közös kompromisszum megtalálását, amely elfogadható mindkét félnek, és amely által egyfajta új, közös minőség-fogalom jöhet létre. Ha a művész nem emeli be saját minőség-elvárásait direkt módon a közösségi munkába, hanem a közös tevékenységbe „csupán” saját kreatív (problémamegoldó) gondolkodási módját, saját ötleteit, látásmódját, lehetséges megvalósítási technikákat, folyamat-, illetve művészi produktum-szemléletét csatornázza be, akkor ezzel nagymértékben tud hozzájárulni a közösség saját, egyedi minőség-koncepciójának kialakulásához, s ezáltal a közösség hosszabb távú minőségi működéséhez.

## 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 kreativitásfejlesztési keretrendszerhez<sup>62</sup>, 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.

Az Inquiring dimenzió a kreatív tanulás folyamatának első, feltáró szakaszát jelöli, amelynek középpontjában a tanulók kíváncsiságának aktiválása, a környezetre irányuló érzékeny megfigyelés és a meglévő tudás új összefüggésekben való értelmezése áll. Ebben a fázisban a tanulók érzékelik és átérzik a vizsgált jelenségeket (érez, empatizál), tudatosan megfigyelik és leírják a releváns tapasztalatokat, tudáselemeket és információkat (megfigyel, jellemez), majd ezeket összekapcsolják korábbi ismereteikkel, illetve más tudásterületek fogalmaival (kapcsolatot teremt, nézőpontokat integrál) (OECD Rubric, 2019). Az inquiring dimenzióba sorolt projektfeladatok közös jellemzője, hogy a tanulókat aktív megfigyelésre, érzékelésre és meglévő tudásuk új kapcsolatokon keresztüli újraszervezésére ösztönzik. Ilyen például a *Dzsungel projekt* hangulatgrafikonja, a *Matek az új osztálytárs* koordináta-focija, a *Számok erdeje* térképkészítő feladata vagy a *Kollázs-Film* szereplőelemző képzettsítésai – mind olyan tevékenységek, amelyekben a tanulók saját tapasztalataikból kiindulva fedeznek fel összefüggéseket különböző tantárgyi és élménybeli tartalmak között.

---

<sup>62</sup> OECD Domain-General Creative and Critical Thinking Rubric

# INQUIRING

Új kapcsolatok teremtése meglévő tudás és más diszciplínák között



14. ábra Projekttevékenységek az Inquiring (feltárás) dimenzióban (Saját ábra)

Az Imagining dimenzió a kreatív tanulás azon szakaszát jelöli, amelyben a tanulók aktívan ötleteket keresnek, generálnak és új gondolkodási irányokkal kísérleteznek. Ez a fázis a képzelet mozgósításáról szól, ugyanis a tanulók nem csupán meglévő mintákat követnek, hanem feltérképezik a lehetséges megoldási utakat, és bátran nyúlnak olyan elképzelésekhez is, amelyek szokatlanok, szokatlanul kockázatosak vagy akár radikálisan eltérnek a bevett megoldásoktól (explore, seek and generate ideas; stretch and play with unusual, risky, or radical ideas). A szakasz lényege, hogy a tanulók megengedhetik maguknak a kísérletezést, a „mi lenne, ha...” típusú gondolkodást (Craft, 2005), és olyan képzeletbeli

konstrukciókat hoznak létre, amelyek új perspektívát nyitnak a problémára. Ez a dimenzió teremti meg a kreatív folyamat motorját: a nyitott gondolkodást, a divergens ötletalkotást és az eredetiség felé vezető intellektuális játékeret (OECD rubrik, 2019).

Az osztálytermi projektek tevékenységei közül ide sorolható a *Képzeltbeli sportág projekt* új szabályrendszer és világot teremtő gyakorlata, a *Matek az új osztálytárs* során létrehozott „Matek-figura”, a *Számok erdeje* mesei környezetének közös kitalálása, a *Kollázs-Film* csoportos forgatókönyv-újraírása, vagy a *Játéktér* projekt lézerfolyósója. Ezekben a tevékenységekben a diákok nem csupán megoldanak egy feladatot, hanem új értelmezési kereteket hoznak létre.

## IMAGINING

Szokatlan, új vagy radikális  
ötletek generálása



15. ábra Projekttevékenységek az Imagining (ötletgenerálás) dimenzióban (Saját ábra)

A Doing dimenzió a kreatív tanulás gyakorlati, megvalósítási szakaszát írja le, amelyben a tanulók a korábban feltárt ötleteket, gondolatokat és értelmezéseket kézzelfogható vagy megjelenített produktummá alakítják. A keretrendszer szerint ez a dimenzió akkor valósul meg, amikor a diákok az adott viszonyrendszerben (egyéni vagy csoport szinten) újszerű módon hoznak létre egy tárgyat, megoldást, előadást, performanszt vagy prototípust. A Doing nem pusztán reprodukció vagy rutinfeladat, hanem alkotó cselekvés, amelyben a tanulók saját döntéseket hozhatnak a forma, a tartalom és a megvalósítás módját illetően is. Lényege, hogy a diákok felelősséget vállalnak a létrehozott produktumért, kipróbálják, módosítják, továbbfejlesztik azt, és közben megtapasztalják a kísérletezés és az alkotás folyamatát. A Doing így egyszerre fejleszti a technikai kompetenciákat, az esztétikai érzéket, a kitartást és a problémamegoldást.

Ide tartozik például a Számok erdeje projekt egyéni térképeinek és táborhely-terveinek elkészítése, a Dzsungel projekt mozgásos-matematikai játékproduktumai, valamint a Kollázs-Film közösen forgatott és összeállított jeleneteiben, ahol a tanulók egy saját adaptációt hoznak létre. Ugyanez tapasztalható a Bőrönd projektben is, ahol közös papírtekercs-alkotások, térképek, grafikonok vagy a bőrönd tartalmához kapcsolódó vizuális elemek készültek. Ezek a tevékenységek abban is közösek, hogy az elkészült részproduktumok egyszerre teszik láthatóvá a tanulási folyamatot, erősítik az egyéni felelősséget és támogatják a csoportos alkotás minőségét.

# DOING

Értelmes, új produktum létrehozása



16. ábra Projekttevékenységek az Doing (cselekvés) dimenzióban (Saját ábra)

A Reflecting dimenzió a kreatív tanulási folyamat metakognitív szintje, amelyben a tanulók tudatosan értékelik saját döntéseiket, megoldásaikat és azok következményeit. Ez a fázis túlmutat az egyszerű órai visszajelzésen: a keretrendszer szerint a tanulók ekkor a választott megoldás újszerűségét, eredetiségét, relevanciáját és hatását vizsgálják. A reflektálás során felismerik, miért működött vagy miért nem működött egy adott megközelítés, milyen alternatívák lettek volna lehetségesek, és ezek milyen más következményekkel jártak volna. A folyamat hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók tudatos alkotókká és problémamegoldókká váljanak, akik képesek saját fejlődésüket nyomon követni, sikereiket értelmezni, hibáikból tanulni, és jövőbeli tevékenységeiket megalapozottabban tervezni. A Reflecting tehát nem a kreatív folyamat lezárása, hanem olyan értelmező keret, amely mélyíti a megértést és támogatja a hosszú távú tudásépítést.

A Bőrönd és a Játéktér projektben a közös értelmezések, hibajavítások és újratervezési lépések segítették a döntések következményeinek belátását. A Sportág, a Dzsungel és a Matek az új osztálytárs reflektív

körei az érzelmi élmények, a csoportdinamika és a problémamegoldási stratégiák tudatosítására irányultak. A Számok erdejében a kedv-egyenes, a produktumok közös értékelése és a záró beszélgetések támogatták az önreflexiót, míg a Kollázs-Film projektben a jelenetek értelmezése és a film javítása tette lehetővé az alkotói döntések kritikai vizsgálatát.

## REFLECTING

Reflexió az új megoldásokra  
és azok következményeire



17. ábra Projekttevékenységek az Reflecting (reflexió) dimenzióban (Saját ábra)

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

18. 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 tájékozódási gyakorlatok,
2. Kreatív ötletgenerálás	figuraalkotási kísérletek, szövegek újrírása, 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

## Tanulói visszajelzések a művészek tanórai jelenlétéről

A felső tagozatra járó tanulók körében írásos, online kérdőív által gyűjtött, visszajelzések adására is volt lehetőség a projektek lezárása után. Összesen 86 tanuló élt ezzel a lehetőséggel. A visszajelzések alapján elmondható, hogy a válaszadó tanulók több mint a fele (46 válaszadó) szerint, a művész teljesen másként vett részt az osztálytermi munkában, mint a tanár. Ezt az állításukat többféleképpen indokolták. Az első csoportba azok a válaszok sorolhatók, amelyek a művész és a tanár eltérő mentalitását, személyiségét emelték ki, mint fő indokot. Ezek szerint a válaszok szerint, a művész „lazább, kedvesebb, viccesebb, nem szigorú, jobban figyel, jobban segít, érdekesebb, ötletesebb, kreatívabb, egyszerűen máshogy viselkedik.” A második válaszcsoporthoz a művészeknek a tanároktól eltérő látásmódjára és eltérő információs-bázisára utal. Több válaszadó írta, hogy „egy művésszel, sokkal másképp látom a világot”; érdekes dolgokat mutatott, újfajta információkat nyújtott, megmutatta, hogy ő mivel foglalkozik. A harmadik válaszcsoporthoz, azok az indokok sorolhatók, amelyek arról szólnak, hogy a művész újszerű, vagy legalábbis a tanórákon eddig nem használt eszközök segítségével dolgozott a tanulókkal. Ilyen

eszköz a rajz, mint legitim ismeretátadási médium a matematika órán, a mobiltelefon tanórai használta, valamint a barkácsolás, mint alkalmazott matematikai eszköz.

A visszajelzést adó tanulók majdnem mindegyike beszámolt egy kedvenc projektemlékről, emlékezetes pillanatról. Ezek túlnyomó többsége a művésszel folytatott valamilyen közös tevékenységről szólt, közös főzésről, süteménysütésről, vagy akár a nagy hot-dog készítésről. Többek számára maradandó élmény volt, hogy iskolán kívüli helyszíneken tanulhattak, mint a Ludwig Múzeumban, tóparton vagy épp egy közösségi kulturális térben egy épület teraszán. Az a pozitív élmény, hogy az egész osztály együtt tudott működni egy látható közös cél érdekében, szintén nagyon fontos tapasztalatként jelenik meg a válaszokban. Egy tanuló kiemelte: *„Nagyon örülök, hogy együtt dolgoztunk és jó lett a végeredmény. Kitartóak voltunk. A művész furcsa, de jó dolgokat mutatott végig.”*<sup>63</sup> Az elkészült „termékekre” több válaszban evidenciaként utalnak vissza. *„Fantasztikus volt, amikor átmentem a lézerfolyosón.”* - írja a tanuló, minden egyéb utalás és magyarázat nélkül. A *„kedvencem az volt, amikor egy indiai férfival bemelegítettünk”* - említi meg egy másik válaszadó, s hozzáteszi, *„az is jó volt, hogy nem tanultunk végig, pedig mennyi mindent megtanultunk”*.

A visszajelzést nyújtó 86 tanuló közül 12-en számoltak be negatív tapasztalatról az osztálytermi mini-projektek kapcsán. Ezek közül hatan a művész személyiségével, munkamódszerével nem voltak megelégedve. Mind a hatan, úgy érezték, hogy *„Nem igazán lehetett a művésszel más dolgokról beszélni, csak arról, amiről ő szeretett volna”*. A másik hatválaszó az osztálytermen kívül (az iskolaudvaron) zajlott egy-egy foglalkozás túl hangos mivoltát, és az osztálytársak túlzott fegyelmezetlenségét nevezte meg zavaró tényezőként.

A tanár-művész együttműködés tapasztalatait ecsetelő nyílt végű tanulói válaszok többsége gördülékeny közös munkáról számolt be, nehézséget összesen néhány tanuló érzékelt. Az ő véleményük szerint, a megszokott-tól eltérő térhasználat, a tanórai feladatok kihívásként való kezelése, és a bevett tanórai gyakorlat, azaz az osztálytermi rutin átalakítását célzó művészi szándék okozott több-kevesebb nehézséget a közös munkában.

Az osztályfőnököktől és a programban részt vevő művészekről érkezett visszajelzések<sup>64</sup> egyaránt arra utalnak, hogy a program megvalósítása kedvező hatást gyakorolt a tanulók iskolai részvételére és tanuláshoz való viszonyára. A beszámolók szerint növekedett a tanulók iskolába járási kedve, és egyes tanulók esetében a pedagógusok egyértelmű pozitív elmozdulást tapasztaltak a tanulási motivációjukban. A tanulók különösen értékelték, hogy a projektek során saját érdeklődésükhöz illeszkedő feladatokkal dolgozhattak, valamint hogy a tanórákon lehetőséget kaptak ötleteik megfogalmazására, amelyeket a pedagógusok figyelembe vettek és érdemben meghallgattak. Ezek a tapasztalatok arra utalnak, hogy a tanulói autonómiát és bevonódást erősítő pedagógiai megközelítések hozzájárulhatnak a tanulási motiváció és az iskolai kötődés erősödéséhez.

---

<sup>63</sup> Tanulói online kérdőív, kimeneti adatfelvétel. 2017-2019 június.

<sup>64</sup> Projektzáró dokumentumok, 2015-2021.

## 5. fejezet Kreatív oktatási tapasztalatok a résztvevők szemszögéből - interjúk és fókuszcsoportok alapján

Az újpesti és a pécsi iskola az előző fejezetben bemutatott osztálytermi projektek megvalósítása után is elkötelezett maradt a kreatív oktatás iránt, és azóta is folyamatosan biztosít lehetőséget a pedagógus-művész együttműködésben zajló osztálytermi projektek megvalósítására. 2024-ben mindkét iskola visszajelzést adott arról, hogy milyen tapasztalataik vannak az eddig náluk futó kreatív oktatási projektekkel kapcsolatban, azaz teret engedett egy olyan kvalitatív kutatásnak, amely célja az volt, hogy feltérképezze a program működését az iskolákban, és mélyebb betekintést nyerjen a résztvevők tapasztalataiba és észrevételeibe. 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 fókuszcsoportos beszélgetés zajlott le<sup>65</sup>. Ezek alapján a jelen fejezet rekonstruálja a program fogadtatását, feltárja működésének jellemzőit, és összefoglalja az eddig tapasztalt hatásokat.

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<sup>66</sup>. 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. Ez erősíti a kvalitatív elemzés triangulációját, és alátámasztja, hogy ezek a témák nem egyetlen nézőpontból, hanem rendszerszinten releváns jelenségeként jelennek meg. A lenti ábrán összegzett kódok és kódcsaládok adják az elemzés szerkezeti alapját, és ezekre épülnek a következő fejezetben bemutatott főbb eredmények.

---

<sup>65</sup> A kutatás során készült valamennyi interjúról és fókuszcsoport-beszélgetésről hangfelvétel készült, az érintettek előzetes tájékoztatáson alapuló beleegyezésével. A hanganyagok gépelt átiratai adták az elemzés szövegtestét. A szövegeket úgynevezett „edge coding” technikát alkalmazva kódoltam. Azaz beazonosítottam a legkisebb értelmes szövegegységeket, s narratív címkével, kódokkal láttam el, amelyeket tematikus kódcsaládokba, kódcsaládokba rendeztem. A kódolás és a kódcsaládokba rendezés az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével történt.

<sup>66</sup> Az interjúalanyok által mondottak anonim módon, a programban betöltött szerepkörük jelölésével szerepelnek az elemzésben. A disszertáció Mellékletében található a teljes interjú és fókuszcsoport lista, azaz az interjúk és fókuszcsoportok iskolához való tartozása, folytonos számozással.

## Az elemzések fő témái – kódok és kódcsoportok alapján



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

## 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.

A pedagógusok számára az egyik legnagyobb kihívás az volt, hogy megtalálják a megfelelő egyensúlyt a saját pedagógiai céljaik és a programnak, a művészek által közvetített, megközelítése között. Az interjúkban többen beszámoltak arról, hogy eleinte nehezen találták meg a közös hangot a művészekkel, mivel a program pedagógiai megközelítése szokatlan volt számukra, és eltért a megszokott, hagyományos tanítási módszerektől.

Az egyik pedagógus szerint, a program eleinte bizonytalanságot okozott benne, de idővel rájött, hogy a gyerekek így sokkal motiváltabbak és érdeklődőbbek. Az interjúk alapján az a dinamika rajzolódik ki, hogy a pedagógusoknak először alkalmazkodniuk kellett az új megközelítéshez, de végül mindegyikük arról számolt be, hogy a kezdeti bizonytalanságok után - miután kialakult és beállt a művésszel való együttműködés gyakorlata - mindannyian pozitív tapasztalatokat szereztek, s úgy vélik, szakmailag sokat profitáltak a közös munkából.

A művészek saját elmondásuk szerint, érzékelték a pedagógusok kezdeti bizonytalanságát, de a tanulók pozitív reakciói kellő alapot nyújtottak a kölcsönös bizalom létrejöttéhez. Az egyik résztvevő művész így nyilatkozott: *„A pedagógusok kezdetben skeptikusak voltak, de amikor látták, hogy a gyerekek mennyire jól reagálnak a feladatokra, ők is egyre nyitottabbá váltak.”* (művész 1) Ez azt jelzi, hogy a művészek és a pedagógusok kapcsolatépítésének első alapfeltétele a türelem, az együttműködés sikerének kulcsa pedig a kölcsönös tisztelet és a közös célok megértése, felvállalása volt. A pedagógusok és művészek mindegyike felismerte, hogy a közös munkának két alapcélja volt, egyrészt, hogy a gyerekek számára minőségi tanulási élményt biztosítsanak, másrészt pedig, hogy elősegítsék a tanulók kreativitásának a fejlődését.

A közös célok eléréséhez azonban nem minden esetben azonos együttműködési panelek vezettek. Az interjúk alapján a pedagógusok és művészek együttműködési módja közötti különbségek is megfigyelhetők, különösen a résztvevő iskolákban zajló munkát összehasonlítva. Míg az egyik intézményben dolgozó pedagógusok és művészek közötti kapcsolatok gyorsan fejlődtek és sikeresebbé váltak, addig a másik iskolában dolgozó páros számára ez a folyamat hosszabb időt vett igénybe. Az egyik pedagógus így fogalmazott: *„Ami nekem még, én azért eléggé sarkos vagyok, valljuk be, tehát, hogy én eléggé, nem feltétlenül azt mondom, hogy porosz, de eléggé szeretem, hogyha rendben mennek a dolgok. Nekem ez pl. nagyon nehéz volt, hogy most beszélhetsz, oda mehetsz – az elején nekem ez nehéz volt. Ebben úgy gondolom, hogy elég sokat változtam. El tudom fogadni azt, hogy egy kicsit zajosabbak, vagy egy kicsit másképp működnek a dolgok. Ez pl. nekem plusz”* (pedagógus 3).

A kezdeti nehézségek ellenére, a fentiekben idézett pedagógus az interjúban kifejtette, hogy pozitívnak értékeli a művésszel való együttműködés. A különböző habitusuk ellenére jól tudtak együtt dolgozni: különbözőségük, a másféle munkastílusuk nem okozott problémát, inkább kiegészítették egymást. *„Mi mások vagyunk, de sosem zavart a különbözőség. Megtanultam tőle, hogyan kell másképp hozzáállni a dolgokhoz.”* (pedagógus 3)

Egy másik résztvevő pedagógus számára különösen fontos volt a közvetlen pedagógiai tapasztalatok megosztása és a kölcsönös véleménycsere. Művésztársával rendszeresen megbeszélték a feladatokat, és megosztották egymással az észrevételeiket. Ez a fajta kommunikáció a közös munka során sokat jelentett mindkettőjük számára. A páros művésztársa is pozitívan beszélt a tanító kollégájával való együttműködésről, különösen a munkafolyamatok szervezése és a közös döntéshozatal kapcsán kialakult kommunikációs gyakorlatot emelve ki. Ők rendszeresen megbeszélték az tanórákon tapasztaltakat és a következő alkalomra szánt feladatokat, ami eleinte intenzívebb egyeztetést igényelt, de később, mikor jobban megismerték egymást, a közös munka gördülékenyebbé vált.

A munkakapcsolatukban voltak kisebb nézeteltérések is, például a művész szeretett volna több időt szánni egy-egy feladatra, míg a pedagógus úgy érezte, hogy az már túl hosszú lenne, így próbálták megtalálni az egyensúlyt. *„Volt egy-két olyan, hogy nem értettük egymást, de ez nem is azért, mert nehéz volt, hanem mivel más volt eleve az időhöz való viszonyunk. Tehát, kicsit olyan volt, hogy ő szerette volna, hogy húzzunk el egy feladatot, hogy másképp csináljuk és akkor egy kicsit több időt adunk rá. Én meg: ne már! Ez hosszú lesz”* (pedagógus 2).

### *Tanulói készségek fejlődése*

A pedagógusinterjúk alapján a program egyik legszembetűnőbb hozadéka a tanulók készségeinek fejlődése volt, amely különösen a kommunikáció, önkifejezés, együttműködés és önreflexió terén mutatkozott meg. A tanárok több esetben kiemelték, hogy a diákok bátrabban nyilvánítanak véleményt, jobban ki tudják fejezni érzéseiket, és hosszabb, összefüggőbb mondatokat használnak. Egy újpesti pedagógus így fogalmazott: *„Most már szépen, összefüggően beszélnek. Kerek mondatokat használnak, ami év elején elképzelhetetlen volt.”* (pedagógus 3) A tanulók közötti együttműködés is fejlődött, a csoportos feladatvégzések során egyre többen vonták be társaikat, megtanultak meghallgatni másokat és alkalmazkodni.

A tanárok szerint különösen azoknál a tanulóknál volt látványos a változás, akik korábban visszahúzódóak, csendesek vagy zárkózottak voltak. Ezek a gyerekek a program hatására aktívabbá váltak, sőt sok esetben kezdeményező szerepet vállaltak a közös munkában. Egy válaszó pedagógus így számolt be erről: *„A Marci mindig hátul ült, nem szólt. Most már ő kéri, hogy elmondhassa, amit kigondolt. Ez hatalmas előrelépés.”* (pedagógus 1) Az ilyen jellegű változásokat a tanárok gyakran nemcsak a foglalkozásokon, hanem más tanórai szituációkban is észlelték, jelezve ezzel a program transzferhatását.

A művészek szintén visszatérően beszélnek a tanulók készségfejlődéséről, ám ők inkább a pillanatnyi áttöréseket, érzelmi és kreatív megnyilvánulásokat hangsúlyozzák. Egyikük például így emlékezett vissza: *„Volt egy lány, aki hónapokig csendben volt, aztán egyszer csak előlépett, és előadta a saját meséjét.”* (művész 1) A művészek között is megfigyelhető némi különbség abban, hogyan értelmezik a készségfejlődést. Zita inkább az érzelmi kifejezés és biztonság megteremtésére fókuszált, míg Dorina a játék során megjelenő önállóságot és döntésképeséget emelte ki. Számukra a fejlődés akkor volt igazán érzékelhető, amikor a tanulók nemcsak passzívan vettek részt, hanem alakították is az eseményeket. A foglalkozások során megjelenő spontaneitás és kreativitás teret adott olyan készségek fejlődésének, amelyek a hagyományos oktatásban kevésbé hangsúlyosak.

Az összehasonlítás alapján megállapítható, hogy a pedagógusok inkább hosszabb távon, rendszerszinten figyelik a tanulói fejlődést, míg a művészek az egyéni pillanatok és érzelmi áttörések mentén értelmezik a változásokat. A tanárok számára a készségek fejlődése nemcsak a program értékességét, hanem annak pedagógiai beágyazottságát is igazolja. A művészek számára ugyanakkor ezek az élmények a közös

alkotás és emberi kapcsolódás sikerességének jelei. Mindkét nézőpont egyaránt fontos, és együtt komplexebb képet ad a program hatásáról.

A témakör hangsúlyossága nagyon erős mindkét interjúcsoport esetében, ugyanakkor a pedagógusok részéről gyakrabban és részletesebben jelenik meg. Az alcsoportos tematizálásban szerepel a verbális és nonverbális kommunikáció fejlődése, a csoportmunka és szociális készségek alakulása, az önbizalom és érzelmi megnyílás, valamint az önreflexió és önálló döntéshozatal képességének fejlődése.

### *Reflexió és önértékelés*

A pedagógusinterjúk alapján a program fontos hozadéka volt, hogy a tanulók fokozatosan megtanulták a saját gondolataik, érzéseik megfogalmazását, valamint mások véleményének elfogadását. A reflexió és önértékelés gyakorlása nem volt mindig egyszerű, különösen az első alkalmak során, de a pedagógusok tapasztalatai szerint a foglalkozások hatására egyre természetesebbé vált a gyerekek számára, hogy véleményt formáljanak a saját és mások munkájáról, kooperációs élményeikről. Egy újpesti tanár szerint: *„Megtanulták, hogy nem válaszolnak vissza, ha kritikát kapnak, hanem elgondolkoznak rajta.”* (pedagógus 4)

A tanárok szerint a reflexiók különösen akkor voltak mélyek, amikor a gyerekek saját belső érzéseiket is meg tudták fogalmazni. Ehhez fontos volt a 90 perces időkeret, a kihívásokkal teli környezet és a biztonságos, de izgalommal teli légkör, amelyet a művészek jelenléte is segített kialakítani. Az önértékelés eszközei változatosak voltak: a rajzos, szóbeli és mozgásos formák mind hozzájárultak ahhoz, hogy minden tanuló a számára megfelelő módon tudjon visszacsatolást adni.

A művészek beszámolóik alapján a reflexió és önértékelés minden foglalkozás végén fontos szerepet kapott. Számukra fontos volt, hogy ne csak az alkotás, hanem annak feldolgozása is megtörténjen. Egyikük például így fogalmazott: *„Sokszor az utolsó öt perc volt a legfontosabb, amikor kimondták, hogy mit éreztek, vagy mit tanultak.”* (művész 5) Majd másikat is kiemelte, hogy *„amikor valaki elmondta, hogy miért volt valami nehéz vagy épp jó, akkor kapcsolódtunk igazán”.* (művész 4) Ezek a pillanatok a művészek számára is visszajelzést jelentettek a saját munkájukról és arról, mennyire sikerült elérniük a gyerekeket.

Érdekes különbségek mutatkoztak abban, hogy a reflexiót ki milyen célból tartotta fontosnak. A pedagógusok inkább a tanulók metakognitív készségeinek fejlődését várták ettől a gyakorlattól, míg a művészek az érzelmi megosztás, kapcsolódás és a közös élmény lezárásának lehetőségét látták benne. *„Nem kellett „okosakat” mondani, csak azt, hogy aznap mit viszel magaddal haza. Az őszinteség volt a lényeg.”* (művész 1)

Ez a témakör kiegyensúlyozottan volt jelen mind a pedagógusok, mind a művészek interjúiban. Mindkét csoport hangsúlyozta a reflexió fontosságát, legyen szó annak verbális vagy nonverbális formáiról, a visszajelzés adásának és fogadásának tanulásáról, az érzelmi önreflexió megjelenéséről, vagy a reflexió időbeli és szervezeti kereteiről. Ugyanakkor a részletes összehasonlítás alapján jól látható, hogy míg a pedagógusok elsősorban tanulási eszközként tekintettek a reflexióra, addig a művészek számára inkább kapcsolatteremtő gesztus volt. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a két megközelítés nem zárja ki egymást, épp ellenkezőleg: a program során gyakran kiegészítették és erősítették egymást.

### *Hosszú távú hatás*

A pedagógusinterjúk alapján a program hosszú távú hatása több szinten is detektálható. A tanárok hangsúlyozták, hogy a foglalkozásokon megjelenő készségek és viselkedésminták nem tűntek el a program befejeztével, hanem tovább éltek a hétköznapi iskolai életben is. Egy újpesti pedagógus így fogalmazott: *„Februárban is visszautaltak egy novemberi feladatra. Emlékeztek rá, és továbbvitték.”*

(pedagógus 3) A tanárok szerint ez azt jelzi, hogy a tanulók nemcsak egy-egy alkalomra koncentráltak, hanem valóban beépültek a tapasztalatok a személyiségfejlődésükbe.

Több pedagógus arról számolt be, hogy a program által fejlesztett szociális és kommunikációs készségek megmaradtak, sőt, más tanórákon vagy iskolai helyzetekben is hasznosultak. Az érzelmi kifejezés, a közös munka, a véleményformálás és a reflexió olyan „eszköztárrá” váltak, amelyhez a gyerekek később is visszanyúltak. A tanárok számára ezek a hosszú távú hatások megerősítették a program értelmét és hasznosságát, különösen a nehezebben kezelhető vagy visszahúzódnak tanulóknak esetében.

A művészek a hosszú távú hatásokat elsősorban az egyéni sorsokon és kapcsolatokon keresztül érzékelték. Egyikük például egy tanulóval való kapcsolatát emelte ki: „*A program végén odajött, és azt mondta, kár, hogy nem leszel itt jövőre is. Ez nekem azt mutatta, hogy tényleg számítottam neki.*” (művész 1) Míg másikuk pedig arról számolt be, hogy hónapokkal később visszatérve ugyanabba az iskolába a gyerekek emlékeztek rá és az együtt megélt foglalkozások részleteire. Ezek a visszajelzések számukra azt jelezték, hogy a programnak nemcsak az adott pillanatban, hanem hosszabb távon is nyoma maradt.

A művészek hosszú távú hatásként értelmezték saját fejlődésüket is. A program lehetőséget adott számukra arra, hogy kipróbálják magukat tanítói, nevelői szerepben, és ez sok esetben új irányokat is kijelölt számukra. Egyikük így fogalmazott: „*Azt hittem, sosem fogok gyerekekkel dolgozni, de most már másképp látom.*” (művész 3)

A pedagógusinterjúkban hangsúlyos szerepet kaptak azok a nevelési és közösségi szintű változások, amelyeket a program generált az osztályokban. A tanárok kiemelték, hogy a foglalkozások során olyan együttműködés alakult ki a tanulók között, amely túlmutatott a tanórák keretein. Egy soroksáripedagógus például arról számolt be, hogy „*a legkülönbözőbb gyerekek kezdtek el egymás mellé ülni, pedig év elején még nem is beszéltek egymással.*” (pedagógus 1) A program tehát láthatóan hozzájárult a csoportkohézió erősödéséhez, és segítette a társas kapcsolatok újraszerveződését.

Több tanár említette, hogy a közösség belső működése is átalakult: csökkent a versengés, nőtt az elfogadás és a figyelem mások iránt. Ezek a változások nemcsak a foglalkozások idején, hanem a hétköznapi iskolai életben is megmutatkoztak. Újpesten egy tanár így fogalmazott: „*Régen mindig ugyanaz a három gyerek jelentkezett. Most már a többiek is meg mernek szólalni.*” (pedagógus 3)

A pedagógusok számára a kreatív osztálytermi projektek egyik legpozitívabb tapasztalata a csoportmunkában és az együttműködésben tapasztalt fejlődés volt. Többen is említették, hogy a gyerekek kezdtek jobban elfogadni egymást, és csökkentek a konfliktusok. Az osztályokban szorosabbá vált a kooperáció, és a gyerekek könnyebben dolgoztak együtt. Az egyik pécsi pedagógus szerint: „*A csoportmunkában és az együtt dolgozásban sokkal jobbak lettek. Kevesebb a konfliktus. Gördülékenyebben állnak a munkához.*” (pedagógus 1) Az egyes gyerekek közötti viselkedési problémák, mint például a passzivitás vagy a szoros személyes kapcsolatok elutasítása, fokozatosan csökkentek, és sokkal jobban tudtak együtt dolgozni a különböző személyiségek. Ezt más pedagógusok is megerősítették, jelezve, hogy a gyerekek is magabiztosabbá váltak az interakciók során.

A projekt negatív tapasztalatai közé tartozott, hogy a gyerekek fáradtsága a napi órákon, különösen a reggeli órák után, problémát okozott. Az egyik pedagógus így nyilatkozott: „*A gyerekek kifáradtak, és ezt nekünk kellett behozni a reggelizést, meg utána dolgozatot írni.*” (pedagógus 4) A pedagógusok szerint a reggeli időpont miatt a gyerekek, különösen az aktívabb feladatoknál, sokszor nem tudtak teljes figyelemmel részt venni. Ezen kívül az iskolai program szoros, tantervi korlátok közötti betartása is nehézséget okozott, amikor a projektet a napi rutinba kellett illeszteni.

A fentiek alapján elmondható, hogy a pedagógusok inkább rendszerszinten, az osztály működésének egészében érzékelték a közösségi és nevelési hatásokat, míg a művészek elsősorban az interperszonális kapcsolatok és a közösen átélt élmények szintjén ragadták meg ezeket. Míg a tanárok számára elsősorban a közösségi dinamika változása, a csoportkohézió erősödése, a társas kapcsolatok átrendeződése, a részvételi hajlandóság növekedése, a felelősségvállalás és szabálytudat fejlődése volt a meghatározó tapasztalat, addig a művészek különösen pozitívnak értékelték a gyermekek közötti érzelmi kapcsolatok elmélyülését, a bizalom, figyelem és elfogadás mint közösségformáló tényezők fejlődését.

### *Pedagógiai attitűdök és szemléletformálás*

A pedagógusinterjúk tanúsága szerint a program jelentős hatást gyakorolt a tanárok saját pedagógiai attitűdjére is. Többen arról számoltak be, hogy a művészekkel való közös munka újfajta szemléletet hozott számukra, és lehetőséget adott a tanulókkal való kapcsolat újragondolására. Egy tanár így fogalmazott: *„Megtanultam hátrébb lépni, jobb, ha nem mindig én irányítok.”* (pedagógus 4) Ez a szemléletváltás különösen azoknál volt erősebb, akik nyitottabban álltak a kísérletező pedagógiai megközelítésekhez.

A pedagógusok számára a program során megerősítést nyert, hogy a tanulóknál sokkal több rejtett képesség lakozik, mint amit a hagyományos pedagógiai keretek között meg tudnak mutatni. Ennek felismerése sokakat arra ösztönzött, hogy saját hétköznapi tanítási gyakorlatukat is rugalmasabban, kreatívabban alakítsák át. Többen kiemelték, hogy a foglalkozások hatására változott a tanulókkal való viszonyuk, nőtt a bizalom, és csökkent a kontrollkényszer. Egy pedagógus így fogalmazott: *„Azt hittem, hogy rendet kell tartani, de itt rájöttem, hogy lehet másként is fegyelmezni.”* (pedagógus 1)

A művészek számára a program egyfajta tanulási és szakmai fejlődési térként szolgált. A visszajelzések alapján egyértelműen érzékelhető, hogy a programban való részvétel formálta a tanulásról, gyerekekről és saját alkotói szerepükről való gondolkodásukat.

Míg a tanárok esetében elsősorban a pedagógiai biztonsági rutinok átalakulása volt megfigyelhető, addig a művészek saját szerepfelfogásukat, kommunikációs stílusukat és a gyermekekhez való viszonyukat értelmezték újra. A pedagógusinterjúkban gyakran előkerültek személyes élmények is, többen meghatódva idézték fel azokat a pillanatokat, amikor egy-egy tanuló olyasmit tett vagy mondott, amit korábban elképzelhetetlennek tartottak. Ezek az élmények nemcsak a diákok fejlődését, hanem a pedagógusok saját hivatásuk iránti elköteleződését is megerősítették.

## **A program hatása a szülők szerint**

### *Tanulási motiváció növekedése*

A szülői interjúk alapján elmondható, hogy a  *kreatív osztálytermi* programok több szinten is érzékelhető hatást gyakoroltak a részt vevő tanulókra és közvetetten a szülői közösségekre is. Több szülő számolt be arról, hogy gyermeke erőteljesen bevonódott a program bizonyos témáiba, amelyek nemcsak tartalmilag inspirálták, hanem otthoni tevékenységeiben is rendre visszaköszöttek. (például egy kisfiú az öccsével is megosztotta a foglalkozásokon tanultakat. *„amikor, mondjuk, a bolygókról, világűrről beszéltek. Na, akkor pár napig az volt, és az öccsének is tanította a bolygókat sorba, hogy hogy vannak.”*) Az elmesélt szülői tapasztalatok szerint a tanulás élményszerűsége otthon is tovább élt. Illetve beszámoltak arról is, hogy az iskolaitól teljesen eltérő közegben is előjött több, a program során tanult tartalom. Ilyen volt, amikor az egyik kisgyermek, a Pécsi Tudományegyetem orvostanhallgatói által

szervezett gyermekeknek szóló ismeretterjesztő rendezvényen légzésgyárnak nevezte egy játékos feladat során a tüdőt.

*„Az én lányomat eleve nagyon érdekli az emberi test működése. És itt Pécsen ugye van most már azt hiszem 13. alkalommal volt ez a Teddy Maci program, amit az orvosi hallgatók csinálnak. Tehát, arra nekünk muszáj volt elmenni, és amikor ott volt egy ilyen feladat, hogy ott kibeleztek egy mackót, tehát, hogy így arányosan, ahogy milyen szervek vannak és akkor ott mindegyikre megkérdezték, hogy „Tudod-e, hogy ez milyen szerv?”. És amikor kimondta, hogy „a tüdő a légzésgyár”, akkor így mindenkit meglepett, hogy mit mond ez a gyerek, hogy miért pont ezt mondja. És akkor ő ott elmesélte az orvosi hallgatóknak, hogy 'Nekünk, van a tanulás művészete az iskolában, és hogy ott mi így hívjuk a tüdőt'. És akkor azon kezdtem el gondolkodni, tehát, hogy nemcsak az tetszett nekem, hogy nemcsak az iskola falain belül használja ezt a tudást, hanem hogy hiába elmegyünk egy tök más közegbe, egy másik embernek is ugyanúgy és ott ugyanúgy eszébe jut, hogy hát ez ugyanaz”. (szülői fókuszcsoport 1)*

Hasonlóan vélekedett az az édesanya is, aki szerint egyidő után erőteljesen érződött a gyerekeken, hogy az ún. *„régii tudást is elkezdtek tudni használni, ötvözték az új dolgokkal.” (szülői fókuszcsoport 2)*

Egy másik szülő szerint, a program során szerzett iskolai élmények egyértelműen felszabadítólag hatottak gyermekére: *„ez neki egy ilyen felszabadító része volt az iskolának.”*, aminek a szülő hosszútávú hatást is tulajdonít. A program keretei között megélt szabadság és kreativitás ugyanis a szülő véleménye szerint, hozzájárult a gyermek belső motivációjának növekedéséhez, amit az olvasás iránti önálló érdeklődés kialakulása is jól jelez: *„most már magától is könyveket úgy elővesz, tehát nem kell úgy erőltetni, hogy mondjuk olvasson.” (szülői fókuszcsoport 1)*

A tanulási környezet kötetlenebb, barátságosabb jellege szintén pozitív élményként jelent meg a visszajelzésekben: *„anya, olyan jó volt, hogy nem kellett a padba ülni, tehát nem kellett ilyen feszélyezve, hanem ahová estek, puffantak, vagy valaki köré ültek, és akkor úgy dolgoztak, vagy úgy beszélgettek, vagy úgy olvastak.” (szülői fókuszcsoport 2)* A hagyományos tanórai struktúrák merevségének a lebontása, a szülők szerint, egyértelműen a gyermekek szabadabb részvételét és közösségi együttműködését támogatta. *(„a padokat úgy tolták szét, a gyerekek imádták, hogy a padok szét vannak, utána visszarendezték. Nagyon-nagyon jó volt az, hogy rengeteg mozgás volt benne”). (szülői fókuszcsoport 1)*

*„Láthatóan a gyereket is teljes mértékben motiválta, hogy egy olyan tanóra, egy olyan keretet adott az ő életének, hogy alkothatott, tanulhatott, játszva tanulhatott, nem volt rajta az a kötelezés, hogy most akkor leülünk és megcsinálunk 10 oldal matek feladatot, amelyik mindegyik ugyanarra a kaptafára készül. (...) Itt, az egyes témáknak sikerült a tanároknak, a művészeknek olyan szinten felkelteni a gyerekeknek az érdeklődését, vagy mint így egy szivacs, így magukba szívták”. (szülői fókuszcsoport 2)*

A kreatív osztálytermi program a szülők tapasztalatai szerint egy élményszerű, kreatív és befogadó tanulási környezetet biztosított, amely egyszerre támogatta a gyermekek önállóságát, önbizalmát, és elősegítette a közösségi együttműködését. A visszajelzésekben az is kitűnik, hogy a program mentes volt a hagyományos értékelési kényszerektől: *„Nincsen osztályozva az, hogy jót vagy rosszat mondok... ez az én véleményem, amit felnőtként is szerintem nehéz megtanulni.” (szülői fókuszcsoport 1)* Ez hozzájárult ahhoz, hogy a gyerekek bátrabban vállalták fel gondolataikat, érzéseiket, és élvezték a kötetlenebb tanulási helyzeteket: *„Legalábbis ő azt mondta nekem... hogy sokkal szabadabb volt.” (szülői fókuszcsoport 1)*

A szülők gyakran emlegették, hogy a program biztonságot adó, támogató környezetet teremtett. Egyikük úgy fogalmazott: *„Ez a program, ez olyan volt, mint egy ilyen menedék nekik... mentőöv... hogy azért csak van valami, amiben feloldódunk.”* A gyerekek motivációja is magas szinten maradt: *„Láthatóan a gyereket is teljes mértékben motiválta, hogy egy olyan tanóra, egy olyan keretet adott az ő életének, hogy alkothatott, tanulhatott, játszva tanulhatott.”* (szülői fókuszcsoport 2)

#### *Kedvenc témakörök, a program erősségei*

A szülők visszajelzései szerint a *Kreatív Partnerség* program gazdag, változatos és kreatív tevékenységeket kínált, amelyek maradandó élményt nyújtottak a gyermekek számára. Egy szülő például kiemelte, hogy *„Sok mindent mesélt róla. Az egyes programrészekről én is tudtam. ... És az ember csak így tátotta a száját, azok jóleső érzések voltak.”* (szülői fókuszcsoport 2)

A program egyik erőssége, hogy folyamatos kíváncsiságot ébresztett: *„A lányom mindig azt mondta, hogy 'Most vége van ennek a projektnek, de nem árulták el, mi lesz a következő.'”* A témák sokszínűsége és életkori relevanciája is kiemelkedő volt: a környezettudatosságot például egy ökoházépítési projekt segítette megértetni:

*„Legutóbb építettek ilyen ökoházat az egyik barátjával, és nagyon lenyűgözött, hogy elmondta, hogy azért ekkora az ablak, meg azért van a tetején a fű, ez egy szélmalom, ez egy nem tudom én micsoda, és mikor néztem, ez egy ilyen 40x50 centis nagy kartonlapon épült egy rendes nagy szerkezet. És ugyanígy, amikor tobozokból, ágakból, satöbbiből építettek, akkor mindnek volt mondanivalója, volt tartalma. Mi itthon is sokat beszélgettünk erről, hogy akkor miért viszek szatyrot magammal, miért nem műanyag szatyrot kérek, hogy miért a kulacsomba töltöm itthon a vizet, miért nem. De ott bentől is nagyon sokat hozott haza, ami nekem nagyon pozitív volt, mert ezek azok a témák, amikkel szerintem a jövőnket lehet építeni.”* (szülői fókuszcsoport 1)

A program támogatta a gyermekek önállóságát és önkifejezését is, ami nagy hatással volt rájuk: *„Ez neki egy olyan terep volt... tényleg az, amiben ő azt gondolja, hogy ő ebbe bele tud egyénileg is adni... neki ez borzasztóan tetszett.”* Emellett az élményszerű tanulást olyan szabad, kreatív tevékenységek is gazdagították, mint a bunkerépítés: *„A bunkerépítés... elképesztően élvezetes és szórakoztató volt nekik. Nagyon imádták, igen.”* A közös pizzasütéssel záródó matematikaóra, vagy a Naprendszer jellemzőit feldolgozó tanórák minden egyes megszólaló szülő szerint a gyerekeik kedvencei voltak. *(„Nálunk abszolút ez volt a kedvenc. Arról hallottam a legtöbbet. Igen, ott mutatta a Napot is, hogy hogy csinálták. Utána mentek ki az utcára és a póznákra rakták ki a papírokat. Utána azt még így napokig mutatta. Még ott van, még ott a Mars, még ott a Vénusz. Úgyhogy, neki az maradt meg, abszolút az volt a nyerő.”)* (szülői fókuszcsoport 2)

*„Anyá, képzeld el, az egész termet betérítette a Nap, amit festettünk! Látod?”* Sokáig fent volt nekünk a lámpára próbálták meg valamilyen szinten fölfektetni és kicsit ilyen szerencsétlenül lekonyulva csüngött a szegény Napocska, de nagyon jó volt, mert minden reggel lehetett látni, hogy ott várja őket. És bármelyik másik programot, akár a pizzasütés, amikor elmentünk és ott voltunk helyben, én is elkísértem a társaságot, és ahogy láttam úgy a gyerekek tényleg minden egyes mozzanatát imádták. Szóval, mindegyikben inkább meglelte a szépséget.” (szülői fókuszcsoport 2) Több szülő kiemelte, hogy őket magukat is jó érzéssel töltötte el, hogy folyamatosan beszámoltak a gyerekek otthon a foglalkozásokról, így ők is jobban beleláthattak gyermekeik hétköznapjaiba.

A szülők visszajelzései szerint a program egyik kiemelkedő erőssége volt a pedagógusok és művészek hatékony együttműködése. Az egyik szülő így fogalmazott: *„a tanító néni és a művész nagyon jól együtt*

*tudtak működni, nagyon különbözőek, legalábbis nálunk a két ember, de egészen elképesztően jól tudták hozni a saját területükről azt, ami fontos volt, nagyon jól kiegészítették egymást.”* (szülői fókuszcsoport 1) Kiemelték azt is, hogy az egyik a művész, Betty, rendkívüli érzékenységgel és ráhangolódással dolgozott a gyerekekkel: *„nagyon-nagyon jól rá tudott kapcsolódni a gyerekekre... már mindenkiről tudja, hogy mit várhat, hogyan kell irányulni feléjük, de nagyon jól rákapcsolódott.”* Ez a személyes odafigyelés és törődés mély hatást gyakorolt a gyerekekre, amit az is mutatott, hogy az egyik kislány, Anna, saját kezdeményezésre ajándékkal fejezte ki háláját: *„Még nem történt ilyen az elmúlt két évben, hogy Anna így önállóan valakit megajándékozzon... ez gondolom azért pozitív élményeknek a hálája.”* (szülői fókuszcsoport 21)

### *Szülői közösség építése*

A program hatása nemcsak a tanulók szintjén volt érzékelhető, hanem a szülői közösségben is: *„a szülők is egy kicsit egymásra találtak, és ezzel egy picit lehet, hogy jobban összehozta a szülői közösséget is.”* (szülői fókuszcsoport 1) A beszélgetésekből kiderül, hogy egy támogató, jól kommunikáló szülői kör alakult ki, amely a program működését is segítette: *„ebben a harmadikos osztályban egy olyan szuper szülői gárda gyűlt össze [...] szóltam, hol találtam jó minőségű kartont, s mindenki rohant oda, és ott vette ugyanazt a színes papírt.”* (szülői fókuszcsoport 2)

Ugyanakkor felmerültek gyakorlati kihívások is, például az eszközök előteremtése: *„amikor február végén jön az üzenet... hogy hát akkor gesztenyét, meg tobozt... mi már kínunkban kávébabszemet is gyűjtöttünk ... de utána láttam, hogy megérte, mert tényleg kreatívan fölhasználták.”* (szülői fókuszcsoport 1)

## Tanulói visszajelzések a programról

A tanulói fókuszcsoportok visszajelzései alapján a program különösen erősen hatott a gyerekek együttműködési képességeire, kreativitására, valamint a tanulással kapcsolatos attitűdjükre. Többen hangsúlyozták, hogy a foglalkozások élményszerűsége megváltoztatta a tanuláshoz való viszonyukat: *„Én úgy látom, hogy itt sok mindent meg lehet tanulni, ez úgymond egy óra, csak nem kell itt ülni a padban és unatkozni. Hanem meg lehet valósítani az álmainkat, hogy mi, hogy képzeljük el azt a dolgot, meg izgalmasak is vannak.”* (tanulói fókuszcsoport 1)

Sokan személyes fejlődésüket is kiemelték, különösen az önszabályozás és az együttműködés terén: *„Szerintem én abba változtam, hogy egy kicsikét jobban tudtam magamat uralni... mármint így... mindent én akartam csinálni a csoportmunkát. És elsőbe nagyon nehéz volt.”* Az empátia és társas érzékenység is látványosan fejlődött, amit több, társakra vonatkozó pozitív megnyilvánulás is jelez: *„Rikárdóról azt szeretném mondani, hogy nagyon jól viselkedik, és védi a lányokat”,* illetve *„Erikáról szeretném mondani, hogy nagyon szépen tud rajzolni.”* (tanulói fókuszcsoport 2)

A csoportkohézió alakulását jól mutatja, hogy a konfliktushelyzeteket a gyerekek sikeresen kezelték: *„Meg, hát kicsit nem tetszett az, amikor így a csoporton belül veszekedtünk. Mert volt pár olyan. De egyből ki is békültünk és folytattuk.”* (tanulói fókuszcsoport 4)

A terhelhetőség és koncentráció tekintetében is változás figyelhető meg: *„Valamikor olyan, hogy tudok rendesen figyelni, van, amikor meg már le vagyok merülve.”* Volt olyan tanuló is, aki egyértelműen a program hatásának tulajdonította koncentrációs készsége javulását: *„Igen, nagyon jó volt ez a 2 év.”*

A makettezés és más kézműves tevékenységek a kézügyességet és a problémamegoldást is fejlesztették: *„Nekem a makettépítés volt, ami nekem a legjobban tetszett az egész művészeti órából. [...] Kézügyességbe fejlődtem.”* A rejtélyes feladatok is jelentős motiváló tényezőként jelennek meg:

„Megpróbáltuk megfejtetni, hogy az a doboz kié lehet... És utána megfejtettük.” (tanulói fókuszcsoporthoz 3)

Az újpesti csoport visszajelzéseiben kettős megítélést kapott a csoportmunka: „Csoportban jobban lehet dolgozni,” ám több diák nehézségként élte meg, hogy ötleteiket nem mindig fogadta el a csoport. „Azért, mert olyankor nem szoktak beleegyezni a jó ötleteimbe.” Egy tanuló azt is megfogalmazta, hogy „lehesse választani a csapatot,” mert így szerinte kevesebb konfliktus alakulna ki. A lányok többsége úgy érezte, meghallgatják őket, de ötleteik nem mindig jutnak érvényre, ami a társas dinamika összetettségére utal.

A személyes kezdeményezőkézség erősödése több megszólalásban megjelenik: „Most már nem azt csinálom, hogy ülök, azt várom, hogy legyen valami, hanem én is szokok gondolkodni.” Emellett pozitív példák is hangsúlyt kapnak, amikor egy-egy ötletet a csoport elfogadott: „Pl., amikor az iskolát csináltuk meg... ott a medence az én ötletem volt... abba beleegyeztek.” (tanulói fókuszcsoporthoz 3) Ezek azt mutatják, hogy a kreatív önérvényesítés is fejlődött.

A konfliktuskezelési készségek javulására példa egy, a foglalkozások során kibékült baráti kapcsolat: „Mi most is barátnők vagyunk, és a kreatívon ott sikerült kibékülnünk.” (tanulói fókuszcsoporthoz 4) A program második évében a tanulók aktívabb részvételről számoltak be, több ötletet hoztak, és következetesebben valósították meg azokat. A közös alkotófolyamat javította a társas kapcsolatokat is, és a tanulók oldottabb, kevésbé formális légkörben könnyebben kapcsolódtak egymáshoz: „barátságosabbak vagyunk... a többi órán nem annyira.”

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tanúsága szerint a kreativitást a gyerekek elsősorban úgy élik meg, mint a gondolkodás szabadságát, az önálló megoldáskeresést és a kitartó problémamegoldást. Egy másodikos tanuló például így definiálta, hogy mit jelent, ha valaki kreatív: „Hogyha valamit kitalál, akkor ő addig meg akarja csinálni, amíg nem tudja megcsinálni. Nem adja fel.” (tanulói fókuszcsoporthoz 1)

Ez a meghatározás jól mutatja, hogy a gyerekek számára a kreatív gondolkodás nem csupán az ötletek megszületését, hanem azok következetes végigvitelét is jelenti, vagyis a Kreatív Partnerség módszertanának ezen eleme célba ért. A harmadik fókuszcsoporthoz tartozó tanulók a kreativitás egyediség és hasznosság dimenziójára is egyértelmű utalást tettek, illetve a látszólag nem összefüggő dolgok közötti kapcsolatakként a képzeletgazdagságuk bizonyítéká.

„Valami nincsen, és nagyon kell. Akkor én csak úgy valamit kitalálok, és azt használom.” „Nem számokkal számolok, hanem pillangókkal.” (tanulói fókuszcsoporthoz 3)

A gyerekek szinte minden fókuszcsoporthoz tartozó arról számoltak be, hogy a kreatív tanórákon örömet és sikerélményt éltek át, a saját elképzeléseiket valósíthatták meg, és kézzelfogható dolgok is születhettek. Az ötletességet értéként kezelték, az egyedi, megvalósítható ötleteknek pedig központi szerepe volt ezeken a foglalkozásokon.

„Nekem a kedvenc kreatívom a bunkerezés volt, mert nekem szó szerint volt egy ilyen kis saját kis sarkom, amiben ott tudtam olvasni, és bevittem egy gumicukrot, innivalót, párnát.” (tanulói fókuszcsoporthoz 4)

A fenti résztvevői visszajelzések az igazgatói interjúkból is visszaköszönnek, és átvezetnek már a disszertáció következő, egyben zárófejezetéhez, amely a bemutatott tapasztalatok és visszajelzések

alapján a kreatív oktatási programok köznevelési bevezethetőségének lehetőségeit, és a bevezetés lehetséges algoritmusát vázolja fel.

## Igazgatói visszajelzések a kreatív iskolai programokról

A pécsi iskolának ez a program kiemelt értéket ad, hiszen a városon belül megkülönbözteti más intézményektől. Az igazgató úgy véli, a szülőknek kiemelten fontos, hogy a program során a tanulók nem hagyományos módon, frontális tanulásszervezés által sajátítják el az ismereteket, hanem művészi eszközökkel, például rajzolással, építéssel, dramatizálással dolgozzák fel a tananyagot. Véleménye szerint, ez a megközelítés nemcsak élvezetesebbé teszi a tanulást, de a megszerzett tudás is mélyebben és tartósabban rögzül. A közös tevékenységek révén a diákok együttműködési készsége is fejlődik, hiszen nem egyedül, hanem csapatban dolgoznak, ami az iskolai közösségfejlesztés szempontjából is fontos eredmény.

Az igazgató megfigyelései szerint a program különösen jótékonyan hatott a sajátos nevelési igényű tanulókra is, ezek a gyerekek sokkal aktívabbá és magabiztosabbá váltak. Tapasztalataik szerint, a tanulók kifejezőkészsége szintén látványosan javult, akik korábban csak rövid, egyszavas válaszokat adtak, azok ma már összefüggő mondatokban, bátran ki tudják fejezni magukat – még a szülők előtt is. Ez a fejlődés nemcsak a tanulásban, hanem a mindennapi iskolai kommunikációban is érzékelhető.

A szülők részéről nem érkezett negatív észrevétel, sőt, a szülők örömmel és büszkeséggel nézték végig a gyerekek munkáit és előadásait a program bemutatóin. Az igazgató elkötelezett a program folytatása mellett, elismeri ugyanakkor, hogy a siker nagyban függ a részt vevő művészek és pedagógusok elkötelezettségétől, de eddigi tapasztalatai alapján azt látja, hogy a programot a kollégák lelkiismeretesen és odaadóan vitték végig. A kreatív osztálytermi projektek jól kiegészíthetők más fejlesztő programokkal, például a Komplex Instrukciós Program módszereivel, és céljuk, hogy az alsós években kialakított tanulási készségeket a felső tagozatban is meg tudják őrizni és továbbfejleszteni.

Az újpesti igazgató beszámolója szerint a Tanulás művészete program pozitív hatással volt az iskolára, még ha ő maga nem is vett aktívan részt benne. Több alkalommal benézett az órákra, és tapasztalta, hogy a gyerekek nagy lelkesedéssel, örömmel vettek részt a közös munkában. A tanulók számára változatos, érdekes feladatokat kínáltak, amelyek során együtt dolgozhattak, és ez számukra különösen motiváló volt. Bár a kezdeti szakaszban a pedagógusok nehézségeket éltek meg a program szervezése és a feladatok gyerekek életkorához igazítása terén, végül sikerült úgy alakítani a munkát, hogy az a tanulók számára megfelelő és élvezetes legyen.

Az első évben jelentős problémát okozott, hogy a program többletórákat jelentett a tanároknak, hat plusz órát kellett vállalniuk, ami a tanév végére jelentős terhelést okozott. A második évre azonban sikerült az órarendbe szervesen beépíteni a foglalkozásokat, így a program már nem járt többletterheléssel. Ez érezhetően javította a pedagógusok hozzáállását és lehetővé tette a gördülékenyebb együttműködést is. A program így nemcsak a gyerekek fejlődését segítette, hanem az iskola mindennapi működésébe is jobban illeszkedett.

A program hosszú távú hatásai közül kiemelkedik a tanulók problémamegoldó gondolkodásának, együttműködési készségének, szókincsének és kifejezőkészségének fejlődése. Az igazgató különösen értékesnek tartja, hogy a gyerekek rugalmasabban kezdtek gondolkodni, jobban képesek voltak önállóan tervezni és lépésről lépésre megvalósítani a feladatokat. A tanulási folyamatban a gyerekek egyre inkább aktív szereplővé váltak, nem csupán passzív befogadóként vettek részt, így megerősödött az önbizalmuk és kreativitásuk is.

A szemléletváltás egyik fontos eleme az volt, hogy a program segítette eltávolodni attól a hagyományos oktatási felfogástól, amely szerint *”a tanár az egyetlen tudásforrás, a diák pedig üres edény, amit meg kell tölteni”*. A gyerekek saját tudására és tapasztalataira is építhettek, sokszor olyan dolgokat is megmutatva, amire a pedagógusok sem számítottak. Ez a tanulási folyamat sokkal aktívabb részvételt kívánt, és ösztönözte a tanulók felfedező attitűdjét is. Az igazgató különösen értékesnek tartotta, hogy olyan gyerekeket is sikerült bevonni a gondolkodó, aktív tanulásba, akik más módszerekkel nehezebben voltak motiválhatók.

Természetesnek veszi, hogy azonban nem minden gyermek számára jelentett egyformán kihívást a program, például egy kiemelkedően tehetséges számára a feladatok túl egyszerűek és unalmasak voltak, ezért ő kevésbé tudott motiváltan bekapcsolódni. Az igazgató azonban úgy véli, hogy az ilyen kivételek ellenére a program alapvetően sikeres volt, különösen a közösség egésze szempontjából.

### *Összegzés*

A Kreatív Partnerség program eddigi megvalósításából származó igazgatói, pedagógusi, szülői, tanulói és kreatív szakértői tapasztalatok alapján több olyan terület beazonosítható, ahol kisebb-nagyobb változtatásokkal még sikeresebbé, fenntarthatóbbá és minden tanuló számára még hatékonyabbá tehető a program.

### **1. A pedagógusok terhelésének kezelése**

Az újpesti tapasztalatok rávilágítottak arra, hogy a program bevezetése kezdetén a pedagógusokra háruló plusz óraszám jelentős nehézséget okozott. A jövőben célszerű lenne a programot kezdetektől az órarend szerves részévé tenni, ezzel elkerülve az extra terhelést és fenntartva a pedagógusok motivációját. Fontos, hogy a szervezés során figyelembe vegyék az iskolák egyedi lehetőségeit és korlátait is.

### **2. A differenciálás erősítése**

Az újpesti tapasztalatok azt mutatták, hogy a program kevésbé tudott megfelelő kihívást nyújtani a kiemelkedően tehetséges tanulók számára. A jövőben érdemes lenne a foglalkozások során differenciált feladatokat kínálni, amelyek egyszerre tudják megszólítani az átlagos képességű tanulókat, a lemaradókat és a kiemelkedő tehetségeket is. Különösen a magas szintű problémamegoldó vagy művészeti képességekkel rendelkező tanulók számára kellene biztosítani olyan projektszintű, összetettebb kihívásokat, amelyek megfelelnek fejlettségüknek.

### **3. Az életkori sajátosságokhoz való igazítás**

Pécsett felmerült, hogy a program egyes elemei kezdetben nem voltak tökéletesen az adott korosztály igényeire szabva. A jövőbeli fejlesztések során célszerű lenne még jobban figyelembe venni a tanulók életkori és fejlődési sajátosságait, különösen az alsó tagozat és a felső tagozat eltérő igényeit. Ez elősegítené a tanulási élmény fokozását, és támogatná az életkornak megfelelő készségek célzott fejlesztését.

### **4. A pedagógusok felkészítése és támogatása**

Minden helyszínen megjelent az a tapasztalat, hogy a program sikere nagymértékben a résztvevő pedagógusok elkötelezettségén és együttműködésén múlt. Ezért a jövőbeni programindítások előtt fontos lenne a pedagógusok részletes felkészítése, mentorálása és folyamatos támogatása. A művész és pedagógus párok közötti jó együttműködés megalapozása érdekében célszerű lenne tréningeket, közös tervező alkalmakat szervezni.

## **5. A program hatásainak folyamatos visszajelzése**

A pécsi és a budapesti tapasztalatok alapján a szülők pozitív visszajelzései rendkívül fontosak voltak az iskola közösségi megítélése szempontjából is. A jövőben érdemes lenne tudatosan tervezni szülői bemutatókat, kiállításokat, bemutató órákat, ahol a tanulók alkotásai, fejlődése nyomon követhető, és a szülők aktívan láthatják a program eredményeit. Ez növelné a program társadalmi beágyazottságát és támogatottságát.

A fent azonosított fejlesztési területek, a pedagógusok terhelésének kezelése, a differenciálás erősítése, az életkori sajátosságokhoz való igazítás, a pedagógusok felkészítése és támogatása, valamint a program hatásainak rendszeres visszacsatolása, olyan empirikus tapasztalatokat jelölnek ki, amelyek közvetlenül megalapozzák a kreatív oktatási programok köznevelési bevezetésére irányuló stratégiai gondolkodást. Ezek a pontok nem csupán elszigetelt megállapítások, hanem olyan rendszerszintű inputok, amelyekből kirajzolódik, milyen feltételek mellett lehet a programot fenntartható módon kiterjeszteni, valamint hogyan alakítható ki egy olyan bevezetési algoritmus, amely figyelembe veszi az iskolák szerkezeti adottságait, a pedagógusok munkaterhelését, a tanulói sokféleséget és a helyi közösségek szerepét.

Ezek a tapasztalatok szolgálnak alapul a következő fejezetben bemutatandó bevezetési modellhez, amely lépésről lépésre határozza meg, hogyan integrálható a kreatív oktatási program a köznevelés rendszerébe úgy, hogy megőrizze eredeti pedagógiai értékeit, ugyanakkor illeszkedjen a közoktatás működési logikájához.

## 6. fejezet A kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének feltételei, a bevezetés egy lehetséges algoritmusá

A kreatív gondolkodás oktatási rendszerekbe való integrálása az elmúlt években kiemelt nemzetközi szakpolitikai prioritássá vált. Ennek bizonyítéka nemcsak a 2016 óta futó, a jelen disszertációban is hivatkozott, az OECD CERI által gondozott, a kreativitásfejlesztés és -mérés lehetőségeit vizsgáló nemzetközi kutatás-fejlesztési program működése (Vincent-Lancrin et al., 2019), a 2022-es kreatív gondolkodást is vizsgáló PISA-mérés (OECD, 2024), az Európai Unió által kibocsátott ilyen jellegű nemzetközi projektfelhívások<sup>67</sup>, hanem a tanulói kreativitásfejlesztést támogató nemzetközi szakmai hálózatok<sup>68</sup> és iskolai programok<sup>69</sup> megléte is. Ennek ellenére az empirikus tapasztalatok (lásd 2. és 4. fejezet) arra utalnak, hogy sem a tantervi reformok, sem az intézményi gyakorlatok önmagukban nem elegendők ahhoz, hogy a tanulók kreatív gondolkodása fenntartható módon, következetesen és egyenlő eséllyel bontakozzon ki a közoktatásban. A kreativitás fejlesztése olyan komplex pedagógiai és rendszerszintű kihívás, amely több, egymással összefüggő szakpolitikai terület összehangolt működését igényli (OECD, 2024; Vincent-Lancrin, 2021).

A PISA 2022 rendszerszintű adatfelvétele alapján a kreatív gondolkodás intézményi és tantárgyi integrációját leginkább akadályozó tényezők közé tartozik a tantervek túlszűfoaltsága és az ebből fakadó időhiány, a kreativitás értékelésének marginális szerepe, valamint a pedagógusok számára elérhető képzési és módszertani erőforrások hiánya (OECD, 2024). Ezek az akadályok összhangban állnak azokkal a korábbi OECD-elemzésekkel (Vincent-Lancrin et al., 2019), amelyek szerint a kreativitás fejlesztésének legfőbb gátja nem a pedagógusok ellenállása, hanem az intézményi és rendszerszintű feltételek hiánya, különösen az értékelési és elszámoltathatósági rendszerek elégtelen illeszkedése (Vincent-Lancrin, 2021).

Noha a kreatív gondolkodás formálisan széles körben megjelenik a nemzeti tantervekben, tantárgytól és oktatási szinttől függetlenül, ez a jelenlét gyakran csak deklaratív jellegű. A tantervi dokumentumok ritkán konkretizálják, hogy a kreativitás miként fejleszthető a tantárgyi tanulás részeként, illetve hogyan értékelhető a tanulói előrehaladás ezen a területen (lásd disszertáció 2. fejezete; OECD, 2024). Vincent-Lancrin (2021) hangsúlyozza, hogy a kreativitás nem különálló kompetencia, hanem a tantárgyi tudás alkalmazásának és újrakonstruálásának módja, amely akkor fejlődik hatékonyan, ha a tanulók nyitott, komplex és több megoldást lehetővé tevő problémákkal találkoznak. Az elszigetelt, projektalapú vagy művészeti fókuszú kezdeményezések önmagukban nem képesek biztosítani a kreatív gondolkodás rendszerszintű fejlődését. Ahogy a szerző fogalmaz: „A kreativitás mint tanulási eredmény jelentőségét gyakran említik a tantervi dokumentumok előszavaiban, miközben a főszöveg az adott tantárgy tartalmi és eljárásjellegű ismereteire összpontosít. Ez a szétválasztás nem kedvező, mivel a tanterveknek példát kellene mutatniuk arra is, miként ágyazható be a kreativitás bármely tantárgy tudástartalmának tanításába. A kreativitás különálló tanítása – jellemzően a design thinkinghez vagy hasonló

---

<sup>67</sup> Lásd például European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, „*How schools, artists and cultural organisations can work together to enhance young peoples’ democratic attitudes and their readiness to engage in civic and democratic life?*” (EC-EAC/2024/OP/0003)

<sup>68</sup> Global Institute of Creative Thinking, <https://giocet.org/>

<sup>69</sup> Mint például a disszertációban is részletesen bemutatott Creative Partnerships (Kreatív Partnerség) intézményi program.

módszerekhez kapcsolódva – szintén értékes megközelítés, azonban az integratív szemlélethez képest kisebb valószínűséggel vezet fenntartható eredményhez.” (Vincent-Lancrin, 2021, p. 28)

A pedagógusok szerepe kulcsfontosságú a kreatív gondolkodás fejlesztésében, ugyanakkor az ehhez szükséges szakmai felkészültség nem tekinthető magától értetődőnek. A pedagógusképzés és -továbbképzés akkor tud érdemben hozzájárulni a kreativitás fejlesztéséhez, ha világos fogalmi kereteket biztosít, és segít lebontani azokat a tévhiteteket, amelyek a kreativitást kizárólag a művészeti tantárgyakhoz vagy a kiemelkedően tehetséges tanulókhöz kötik (OECD, 2024; Vincent-Lancrin, 2021). A PISA 2022 adatai szerint azonban a pedagógusképzési követelmények kevesebb mint kétharmadában jelenik meg explicit módon a kreativitás fejlesztése, míg annak értékelése még ennél is ritkábban szerepel<sup>70</sup> (OECD, 2023). Az értékelés jelenlétének a tantervi dokumentumokban, a pedagógusképzési követelményekben nagyfokú hatása van arra, hogy a kreatív gondolkodás ténylegesen megjelenik-e a tanórai gyakorlatban. Az oktatásban jellemzően az válik igazán fontossá, amit formálisan is mérnek, ezért a kreativitás fejlesztésének elismerése megköveteli annak intézményesített értékelését. A kreatív gondolkodás értékelésének nem elszigetelt gyakorlatként, hanem a tantárgyi tanulás kontextusába ágyazva kell megjelennie, hogy egyértelmű üzenetet közvetítsen a tanulóknak, a pedagógusoknak és a tágabb társadalmi szereplők számára is a kreativitás oktatási jelentőségéről (Vincent-Lancrin, 2021, p.29). Amennyiben azonban az értékelési gyakorlatok túlnyomórészt a reprodukzív tudásra fókuszálnak, vagy egyes tantárgyakat privilegizálnak mások rovására, az jelentősen korlátozza a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit, és implicit módon aláássa a tantervi célkitűzéseket (OECD, 2023).

A kreativitás fejlesztése nem egyszeri reformintézkedésként, hanem hosszú távú, adaptív és kutatásokkal megalapozott fejlesztési folyamatként értelmezhető, amelyben kulcsszerepet játszik a pedagógusok szakmai autonómiája és támogatása (OECD, 2024; Vincent-Lancrin, 2021). Elemzések szerint (OECD, 2023; OECD, 2024; Vincent-Lancrin et al., 2019; Vincent-Lancrin, 2021) a kreatív gondolkodás fejlesztésének a közoktatásba való fenntartható bevezetése elképzelhetetlen a pedagógusok folyamatos szakmai tanulásának támogatása nélkül. Fontos, hogy a pedagógusok ne csak konkrét tanulási eszközökhöz és kipróbált példákhoz férjenek hozzá, hanem olyan helyszíni, osztálytermi szintű egyéni mentoráláshoz is<sup>71</sup>, amely támogatja a kreatív pedagógiai szemlélet elsajátítását, a saját tanórai kreatív feladatok fejlesztését, illetve a meglévő jó gyakorlatok adaptálását. Mindezt tovább erősíthetik a hazai és nemzetközi szakmai közösségek (*community of practice*) tapasztalattal megosztási, közös reflektálási és egymástól való tanulási alkalmak szervezésével, akár személyes, akár digitális formában (Vincent-Lancrin, 2021). Ezáltal támogatva nemcsak a pedagógusi és intézményi szemléletváltást, hanem a kreatív pedagógiai megközelítések rendszerszintű elterjedését is (Vincent-Lancrin, 2021).

A pedagógusok és az oktatási intézmények ilyenén támogatását tűzte ki célul a Creativity, Culture and Education szervezet által életre hívott nemzetközi kreatív oktatási hálózat is<sup>72</sup>. A hálózat azon Kreatív Partnerség programok szakmai fóruma, amelyek azonos módszertan mentén terjesztik a kreatív pedagógiát, és azon belül a kreatív tanulás szemléletét és gyakorlatát világszerte. A jelen disszertáció e fejezetének elkészítését az említett szervezetek közül hatnak a vezetője támogatta azzal, hogy szakmai tapasztalataikra támaszkodva megfogalmazták, milyen feltételeket tartanak szükségesnek a kreatív

---

<sup>70</sup> A tanárképzésre vonatkozó irányelvek mindössze a vizsgált államok, tagállamok 68 százalékában hivatkoznak explicit módon a tanulók kreativitásának fejlesztésére az általános oktatás vonatkozásában, míg a középfokú oktatás esetében csupán 61 százalékban. Ennél is nagyobb hiányosság mutatkozik a kreativitás értékelésének területén, a pedagógusképzési követelményeknek mindössze 44 százaléka (alapfok), illetve 40 százaléka (középfok) tartalmaz utalást a kreatív gondolkodás értékelésére, ami jelentős implementációs résre utal a tantervi elvárások és a pedagógusok felkészítése között (OECD, 2023, p. 5).

<sup>71</sup> Lásd pl. a kreatív szakemberek osztálytermi jelenlétét a Kreatív Partnerség programban (4. fejezet).

<sup>72</sup> CCE International Network on Creative Education. <https://www.creativitycultureeducation.org/who-we-are/about>

oktatás rendszerszintű bevezetéséhez saját nemzeti kontextusukban. Válaszaik kitértek arra is, hogy véleményük szerint milyen lépések vezethetnek e folyamat megvalósításához, valamint arra, hogy milyen kritériumok teljesülését látják elengedhetetlennek ahhoz, hogy a bevezetés a jogszabályi és szakpolitikai keretektől kezdve egészen az osztálytermi gyakorlat szintjéig sikeres és fenntartható legyen<sup>73</sup>.

A beérkezett cseh, litván, brit, norvég, pakisztáni és thaiföldi programvezetői válaszok és a magyarországi programtapasztalatok alapján felvázolható a kreatív oktatás köznevelési bevezethetőségének ún. elégséges feltételrendszere. Ez azoknak az alapvető, egymással szorosan összefüggő strukturális, szervezeti és szakmai feltételeknek az összességét jelöli, amelyek teljesülése elengedhetetlen a kreatív oktatás köznevelési rendszerben történő bevezetéséhez. A programvezetői válaszok egybehangzóan azt támasztják alá, hogy ezek a feltételek nem pusztán szükségesek, hanem együttesen szükségesek, azaz mindegyik elem megléte nélkülözhetetlen, és egyik sem hagyható el, különösen akkor, ha az implementáció alacsony felkészültségi szintről indul. Az elégséges feltételrendszer tehát nem ideális vagy optimális környezetet ír le, hanem azt a legkisebb, mégis teljes körű feltételegyüttest, amelynek hiánytalan megléte esetén reális esély nyílik arra, hogy a kreatív pedagógiai megközelítések ne elszigetelt kísérletekként, hanem fenntartható, rendszerszintű gyakorlatként jelenjenek meg a köznevelésben.

#### *Koherens, adaptív szakpolitikai megközelítés*

A válaszok mindegyike alátámasztja Westerbroek (2024) azon megállapítását, hogy a kreatív oktatás köznevelési rendszerben történő sikeres implementációja nem lehet elszigetelt pedagógiai innovációk eredménye, hanem többszintű, egymással összefüggő feltételrendszer teljesülését igényli, amely a tantervi szabályozástól az osztálytermi gyakorlatig terjed. A szakértői válaszok arra is rámutatnak, hogy bár a célok hasonlóak, a helyi szakpolitikai környezet, az intézményi kapcsolatok és a társadalmi prioritások eltérései jelentősen befolyásolják a kiinduló helyzetet. Ez megerősíti, hogy a rendszerszintű változások eléréséhez elengedhetetlen a helyi sajátosságokra érzékeny, helyzethez igazodó megközelítés alkalmazása. Ezt tükrözik az Egyesült Királyság regionális példái is, amelyek szerint a kreatív gondolkodás rendszerszintű elterjedésének kulcsa egy olyan adaptív szakpolitikai megközelítés, amely egyszerre támogatja a helyi kezdeményezéseket és biztosít országos szintű koherenciát (Richards & Stoll, 2025).

#### *Stratégiai párbeszéd és hatékony koordináció*

A csehországi tapasztalatok szerint rendszerszinten elengedhetetlen a kultúra és az oktatás területei közötti tartós stratégiai párbeszéd, mind minisztériumi, mind regionális vonatkozásban. Ez az aktív párbeszéd az előfeltétele a jogszabályok, a szakpolitikai prioritások és a finanszírozási mechanizmusok összehangolásának, valamint annak, hogy a kreatív oktatás a közoktatás strukturális elemévé váljon.

A stratégiai irányítás és az intézmények közötti hatékony koordináció szükségességét emeli ki a litván programgazda is, amikor egy olyan nemzeti stratégia kidolgozása mellett érvel, amely összekapcsolja a különböző ágazatok, különösen a kultúra, az oktatás, a szociális ellátás és az innováció célrendszerait és eszközeit. Egy ilyen stratégia keretet ad az állami intézmények, az önkormányzatok, a civil szervezetek, a kulturális szakemberek és az oktatási intézmények közötti együttműködésnek. A hatékony

---

<sup>73</sup> Az írásbeli strukturált interjúkérdések a következők voltak: Milyen feltételeket tart szükségesnek a kreatív oktatás rendszerszintű bevezetéséhez a saját nemzeti kontextusában, véleménye és tapasztalatai alapján? Milyen lépésekre lenne szükség ennek megvalósításához? Milyen kritériumoknak kell teljesülniük ahhoz, hogy a bevezetés sikeres legyen a jogszabályi keretektől egészen az osztálytermi szintű megvalósításig?

koordináció érdekében – véleményük szerint szükséges egy országos szintű, a kulturális és kreatív nevelést összefogó és monitorozó intézményi hálózat létrehozása is (Kürybinés jungtys, 2024).

#### *A kreativitásfejlesztés megjelenése a tantervekben, a kreativitás fogalmának értelmezése*

A pakisztáni köznevelési tapasztalatok szintén azt mutatják, hogy a kreatív nevelés sikeres bevezetése egyaránt igényli a rendszerszintű támogatást és a pedagógusok osztálytermi gyakorlatainak szakmai megerősítését. A válaszadó programvezető szerint rendszerszinten kulcsfontosságú bevezetési feltétel a kreatív és a kritikai gondolkodás tanulási kimenetként való elismerése, a nemzeti tanterv rugalmassá tétele az interdiszciplináris és projektalapú tanulás intézményi bevezethetőségének érdekében. Elengedhetetlennek tartja a tartalomközpontú nemzeti tantervről (SNC) a kompetenciaközpontú nemzeti tantervre való átállást. Véleménye szerint a jogszabályoknak biztosítaniuk kellene, hogy a kreativitásfejlesztés ne csak tanterven kívüli tevékenység legyen, hanem a szövetségi és tartományi közoktatási tantervi dokumentumokban deklarált alapvető tanulási kimenet.

A litvániai helyzetelemzés rámutat arra, hogy a kreativitás – és tágabban a kulturális nevelés – rendszerszintű bevezetésének egyik alapvető implementációs feltétele a kulturális nevelés értékének világos és közösen elfogadott értelmezése. Ennek hiányában a kreativitás fejlesztése könnyen széttöredezett, esetleges gyakorlatként jelenik meg, amely nem képes tartósan beépülni az oktatási rendszer működésébe. A dokumentum ezért egy átfogó kulturális nevelési koncepció kidolgozását sürgeti, amely a kulturális műveltséget nem pusztán ismeretátadásként, hanem a személyiség egészét fejlesztő, társadalmilag releváns tanulási folyamatként határozza meg. Ez a koncepcionális keret teremtené meg annak a lehetőségét, hogy a kreativitás fejlesztése az empátia, a kritikai gondolkodás, valamint a szociális és érzelmi kompetenciák erősítésével összekapcsolva tudatos oktatáspolitikai célként jelenjen meg, és járuljon hozzá a közösségi részvétel, valamint a társadalmi reziliencia erősítéséhez. A kreatív oktatás sikeres implementációjához ugyanakkor elengedhetetlen a kulturális nevelés társadalmi legitimitásának megerősítése is, amely célzott kommunikációs és szemléletformáló intézkedéseken, széles körű érintetti bevonáson, valamint a hatások tudományos vizsgálatán alapul. Az empirikus bizonyítékokra épülő tudás hiánya ugyanis jelentős akadályt jelent a tényalapú szakpolitikai döntéshozatal és ezáltal a kreativitás rendszerszintű beágyazása szempontjából (Kürybinés jungtys, 2024).

Hasonló nézetet vall a csehországi Kreatív Partnerség program vezetője is, aki szerint a kreatív kompetenciák már implicit módon jelen vannak a cseh nemzeti alaptantervben, azonban világosabb megfogalmazásra és következetes implementációs támogatásra lenne szükség az oktatás minden szintjén – a kora gyermekkortól az alap- és középfokú oktatáson át a felsőoktatásig és a felnőttkori, illetve élethosszig tartó tanulásig.

#### *Pedagógusok felkészítése – alapképzés, továbbképzés, átképzés*

Norvégiában a kreatív tanulás köznevelésbe való integrálása a válaszadó szakértő szerint nagyrészt a pedagógusokon múlik, hiszen a norvég iskolák pedagógusai már eleve jelentős szakmai cselekvési szabadsággal rendelkeznek (a jelenleg hatályos köznevelési törvény szerint). A norvég oktatási rendszerben a tanárok didaktikai autonómiával bírnak, így a fő kihívást nem a jogi korlátok jelentik, hanem az, hogy sok pedagógus vagy nem ismeri a kreatív tanulás fogalmát, a kreatív pedagógia módszereit, vagy bizonytalan azok alkalmazásában.

A cseh programgazda szerint a siker kulcsa a hosszú távú kapacitásépítés, valamint a kreatív tanulásban érintett valamennyi szereplő rendszeres tovább- és átképzése. Ennek része a kulturális és kreatív szektor stratégiai erőforrásként való elismerése, az iskolák összekapcsolása kulturális intézményekkel, művészekkel. Alapvető feltétel az oktatásban dolgozó művészek vagy kreatív szakemberek szerepének

egyértelmű meghatározása és intézményi beágyazása, valamint a pedagógusokkal, az iskolavezetéssel és az iskolákkal való partnerségi együttműködésük rendszerszintű támogatása. A pedagógusoknak, a pakisztáni programvezető meglátása szerint is, időre és mentorálásra van szükségük ahhoz, hogy a kreatív megközelítéseket a mindennapi tanítás szerves részévé tegyék, ne pedig kiegészítő elemként kezeljék azt. „El kell mozdulnunk a merev tanári kézikönyvektől a tanár mint facilitátor modellek felé. Az észak-pakisztáni Schools2030 programok azt mutatják, hogy amikor a tanárok »emberközpontú tervezési eszközöket« kapnak az osztálytermi problémák megoldásához, a kreativitás természetesen virágzik” – érvel a pakisztáni szakértő.

A kreatív tanulás bevezetésének és elterjesztésének legfontosabb lépése – a norvég tapasztalatok szerint – az lenne, ha a kreatív pedagógiai módszerek kötelező és gyakorlatorientált tantárgyként jelennének meg a pedagógusképzés valamennyi formájában. a

A pedagógusok és edukátorok szakmai felkészültségének biztosítása a litván kreatív oktatási szakértők szerint is kulcsfontosságú. Minőségi kreatív nevelés szerintük sem valósítható meg megfelelő képzési és továbbképzési lehetőségek nélkül. Szükség van egységes szakmai standardokra, módszertani iránymutatásokra és támogató tananyagokra, valamint olyan intézményi feltételekre, amelyek lehetővé teszik a pedagógusok számára a hosszú távú, reflektív szakmai fejlődést. Ezzel összefüggésben a kulturális és oktatási intézmények stratégiai tervezési és szervezeti kompetenciáinak fejlesztése is kiemelt jelentőséggel bír.

#### *A mérés-értékelési rendszer átalakítása*

A jogszabályoknak és oktatáspolitikáknak túl kell lépniük a vizsgaközpontú teljesítménymérésen, és formálisan is értékelniük kell az olyan kompetenciákat, mint a kreativitás, az együttműködés, a kommunikáció és a problémamegoldás. Mindenekelőtt azonban elengedhetetlen a pedagógusok szakmai döntéseibe vetett bizalom, valamint az értékelési gyakorlatok elmozdítása a formatív és reflektív megközelítések irányába ahhoz, hogy a kreatív nevelés tartósan meggyökeresedjen és hosszú távú hatást fejtsen ki. Pakisztánban az osztálytermi oktatás a vizsgákhoz igazodik. Amíg a középfokú és középiskolai oktatási tanácsok (BISE) nem váltják fel alkalmazásalapú értékeléssel a memorizáláson alapuló vizsgákat, a tanárok továbbra is vonakodnak majd a kreatív pedagógiai módszerek kipróbálásától.

A brit programvezetők olyan értékelési modellek bevezetését sürgetik, amelyek a pusztán teljesítménymérések helyett az önálló és kreatív gondolkodás meglétét is figyelembe veszik. Hangsúlyozzák, hogy a tanfelügyeleti rendszereknek a félelemkeltésről a támogatásra, az ellenőrzésről a fejlesztésre, valamint a megfelelésről a szakmai bizalomra kellene áthelyezniük a hangsúlyt. Ennek hiányában a kreatív iskolai programok intézményi felvállalása továbbra is egyéni vezetői bátorság függvénye. A válaszdó programgazdák úgy vélik, az értékelés újragondolása nem pusztán technikai, hanem kulturális feladat, amely az intézményvezetőket a tanulás formálóiaként pozícionálja, és a tanulók és a pedagógusok számára egyaránt lehetővé teszi a kreativitás kibontakoztatását.

#### *Fenntartói, intézményvezetői szerepvállalás*

A brit programvezetők szerint az oktatási intézmények vezetőinek meghatározó szerepük van abban is, hogy a kreatív gondolkodás gyökeret tud-e verni és hosszú távon fennmaradni a közoktatásban. Álláspontjuk szerint olyan intézményvezetőkre van szükség, akik képesek kezelni a bizonytalanságot, értelmezni az egymással versengő elvárásokat, és tudatosan megteremteni a kreatív gondolkodás feltételeit. A programvezetők a kreatív vezetést többszintű, megosztott feladatként értelmezik, amely az intézményi vezetőktől a pályakezdő pedagógusokon és partnereken át a fiatalokig terjed. Kiemelték az empátia, az együttműködés, a közös alkotás és a rendszerszintű gondolkodás szerepét, valamint a

facilitáló vezetők fontosságát, akik képesek kapcsolatokat építeni és fenntartani a hosszú távú változások érdekében. Véleményük szerint a kreatív vezetés tudatos, rendszerszintű fejlesztése nélkül a kreativitás nem válhat a közoktatás egyik működési alapelvévé.

Miként a fentiekben is már említettük, Norvégiában nincs jogszabályi akadálya annak, hogy a tanárok kreatív pedagógiát alkalmazzanak, ugyanakkor az iskolaigazgatók és az iskolafenntartók ebben kulcsszerepet játszanak. Szakértői tapasztalatok szerint a tanárok gyakran felhagynak az exploratív és kreatív gyakorlatokkal, ha úgy érzik, nem élvezik az iskolavezetés vagy a fenntartók támogatását. Ez, a válaszadó szakértő szerint, rávilágít arra, hogy a kreatív pedagógia fenntarthatósága nem csupán egyéni pedagógusi elköteleződés, hanem támogató vezetői kultúra és intézményi bizalom kérdése is.

### *Kreatív tanulási környezet kialakítása*

A litván gyakorlat külön hangsúlyt helyez az inklúzió, a hozzáférhetőség és az aktív állampolgári részvétel erősítésére. A kulturális nevelés, s azon belül a kreatív pedagógia, akkor töltheti be társadalomformáló szerepét, ha minden korosztály és társadalmi csoport számára elérhető, függetlenül az esetleges gazdasági, földrajzi, nyelvi, kulturális és fizikai különbségektől. Az inkluzív megközelítés nemcsak az infrastruktúra akadálymentesítését jelenti, hanem az oktatási tartalmak kritikai újragondolását is, különös tekintettel a kulturális sokféleség, a kortárs kultúra és a dekolonizált szemlélet megjelenítésére. A tanulási környezetek sokfélesége – beleértve a fizikai, digitális és hibrid tereket –, valamint az új technológiák felelős alkalmazása további lehetőséget kínál a kulturális nevelés demokratizálására.

A pakisztáni programgazda szerinti is az életkornak megfelelő tanulási eszközökhöz való hozzáférés, a történetmesélés, a művészetek tanulási folyamatba való integrálása, valamint a dialogikus tanítási gyakorlatok jelentősen megerősítik a kreatív pedagógia osztálytermi implementációját. Tapasztalatai szerint akkor a leghatékonyabb a kreatív oktatás, ha az a gyermekek által legjobban értett nyelven folyik. A kétnyelvűség vagy a regionális nyelveken (urdú, pandzsábi, szindhi stb.) történő oktatás ösztönzése a korai években lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy eredeti ötleteiket anélkül kifejezzék, hogy a „nyelvi korlátok” gátolnák a fantáziájukat.

A thairföldi tapasztalatok arra utalnak, hogy az oktatási innovációk sikeres implementációja nem érhető el mechanikus átvétellel, hanem tudatos pedagógiai és didaktikai finomhangolást igényel, amely figyelembe veszi az adott intézményi, tanulói és kulturális környezet sajátosságait. Az ilyen adaptív tesztelés elősegíti, hogy a rendszerszintű bevezetés már kipróbált és kontextusra szabott megoldásokra épüljön.

### *Szakmai kapcsolódás, hálózatosodás, regionális ökoszisztémák*

Észak-Írországban a legerőteljesebb igény a szakmai kapcsolódásra és az intézményi hálózatosodásra mutatkozott. Az észak-ír programvezetők elszigeteltségről számoltak be egyaránt földrajzi, szakmai és pedagógiai értelemben. A kreatív gondolkodás terjedésének egyik fő akadálya szerintük a hosszú ideje hiányzó központi továbbképzési finanszírozás, amely meggyengítette a szakmai tanulás kultúráját. A pedagógusok különösen igénylik azokat a biztonságos szakmai tereket, ahol reflektálhatnak, közösen gondolkodhatnak, és fejleszthetik a saját kreatív kompetenciáikat.

Az angliai tapasztalatok szerint (Richards & Stoll, 2025) a kreatív gondolkodás közoktatási bevezetése akkor lehet igazán hatékony, ha az az alapfokú oktatást, a szakképzést, a felsőoktatást, a munkaadókat és a közösségi szereplőket összekapcsoló regionális együttműködésekre épül. Nagy-Britannia-szerte megjelent az az igény, hogy az elszigetelt jó gyakorlatokat összehangolt stratégiák váltsák fel, amelyek a kreatív oktatást a helyi jövőképekhez és foglalkoztatási lehetőségekhez kötik. Walesben a

kreatívfejlesztés már strukturálisan beágyazott az oktatási rendszerbe<sup>74</sup>. A válaszadó programvezetők szerint ez azt jelenti, hogy a kreatív gondolkodás nem „plusz elem” az oktatásban, hanem olyan általános vezérelv, amely áthatja az iskolák mindennapi működését, a tanítás módját és a tanulásról való gondolkodást. Ugyanakkor a fenntarthatóság alapja az, hogy a kreatív pedagógiai gyakorlatokat láthatóvá teszik, illetve a tapasztaltabb intézmények politikai és erőforrásbeli támogatással mentorálják a kevésbé tapasztalt iskolákat (Richards & Stoll, 2025).

## A kreatív oktatás rendszerszintű bevezetésének egy lehetséges algoritmus

A jelen fejezet bevezetőjében idézett OECD-elemzésekben azonosított bevezetési feltételek, a programvezetők válaszaiban 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 kreatív 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.

---

<sup>74</sup> Elsősorban a Curriculum for Wales és a Well-being of Future Generations Act révén



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

Az algoritmus kiindulópontját a fogalmi és normatív alapozás jelenti, amelynek során meghatározzák a kreativitást, a kreatív gondolkodást és a kreatív pedagógia szakmailag megalapozott értelmezését, valamint ezek köznevelési célrendszerben betöltött normatív jelentőségét. E szakasz alapvető funkciója a közös értelmezési keretek kialakítása, amelyek nélkül a későbbi beavatkozások szükségszerűen széttartóvá és következtelenné válnának. Az alapozás részeként a kreatív gondolkodás valamennyi tanulót érintő kiemelt fejlesztési célként jelenik meg a köznevelésben.

Erre az alapra épül a kreatív gondolkodás rendszerszintű értelmezése mint transzverzális kompetencia, amely túlmutat az egyes tantárgyakhoz, módszertani újításokhoz vagy elszigetelt pedagógiai innovációkhoz való kapcsolódáson. A modell értelmezésében a kreatív gondolkodás horizontális kompetenciaként hatja át valamennyi műveltségterületet és tanulási helyzetet, nem „külön tanítandó tartalomként”, hanem a tantervi tudás tanításának *hogyanját* minőségileg meghatározó tényezőként jelenik meg<sup>75</sup>.

A következő szakasz a szakpolitikai legitimáció és stratégiai beágyazás, amely biztosítja, hogy a kreatív oktatás az oktatáspolitikai prioritások között helyezkedjen el, majd következetesen beépüljön a szakpolitikai stratégiákba, fejlesztési dokumentumokba, tantervi keretekbe és a jogi szabályozásba. Viszont fontos az is, hogy ez a jelenlét ne csupán deklaratív szinten maradjon, hanem tényleges iránytűként szolgáljon az intézményi működés és a pedagógiai gyakorlat számára.

Ehhez azonban az intézményi és azon belül az osztálytermi megvalósítást szolgáló keretfeltételek – különösen az időgazdálkodás, a tantervi tartalmak mennyisége, a tanulásszervezés módja, valamint az

<sup>75</sup> Fontos megjegyezni, hogy a kreativitás szaktárgyanként más-más tartalmi hangsúlyokkal egészülhet ki.

intézményi működés rendje – tudatos újragondolása szükséges, ezek átalakítása nélkül az elmélyült, iteratív és reflektív tanulási folyamatok következetes támogatása nem tud megvalósulni. Ehhez szervesen kapcsolódik az értékelési rendszer a fejlesztő, formatív és gyakorlatorientált értékelési megközelítések irányába való hangsúlyos elmozdulása.

A pedagógusok felkészítése és szakmai biztonságának megteremtése ugyancsak alapvető bevezetési feltétel kell hogy legyen. A kreatív oktatás ugyanis csak akkor válhat osztálytermi szinten működőképpé, ha a pedagógusok megfelelő képzési, továbbképzési és szakmai támogatási struktúrákhoz férnek hozzá, valamint kísérletezést támogató adaptív döntéshozatali környezetben dolgozhatnak. A pedagógusi szemléletváltás csak akkor válhat tartóssá és hatékonná, ha azt következetes vezetői támogatás kíséri. A kreatív tanulás melletti vezetői elköteleződés nélkül kreatív tanulási környezet sem alakítható ki, illetve a kreatív oktatás intézményi megvalósítását támogató helyi partnerségek, regionális ökoszisztémák kiépítése is elmarad.

A modell záró – ugyanakkor újakezdést is lehetővé tevő – eleme a monitorozás, a visszacsatolás és az adaptív finomhangolás, amely folyamatos adatgyűjtésre és reflexióra épül. Ez biztosítja, hogy a kreatív oktatás bevezetése ne egyszeri reformként tétéleződjön, hanem egy olyan ciklikus, adaptív implementációs modellként, amely hosszú távon fenntarthatóvá teszi a kreativitás közoktatási integrációját.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a kidolgozott modell szakértői értékelése és visszacsatolása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a koncepció pedagógiailag megalapozott és alkalmazható legyen. Így a bevezetési algoritmust célszerű egy pilot jellegű gyakorlati kipróbálási szakasszal kiegészíteni, amely egy kisebb tanulócsoportban történő implementációt jelent. Ennek a pilotnak a működésén keresztül vizsgálható bemeneti és kimeneti mérések és intézményi visszajelzések alapján a modell hatékonysága és fenntarthatósága. Az ilyen lépcsőzetes tesztelés lehetővé teszi, hogy a rendszerszintű bevezetés már empirikusan alátámasztott, adaptált és finomhangolt modellre épüljön.

## 7. fejezet Kreatív oktatás mint a méltányos pedagógia lehetősége – Konklúzió

A jelen 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. E konklúzió célja annak összegzése, hogy az elméleti elemzések, a nemzetközi tapasztalatok és az empirikus kutatás eredményei miként járulnak hozzá egy koherens, méltányosság-orientált implementációs keret körvonalazásához.

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.

E strukturális feltételekre építve válik megragadhatóvá a kreatív oktatás másik alapvető méltányossági dimenziója, a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés elvének gyakorlati érvényesülése, azaz a tanulásban való érdemi részvétel biztosítása. A tanórai tanulásszervezés módja, a feladatok nyitottsága és valódisága, valamint a tanulónak a saját tanulásaért felelős aktív cselekvővé tétele mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a különböző háttérű tanulók a tanulási folyamatuk aktív irányítóivá váljanak. A kreatív tanulási környezetben a tanulás támogatása lehetővé teszi, hogy a tanulók a kreatív tudásszerzés algoritmusán haladva saját kreatív kompetenciáikra támaszkodva építsék a tudásukat, miközben tanulási folyamataikat a kíváncsiságuk és képzeletgazdagságuk is aktívan formálja. Természetesen ez a kreatív tanulást támogató osztálytermi gyakorlat nem értelmezhető a tágabb rendszerszintű feltételektől függetlenül. Ebben az értelemben a tanuláshoz való hozzáférés és az érdemi részvétel kiterjesztése elsősorban a pedagógusok szakmai döntéseiben és mindennapi didaktikai gyakorlatában öltenek testet, hatékonyságuk azonban nagymértékben függ attól, hogy az oktatási rendszer strukturális, szakpolitikai és intézményi feltételei mennyiben támogatják e gyakorlatok következetes és fenntartható megvalósítását.

A kreatív oktatás méltányos működésének további alapfeltétele az értékelési és elszámoltathatósági rendszerek átalakítása, amely elsősorban rendszerszintű döntéseket igényel. Amennyiben az oktatási rendszer a tanulói teljesítményt túlnyomórészt standardizált, reprodukív tudást mérő eszközökkel

értékeli, a kreatív gondolkodás és az egyéni tanulási utak szükségszerűen háttérbe szorulnak. A méltányosság szempontjából ez különösen problematikus, mivel az ilyen értékelési gyakorlatok jellemzően azokat a tanulókat részesítik előnyben, akik már eleve kedvezőbb kulturális és nyelvi tőkével rendelkeznek. A kreatív oktatás akkor tud hozzájárulni az esélykülönbségek csökkentéséhez, ha az értékelési keretek lehetővé teszik a fejlődésorientált, formatív és sokféle tanulói teljesítményt elismerő megközelítések intézményes alkalmazását.

E rendszerszintű feltételek pedagógiai szinten az értékelés mindennapi gyakorlatában öltenek testet. A tanulók számára akkor válik méltányossá a tanulási környezet, ha nemcsak az elért eredményekről, hanem a tanulási folyamatokról, az erőfeszítéseikről és a fejlődésükről is visszajelzést kapnak. A kreatív pedagógiai gyakorlatokban az értékelés nem lezárja, hanem támogatja a tanulást, és lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók eltérő módokon mutathassák meg a tudásukat. Pedagógiai szinten a reflektív értékelés lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók visszajelzést kapjanak a saját tanulási stratégiáikról, az erősségeikről és a fejlődési lehetőségeikről. A kreatív oktatás méltányos gyakorlataiban az értékelés nem kizárólag a tanulók rangsorolását szolgálja, hanem a tanulás támogatásának eszközévé válik, ezáltal hozzájárulva a hosszú távú tanulási motiváció és önbizalom kialakulásához. A tanulás folyamatközpontú szemlélete szintén megerősíti ezt a pedagógiai-módszertani szemlélet- és eszközváltást. Azáltal, hogy a tanulási folyamatot a végső teljesítménnyel azonos – vagy akár nagyobb – jelentőségűnek tekinti, képes megragadni a kreatív tanulás összetett, iteratív természetét.

A kreatív oktatás méltányossági potenciáljának további kulcstényezője a pedagógusok szakmai felkészítése és folyamatos támogatása, amely szintén elsősorban rendszerszintű felelősség. A pedagógusképzés és -továbbképzés tartalma, hozzáférhetősége és minősége alapvetően meghatározza, hogy a tanárok mennyiben képesek kreatív, differenciált és inkluzív tanulási környezeteket kialakítani. Amennyiben a pedagógusok nem kapnak megfelelő módszertani és elméleti támogatást, a kreatív oktatás könnyen egyéni elköteleződésen alapuló egyenetlen gyakorlat marad, ami tovább mélyítheti az intézmények közötti különbségeket.

A kreatív oktatás méltányos megvalósítása megköveteli, hogy a pedagógusok ne pusztán tananyag-közvetítőként, hanem tanulászervezőként és facilitátorként működjenek, akik képesek biztonságos, támogató, de egyben kihívást jelentő tanulási helyzeteket teremteni minden tanuló számára. A hibázás, mint tanulási lehetőség tételezése, ennek a szakmai támogatásnak az egyik alapvető kulcsa.

A kreatív oktatás rendszerszintű bevezetésének további meghatározó tényezője az intézményi kultúra és a vezetés (creative leadership) szerepe. A méltányosság szempontjából alapvető kérdés, hogy az iskolák mennyiben rendelkeznek olyan szervezeti keretekkel, amelyek támogatják az együttműködést, a pedagógiai megújulást és az elkötelezett, hosszú távú szakmai fejlődést. Amennyiben az intézményi működés elsősorban adminisztratív megfelelésre és rövid távú teljesítménymutatókra épül, a kreatív pedagógiai gyakorlatok nehezen válnak láthatóvá és ezáltal fenntarthatóvá.

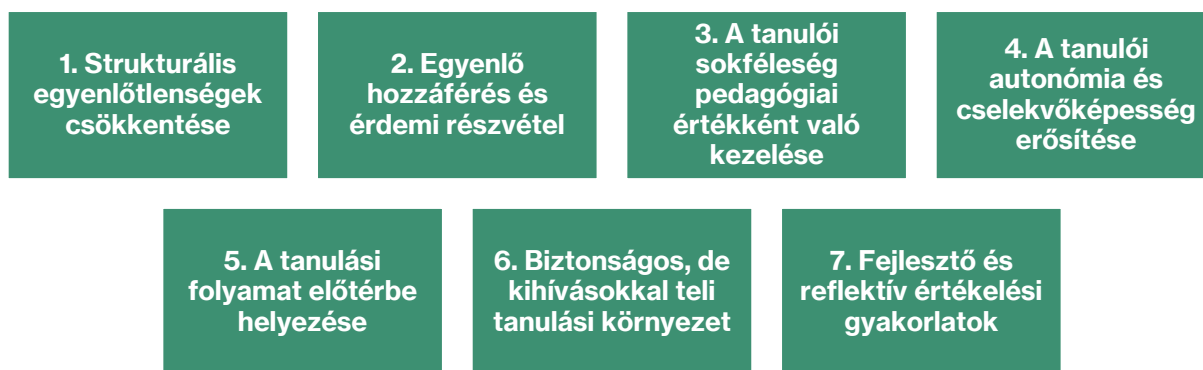
Az iskolai szinten mindez abban érhető tetten, hogy a pedagógusok mennyiben kapnak szakmai autonómiát, időt és teret az együttgondolkodásra, valamint támogatást a kísérletezéshez. A kreatív oktatás méltányos működéséhez olyan tanulószervezetekre van szükség, ahol a vezetés nem csupán engedélyezi, hanem aktívan ösztönzi az innovatív gyakorlatokat, és felismeri, hogy a tanulók (és pedagógusok) sokfélesége nem probléma, hanem a kreatív tanulás egyik legfontosabb erőforrása.

Végül a kreatív oktatás méltányossági dimenziója szorosan összekapcsolódik a tanulási környezet fizikai és szimbolikus jellemzőivel is. Rendszerszinten ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai és az intézményfenntartás milyen feltételeket teremt a rugalmas, inspiráló és hozzáférhető tanulási terek

kialakításához. A tanulási környezet minősége ugyanis nem semleges, képes erősíteni vagy éppen korlátozni a tanulók részvételét és kreatív önkifejezését.

Pedagógiai szinten a tanulási környezet akkor válik méltányossá, ha a tanulók biztonságban érzik magukat a kockázatvállaláshoz, személyes tapasztalataik megosztásához és a tanulási folyamatba való becsatornázáshoz, illetve az identitásuk legitim módon jelenhet meg a tanulás során. A kreatív tanulási környezet nem csupán fizikai tereket, hanem olyan kapcsolati és kulturális közeget jelent, amely minden tanuló számára lehetővé teszi a kibontakozást, függetlenül attól, hogy milyen háttérrel érkezik az iskolába. A kreatív tanulási környezet lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók saját erősségeikre, érdeklődésükre és előzetes tudásukra támaszkodva kapcsolódjanak a tanulóhoz, ami különösen fontos a hátrányos helyzetű vagy marginalizált tanulók bevonása szempontjából.

A kreatív oktatás a tanulói sokféleséget ugyanis nem problémaként, hanem pedagógiai erőforrásként értelmezi. Rendszerszinten ez olyan tantervi és szakpolitikai kereteket igényel, amelyek lehetővé teszik az eltérő kulturális háttérrel, nyelvi repertoárok, tanulási utak és identitások legitim megjelenését az iskolai tanulásban. Amennyiben az oktatási rendszer egységes normákhoz és szűk teljesítménydefiníciókhoz igazodik, a tanulói különbségek könnyen hátrányként jelennek meg. A kreatív oktatás ezzel szemben olyan tanulási helyzeteket támogat, amelyek nemcsak elfogadják, hanem generálják a többféle megközelítést, értelmezést és kifejezési módot.



20. ábra A méltányos kreatív oktatás fő építőelemei (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.

## Felhasznált irodalom

- Alexander, R. (2017): *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. London: Dialogos.
- Alexander, R. – Rose, J., – Woodhead, C. (1992): *Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: a discussion paper*. London: HMSO.
- All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. (1999): NACCCE report.  
<https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Amabile, T. M. (1996): *Creativity in context*. Boulder CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1998): How to kill creativity. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
- Amabile, T. (2012): *Componential theory of creativity*. No. 12-096, Harvard Business School,  
<http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Amabile, T. M. – Goldfarb, F. – Brackfield, S. C. (1990): Social influence on creativity: evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3., 6–21.
- Amabile, T. M. – Kramer, S. J. (2011): *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- American Academy of Arts & Sciences (2021): – *Art for Life's Sake: The Case for Arts Education*. Cambridge, MA: American Academy of Arts & Sciences. <https://www.amacad.org/publication/case-for-arts-education>
- Andrade, H. L. (2000): Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Aniagua, A. – D. Istance (2018): *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*, Paris: OECD Publishing,  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Arts education: an investment in quality learning* – UNESCO Digital Library.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>
- Augé, M. (1995): *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.
- Baer, J. M. (2015): The Importance of Domain-Specific Expertise in Creativity. *Roeper Review*, 37., 165–178.
- Baer, J. M. (2022): *There is no such thing as creativity How Plato and 20th Century Psychology Have Misled Us*. Cambridge University Press.  
[https://assets.cambridge.org/97810090/73547/frontmatter/9781009073547\\_frontmatter.pdf](https://assets.cambridge.org/97810090/73547/frontmatter/9781009073547_frontmatter.pdf)
- Baer, J. – McKool, S. S. (2009): Assessing creativity using the Consensual Assessment Technique. In: Schreiner, C. S. (Szerk.): *Handbook of research on assessment technologies, methods, and applications in higher education*. Hershey, PA: IGI Global. 65–77.
- Balázs, É. – Fazekas, Á. – Fischer, M. – Györi, J. – Halász, G. – Kovács, I. V. – Molnár, L. – Szöllösi, T. – Vámos, Á. – Wolfné Borsi, J. (2015): *Okos köznevelés. Javaslat a Nemzeti Oktatási és Innovációs Stratégia kiegészítésére*. Budapest: ELTE PPK.  
[https://halaszg.elte.hu/download/A\\_NOIR\\_plusz\\_\(2015.07.26\).pdf](https://halaszg.elte.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf)

- Bandura, A. (2006): Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares, F. – Urdan, T. (Szerk.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: IAP. 307–337.
- Barber, H. F. (1992): Developing Strategic Leadership: The US Army War College Experience, *Journal of Management Development*, 11. 6., 4–12. <https://doi.org/10.1108/02621719210018208>
- Barkóczi, I. – Putnoky, J. (1967/1980): *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. <https://docplayer.hu/68361250-Bathory-zoltan-tanulok-iskolak-kulonbsegek.html>
- Battelle for Kids Framework for 21st Century Learning Definitions*. (2022) [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)
- Beghetto, R. A. (2005): Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69., 254–263.
- Beghetto, R. A. (2006): Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18(4) 447–457.
- Beghetto, R. A. (2007): Creativity Research and The Classroom: From Pitfalls to Potential. In: Tan, A.-G. (Szerk.): *Creativity: A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific. 101–114.
- Beghetto, R. A. (2013): *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Beghetto, R. A. (2021): Creativity in K-12 Schools. In: Kaufman, J. C. – Sternberg R. J. (Szerk.): *Creativity. An introduction*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108776721 <https://www.book2look.com/book/9781108489379>
- Beghetto, R. A. (2021): Creative Learning. In: *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5\\_57-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_57-2)
- Beghetto, R. A. – Baer, J. – Kaufman, J. C. (2015): *Teaching for creativity in the common core classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beghetto, R. A. – Karwowski, M. (2017): Toward untangling creative self-beliefs. In: Karwowski, M. – Kaufman, J. C. (Szerk.): *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity*. Cambridge, MA: Academic Press, 4–19.
- 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>
- Bell, S. (2010): Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Ben-Peretz, M. – Kleeman, S. (2000): Classroom Teachers' Perceptions of Signature Pedagogies in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 533–546.
- Bereczki, E. O. (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 2016/3.

- Bergmann, J. – Sams, A. (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington–Alexandria: Iste–ASCD.  
[https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip\\_Your\\_Classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf)
- Blumenfeld, P. C. – Soloway, E. – Marx, R. W. – Krajcik, J. S., – Guzdial, M. – Palincsar, A. (1991): Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398.
- Bocconi, S. – Kampylis, P. – Punie, Y. (2012): Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC72278>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Botella, M. – Zenasni, F. – Lubart, T. (2018): What Are the Stages of the Creative Process? What Visual Art Students Are Saying. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02266>
- Bowers, M. T. – Green, B. C. – Hemme, F. – Chalip, L. (2014): Assessing the Relationship Between Youth Sport Participation Settings and Creativity in Adulthood?. *Creativity Research Journal*, 26., 3. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.929420>
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, (19)5–6., 55–73.
- Brown, A. – Campione, J. (1994): Guided discovery in a community of learners. In: McGilly, K. (Szerk.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* 227–270. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown, T. (2008): *Design Thinking*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2008/06/design-thinking>
- Buda, M. – Péter-Szarka Sz. (2014): Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma, mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 14(3), 33–40.
- Burgess, L. – Addison, N. (2007): Conditions for learning: Partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *JADE*, 26.2, 185–198.
- Burke, C. (2007): Inspiring spaces: creating creative classrooms. *Curriculum Briefing*, 5(2), 35–39.
- Burnaford, G. – Aprill, A. – Weiss, C. (2007): *Renaissance in the Classroom: Arts Integration and Meaningful Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Burnard, P. – Swann, M. (2010): Pupil Perceptions of Learning with Artists: A New Order of Experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 70–82.
- 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>

- Cheng, V. M. Y. (2010). Creativity in Hong Kong education: Developments, issues, and challenges. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 49–52.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.001>
- 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](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)
- Cohen, E. (1994): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35.
- Collard, P. (2005): *Creative Partnerships 2005/6 to 2007/8* (Unpublished document).
- Collard, P. – Looney, J. (2014): Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364.
- 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.
- Collins, M. A. – Amabile, T. M. (1999): Motivation and Creativity. In: Sternberg, R. J. (Szerk.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.297-312>.
- Craft, A. (2001): Little c Creativity. In A. Craft, A. – Jeffrey, B. – Leibling, M. (Szerk.) *Creativity in Education* 45–61. London: Continuum.
- Craft, A. (2002): *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*. London: Continuum.
- Craft, A. (Szerk.) (2005): *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York: Routledge.  
<https://doi: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>
- Craft, A. – Jeffrey, B. (2004): Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, (30)1. 77–87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305569032000159750>
- Creative Britain – New talents for the New Economy*. London: DCMS.  
[https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/+http://www.culture.gov.uk/images/publications/CE\\_PFeb2008.pdf](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/+http://www.culture.gov.uk/images/publications/CE_PFeb2008.pdf)
- Creative Nation: Commonwealth cultural policy*, October 1994. Government of Australia  
<https://apo.org.au/node/29704>
- Creative Partnerships: An Audit of Practice, Final Report, January 2008*. Department for Culture, Media and Sport (DCMS) London: DCMS. (Emily Pringle and John Harland, LC Research)  
<https://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/audit-of-practice-lc-associates-jan-2008-96.pdf>

- 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](https://www.researchgate.net/publication/284039696_Creativity_in_the_curriculum)
- Cremin, T. – Burnard, P. – Craft, A. (2006): Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills & Creativity*, 1(2), 108–119.
- Cremin, T. – Chappell, K. (2019): Creative Pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36., 3. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Cropley, A. (2006): Creativity: A social approach. *Roeper Review*, 28., 125–130.  
<https://doi:10.1080/02783190609554351>
- Culclasure, B. T. – Fleming, D. – Riga, G. (2018): The Montessori Method and Creativity in Mathematics: Evidence from South Carolina. *Journal of Montessori Education*
- Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York NY: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York NY: Basic Books.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- Csikszentmihályi, M. (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája*. Budapest: Akadémiai.
- 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.
- Davis, G. A. (1992): *Creativity is forever* (3rd ed.) Dubuque IA: Kendall/Hunt
- Day, Ch. – Sugrue, C. (Szerk.) (2002): *Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives*. London: Routledge.
- De Bono, E. (1988): *Six Thinking Hats*. London: Penguin Books.
- Détienne, F. – Baker, M. – Burkhardt, J.-M. (2012): Perspectives on Quality of Collaboration in Design. *CoDesign*, 8. 197–99. doi: 10.1080/15710882.2012.742350.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Dillenbourg, P. – Tchounikine, P. (2007): Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 1–13. doi:10.1111/j.1365-2729.2007.00191.x [https://www.researchgate.net/publication/220663095\\_Flexibility\\_in\\_macro-scripts\\_for\\_computer-supported\\_collaborative\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/220663095_Flexibility_in_macro-scripts_for_computer-supported_collaborative_learning)
- Dino, R. N. (2015): Crossing Boundaries: Toward Integrating Creativity, Innovation, and Entrepreneurship Research Through Practice. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 139–146.
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai.

- D. Molnár, É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Benedek, A. – Golnhofer, E. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013: Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2014. 29–54.
- Douglas, K. – Jaquith, D. (2009): *Engaging Learners through Artmaking: Choice-Based Art Education in the Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.
- Duckworth, A. (2019): *Grit*. Budapest: Libri.
- Dumas, D. – Dunbar, K. N. (2014): Understanding Fluency and Originality: A latent variable perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 14., 56–67. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.09.003>
- Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (Szerk.) (2010): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Dweck, C. S. (2007): *Mindset: The New Psychology of Success*. <https://advantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New-Psychology-of-Success-Dweck.pdf>
- 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>
- EAG (2020): *Education at a Glance 2020*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en)
- Edwards, C., & Briceño, M. (2016). *Creatividad y aprendizaje colaborativo en contextos escolares en Chile*. Santiago: Centro de Investigación Educativa.
- EEF (2017): *Dialogic Teaching*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/dialogic-teaching>
- Egana-del Sol, P. (2023): The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity, and creative behaviors. *npj Science of Learning*, 8., 39. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00187-6>
- Európai Bizottság (2020): *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (C 189, 1–13)*.
- Európai Unió Tanácsa (2018): *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról* (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)
- Ewing, R. (2011): *The arts and Australian education: Realising the potential*. <http://www.acer.edu.au/documents/AER-58.pdf>
- Facer, K. (2011): *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. London: Routledge.
- Falk, B. (2006): A conversation with Lee Shulman – signature pedagogies for teacher education: defining our practices and rethinking our preparation. *The New Educator*, 2., 73–82.
- Falus, I. – Környei, L. – Németh, Sz. – Sallai, É. (Szerk.) (2012): *A pedagógiai rendszer – Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- Fazekas, Á. – Halász, G. – Horváth, L. – Pálvölgyi, L. – Balázs, É. – Antoni-Alt, P. (2021): *Innováció az oktatásban*. Fazekas Ágnes (Szerk.): Az Innova kutatási projekt záró kötete. Budapest: Akadémiai.
- Fejes, J. B. (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar pedagógia*, 111. 1., 25–51.
- Feldman, D. H. (1999): The Development of Creativity. In: Sternberg, R. J. (Szerk.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916> 93–115.
- Finke, R. A. (1990): *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Finke, R. A. – Ward, T. B. – Smith, S. M. (1992): *Creative cognition: Theory, research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Florida, R. (2002): *The rise of creative class... And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5(2) <https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/>
- Free, M. L. – Nalder, G. L. – Fullarton, L. (2009): Primary Focus – A Partnership Model for Artists in Schools. *Australian Art Education*, 32, 1–14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. – Quinn, J. – McEachen, J. (2020): *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fuss, M. – Daniel, G. R. (2020): Safe Spaces for Enabling the Creative Process in Classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.3>
- Future of Jobs report 2023* (2023): Insight report. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/digest/>
- 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>
- Gandini, L. – Hill, L. – Cadwell, L. – Schwall, C. (Szerk.) (2005): *In the spirit of the studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York NY: Teachers' College Press.
- Gardiner, P. – Anderson, J. (2017): Developing Resilience in Project Teams through Appreciative Inquiry. *International Journal of Project Management*, 35(3), 381–392.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York NY: Basic Books.

- Gardner, H. (1993): *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives*. Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi. New York NY: Basic Books.
- Gereke, M. (2019): *CCT: from concepts to theacher-friendly rubrics*.  
<https://online.fliphtml5.com/sqqsu/ueee/#p=4>
- Gibson, C. – Folley, B. S. – Park, S. (2009): Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition*, 69(1), 162–169.  
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.07.009>
- Glăveanu, V. P. (2014): The Psychology of Creativity: A Critical Reading. *Creativity Theories Research Applications*, 1., 10–32. doi: 10.15290/ctra.2014.01.02
- Golde, C. M. (2007): Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher*, 36(6), 344–351.
- Grainger, T. – Gooch, K. – Lambirth, A. (2005): *Creativity and writing*. London: Routledge.
- Grey, S. – Morris, P. (2022): Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity. *Globalisation, Societies and Education*.  
<https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2100981>
- Griffiths, M. – Woolf, F. (2009): The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in Partnership with Artists and Creative Practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), 557–574.
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, 5., 444–454.
- Guilford, J. P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gyarmathy, É. (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich, Á. (Szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Debrecen: Didakt. 9–40.
- Hall, C. – Thomson, P. (2007): Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315–329.
- Hall, C. – Thomson, P. (2017): Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Recherche et formation* [Online], 86 | 2017, DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2983>
- 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>
- Halsey, K. – Jones, M. – Lord, P. (2006): *What Works in Stimulating Creativity amongst Socially Excluded Young People?* <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/NES01/NES01.pdf>
- Hämäläinen, R. – Häkkinen, P. (2010): Teachers' instructional planning for computer-supported collaborative learning: Macro-scripts as a pedagogical method to facilitate collaborative learning. *Teaching and Teacher Education*, 26., 4.
- Hämäläinen, R. – Vähäsantanen, K. (2011): Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning. *Educational Research Review*, 6(3), 169–184.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001>
- Handbook of Creativity* (Szerk.) Sternberg, R. J. (2006) New Haven CT: Yale University  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916>

- Harding, A. (Szerk.) (2005) *Magic Moments: Collaboration between Artists and Young People*. London: Black Dog Publishing.
- Harford, T. (2016): *Alkotó rendetlenség*. Budapest: HVG könyvek.
- Hargreaves, David (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122–144.
- Harrison, R. (2000): Learner Managed Learning: Managing to learn or learning to manage. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 312–321.
- Harsányi, D. – Szántó, Sz. (2018): „Mérhető a kreativitás?” avagy a személyiségjegyek és a kreatív teljesítmény közötti összefüggések vizsgálata a gazdasági felsőoktatásban tanulók példáján. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, XLIX. 01.  
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.01.02>
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hegyí-Halmos, N. (2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*.  
[https://www.eltereader.hu/media/2018/05/Hegyí\\_Halmos\\_Mi\\_a\\_palya\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2018/05/Hegyí_Halmos_Mi_a_palya_READER.pdf)
- 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.
- Hong, E. – Hartzell, S. – Greene, M. T. (2009): Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3).  
[https://www.researchgate.net/publication/264722627\\_Fostering\\_Creativity\\_in\\_the\\_Classroom\\_Effects\\_of\\_Teachers'\\_Epistemological\\_Beliefs\\_Motivation\\_and\\_Goal\\_Orientation](https://www.researchgate.net/publication/264722627_Fostering_Creativity_in_the_Classroom_Effects_of_Teachers'_Epistemological_Beliefs_Motivation_and_Goal_Orientation)
- Hu, X. – Liu, Y. – Huang, J. – Mu, S. (2022): The Effects of Different Patterns of Group Collaborative Learning on Fourth-Grade Students' Creative Thinking in a Digital Artificial Intelligence Course. *Sustainability*, 14., 12674.
- 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>
- Intervention and research protocol for OECD project on assessing progression in creative and critical thinking skills in education* (2015): OECD CERI. <https://www.oecd.org/en/about/projects/teaching-learning-and-assessing-creative-and-critical-thinking-skills.html>
- IEA Compass, 2020. <https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/september-2020-international-large>
- James, M. A. (2015): Managing the Classroom for Creativity. *Creative Education*, (6)10 doi: 10.4236/ce.2015.610102 <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=57294>
- Jeffrey, B. (Szerk.) (2006): *Creative learning practices: European experiences*. London: Tufnell Press.  
<http://www.tpress.free-online.co.uk/clasp.html>

- Jeffrey, R. (2008): Creative learning identities. *Education*, 3–13., 36(3), 253–263.  
<https://oro.open.ac.uk/12676/>
- 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>
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Holubec, E. J. (1994): *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria VA: ASCD.
- Joseph, D. – Southcott, J. (2009): *Making It Real: Pre-service Music Teacher Education Students' Ideas about Artists-in-Schools*. ASME 2009: Proceedings of the XVIIth National Conference, Launceston, Tasmania. 91–95.
- Józsa, K. – Fejes, B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: *Mérlegen az iskola*. Csapó, B. (Szerk): Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kálmán, O. – Kopp, E. (2022): A tanulási környezet. In: Falus Iván (Szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Akadémiai. [https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk\\_74/](https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_74/)
- Kárpáti, A. (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó, B. (Szerk): *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris.
- Kárpáti, A. (2018): Művészetpedagógia. Szerkesztői bevezető. *Magyar Tudomány*, (179)6, 770–771.  
[https://mersz.hu/hivatkozas/matud\\_f7939](https://mersz.hu/hivatkozas/matud_f7939)
- Kárpáti A. (2019): A „Bauhaus-pedagógia” utóélete: Moholy-Nagy Vizuális Modulk. *Új Művészet*, 2019/5.
- Kárpáti, A. – Nagy, A. (2019): Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, 29., 4–5. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.86>
- Kaufman, J. C. – Beghetto, R. A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13., 1–12.
- Kaufman, J. C. – Lee, J. – Baer, J. – Lee, S. (2007): Captions, consistency, creativity, and the Consensual Assessment Technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2., 96–106.
- Kaufman, J. C. – Sternberg, R. J. (2007): Creativity. *Change*, 39(4), 55–60.
- Kelley, T. – Littman, J. (2001): *The Art of Innovation: Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm*. Surry Hills, NSW: Currency/Doubleday.
- Kendall, L. – Morrison, J. – Yeshanew, T. – Sharp, C. (2008): *The Longer Term Impact of Creative Partnerships on the Attainment of Young People*. Results from 2005 and 2006. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kim, K. H. (2011): The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking. Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285–295.
- Kim, K. H. (2015): Community and art: creative education fostering resilience through art. *Asia Pacific Education Review*, 16. 193–201. doi 10.1007/s12564-015-9371-z  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9371-z>

- Kiran, R. (2014). *Design for Change: A Global Movement for Student Agency*. Ahmedabad: Riverside School.
- Kisida, B. – Bowen, D. H. (2019): New evidence of the benefits of arts education. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/>
- K. Nagy, E. (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15)5, <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20250>
- Knight, R. (2021): *What are the signature pedagogies of teacher education?* <https://blogs.nottingham.ac.uk/primaryeducationnetwork/2021/08/13/what-are-the-signature-pedagogies-of-teacher-education/>
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krajcik, J. S. – Blumenfeld, P. C. (2005): Project-Based Learning. In: Sawyer, R. K. (Szerk.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526> 317–334.
- Koh, K.H., Tan, C. and Ng, P.T. (2012) Creating Thinking Schools through Authentic Assessment: The Case in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 135-149. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9138-y>
- Kultūros ir švietimo organizacijos. (2024). Dėl sistemiško kultūrinio ugdymo Lietuvoje: Kultūros ir švietimo organizacijų pasiūlymai Lietuvos Respublikos Vyriausybės programai ir priemonių planui [Szakpolitikai javaslat]. [moksleiviai.lt](https://moksleiviai.lt)
- Lannert, J. (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése. A módszertani kritikák tükrében. *Educatio*, 2015/2. 18–29.
- Lannert, J. (2018): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: Kolosi, T. – Tóth, I. Gy. (Szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest: TÁRKI.
- Lannert, J. (2023): Mit és hogyan tanítsunk a 21. században? *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2., 13–29.
- Lannert, J. – Németh, Sz. (2024) *A kreatív tanulás. Kreativitás az iskolában és azon kívül*. Tea Kiadó, Budapest.
- Lee, S. K. – Low, E. L. (2014): Conceptualising Teacher Preparation for Educational Innovation: Singapore’s Approach. In: Lee, W. O. – Hung, D. W. L. – Teh, L. W. (Szerk.): *Educational Policy Innovations. Levelling Up and Sustaining Educational Achievement*. Berlin: Springer. 49–70.
- Lillard, P. P. (1972): *Montessori: A Modern Approach*. New York NY: Schocken.
- 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](https://www.scirp.org/pdf/CE20110300018_49033096.pdf)
- Liu, S.-C. – Lin, H.-S. (2014): Primary Teachers' beliefs about Scientific Creativity in the Classroom Context. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1551–1567.

- Longley, L. (1999): *Gaining the Arts Advantage: Lessons from School Districts that Value Arts Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429029.pdf> (a helyszínek utókövetése egy évvel később: <https://eric.ed.gov/?id=ED463241>)
- Looney, J. (2009): *Assessment and innovation in education*. OECD Education Working Papers, No. 24 Paris: OECD. doi: 10.1787/222814543073
- Loveless, A. M. (2008): Creative learning and new technology? a provocation paper. In J. Sefton-Green (Szerk.): *Creative Learning*. London: Creative Partnerships. 61–72.
- 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. (2009): *Wider Skills for Learning: What Are They, How Can They Be Cultivated, How Could They Be Measured and Why Are They Important for Innovation?* London: NESTA.
- 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. [https://cris.winchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/12144503/Lucas\\_et\\_al\\_2012\\_Progression\\_in\\_creativity\\_Background\\_Paper\\_OECD\\_CONFERENCE.pdf](https://cris.winchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/12144503/Lucas_et_al_2012_Progression_in_creativity_Background_Paper_OECD_CONFERENCE.pdf)
- 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...* [https://www.everand.com/book/376633757/Teaching-Creative-Thinking-Developing-learners-who-generate-ideas-and-can-think-critically-Pedagogy-for-a-Changing-World-series?utm\\_medium=cpc-utm\\_source=google\\_search-utm\\_campaign=3Q\\_Google\\_DSA\\_NB\\_RoW-utm\\_term=-utm\\_device=c-gclid=EAIaIQobChMI4sSC96q3-gIVmp93Ch1iTAUrEAAYASAAEgI15PD\\_BwE](https://www.everand.com/book/376633757/Teaching-Creative-Thinking-Developing-learners-who-generate-ideas-and-can-think-critically-Pedagogy-for-a-Changing-World-series?utm_medium=cpc-utm_source=google_search-utm_campaign=3Q_Google_DSA_NB_RoW-utm_term=-utm_device=c-gclid=EAIaIQobChMI4sSC96q3-gIVmp93Ch1iTAUrEAAYASAAEgI15PD_BwE)
- Lucas, B. – Spencer, E. (2018): *Developing Tenacity Teaching learners how to persevere in the face of difficulty*. London: Crown Publishing. <https://www.crownhouse.co.uk/assets/look-inside/9781785833038.pdf>

- 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
- Makridis, Ch. A. – Parassidis, S. (2021): *Reclaiming Arts and Culture in Education: The Fundamental Importance of the Fine Arts*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616722.pdf>
- Manninen, J. – Burman, A. – Koivunen, A. – Kuittinen, E. – Luukanne, S. – Passi, S. – Särkkä, H. (2007): *Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi/en>
- Martikainen, S. – Putkinen, V. – Saarikivi, K. – Falcon, M. – Määttä, S. – Kettunen, A. – Latvala, J-M. (..): *Effects of the Curious Class Pilot Project among Finnish school children*. Kézirat. [https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/02/OKM\\_esite\\_uteliasluokka.pdf?fbclid=IwY2xjawG5uelleHRuA2FlbQIxMAABHYegzNMVdjRaKcVDGMj5QbAdzM3wSJ5EtTKOLY9kpH\\_5Zd54qqlqago\\_JA\\_aem\\_fO\\_klUftdf\\_jJ6PYSZSFDkQ](https://lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2020/02/OKM_esite_uteliasluokka.pdf?fbclid=IwY2xjawG5uelleHRuA2FlbQIxMAABHYegzNMVdjRaKcVDGMj5QbAdzM3wSJ5EtTKOLY9kpH_5Zd54qqlqago_JA_aem_fO_klUftdf_jJ6PYSZSFDkQ)
- 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/>
- Mehrotra, S. (2018). Creativity and social responsibility in Indian education: The role of design-based pedagogies. *Journal of Educational Change*, 19(4), 521–539.
- Mercer, N. – Hennessy, S. – Warwick, P. (2010): Using interactive whiteboards to orchestrate classroom dialogue. *Technology Pedagogy and Education*, 19(2), 195–209. doi:10.1080/1475939X.2010.491230
- Mevarech, Z. R. – Kramarski, B. (2014): *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264223561-en [https://www.oecd-ilibrary.org/education/critical-maths-for-innovative-societies\\_9789264223561-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/critical-maths-for-innovative-societies_9789264223561-en)
- Mező, K. (2017): *A kreativitás időbeli aspektusai*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK.
- Mező, K. – Mező, F. (2022): A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 21–34.
- Mok, M. M. C., & Fong, W. (2009). Developing creativity in Hong Kong schools: Contextual and cultural considerations. In: *Proceedings of the 5th Asia-Pacific Conference on Giftedness*.
- Montessori, M. (1964): *The Montessori Method*. <https://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method/method.html>
- Mumford, M. D. – Mobley, M. I. – Uhlman, C. E. – Reiter-Palmon, R. – Doares, L. M. (1991): Process analytic models of creative thought. *Creative Research Journal*, 4., 91–122.
- NACCCE Report (1999): *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. <https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018): *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: The National Academies Press.

National Association of State Boards of Education (NASBE) (2020): *How Arts Education Supports Social-Emotional Development: A Theory of Action*. <https://www.nasbe.org/how-arts-education-supports-social-emotional-development-a-theory-of-action/>

Németh, Sz., Grimstad Gjelvik, 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.

Németh, Sz. – Raffay, E. (Szerk.) (2018): *Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolában? A pécsi Kreatív Partnerség matematika pilot programjának bemutatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar.

Németh Szilvia (2022): *Nem a versenyről kellene szólnia az oktatásnak*. G7 Jó iskola-sorozat. <https://telex.hu/g7/kozelet/2022/09/30/nem-a-versenyrol-kellene-szolnia-az-oktatasnak>

Newman, M. J. (2005): Problem based learning: An introduction and overview of the key features of the approach. *Journal of Veterinary*, 32., 12–20.

New Zealand Ministry of Education (2024): *Learning environments for education outcomes*. <https://www.education.govt.nz/school/property-and-transport/projects-and-design/design/designing-learning-environments/learning-environments-for-education-outcomes/>

Ng, A. K. (2003): A Cultural Model of Creative and Conforming Behavior. *Creativity Research Journal*, 15, 223–233. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651414>

Nijstad, B. A. – Paulus, P. B. (2003): Group creativity: Common themes and future directions. In Paulus, P. B. (Szerk.): *Group creativity: Innovation through collaboration*. New York: Oxford University Press. 326–346.

Niu, W. – Sternberg, R. J. (2001): Cultural influences on artistic creativity and its evaluation. *International Journal of Psychology*, 36., 225–241.

OECD (2005): *Oslo Manual: the Measurement of Scientific and Technological Activities, Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual\\_9789264013100-en](https://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual_9789264013100-en)

OECD (2010): *PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962005.pdf>

OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments\\_9789264203488-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en)

OECD (2015): *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

OECD (2017): *PISA 2015 Results, Collaborative Problem Solving*. (Volume V.) Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-v\\_9789264285521-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en.html)

OECD (2017): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning\\_9789264086487-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en)

OECD (2018): *Future of Education and Skills 2030*. Project background, Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

- OECD. (2018/19). *OECD Learning Compass 2030*. [www.oecd.org/education/2030-project](http://www.oecd.org/education/2030-project); <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
- OECD (2019a): *Transformative competencies for 2030*. Conceptual framework. Future of education and skills 2030. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative\\_Competencies\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf)
- OECD (2019b): *PISA 2021. Creative Thinking Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>
- OECD (2019c): *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking*. OECD iLibrary. [https://www.oecd.org/en/publications/fostering-students-creativity-and-critical-thinking\\_62212c37-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en.html)
- OECD (2020): *Curriculum overload. A way forward*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3081ceca-en/index.html?itemId=/content/publication/3081ceca-en>
- OECD (2021): *Teachers Getting the Best out of Their Students*. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en> [https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-getting-the-best-out-of-their-students\\_9e2b6729-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-getting-the-best-out-of-their-students_9e2b6729-en)
- OECD (2023a): *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2023b): *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- OECD (2023c): *PISA 2022. Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.
- OECD (2023d), “*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>.
- O’Rourke, M. (2005): *Creativity in Schools*. Backing our Creativity. The Australia Council for the Arts. [https://www.researchgate.net/publication/317178435\\_Creativity\\_in\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/317178435_Creativity_in_Schools)
- Paavola, S. – Lipponen, L. – Hakkarainen, K. (2004): Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74., 557–576. doi:10.3102/00346543074004557
- Parker, D. (2014): *Creative Partnerships in Practice: Developing creative learners*. London: Bloomsbury Education.
- Partnership for 21st Century Skills*. (2008) 21st Century Skills Education and Competitiveness: A Resource and Policy Guide. Tuscon: Partnership for 21st Century Skills. [https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st\\_century\\_skills\\_standards\\_book\\_2.pdf](https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf)
- Pathak, R., & Chaudhary, M. (2012). Exam-oriented education and its impact on creativity in Indian schools. *Indian Journal of Educational Research*, 31(2), 45–62.

- Patson, N., Cho, S., Wright, B., & Subotnik, R. F. (2021). Creativity in national curricula: A cross-country comparative analysis. *Journal of Advanced Academics*, 32(3), 413–446.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X21999209>
- Perkins, D. (2010): *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perlusz, A. (2020): *Hogyan igazodhatunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz?*  
<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/06/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf>
- Péter-Szarka, Sz. (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Géniusz Műhely 3. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Péter-Szarka, Sz. (2015): Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70. 3., 633–647.
- PISA 2021 Creative Thinking Framework* (2019): Third Draft. OECD.  
<https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>
- Plattner, H. – Meinel, C. – Leifer, L. (2016a): *Design Thinking Research: Making Distinctions in the Global South*. Berlin: Springer.
- Plattner, H. – Meinel, C. – Leifer, L. (2016b): *Design Thinking Research: Studying Co-Creation in Practice*. Berlin: Springer.
- Powell, B. – Burstein, S. (2017): Popular Music and Modern Band Principles. In: Smith, G. D. – Dines, M. – Ruthmann, Z. K. (Szerk.): *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. London: Routledge. 266–279.
- Pringle, E. (2002): *We Did Stir Things Up a Bit': The Role of Artists in Sites for Learning*. London: The Arts Council for England.
- Pringle, E. – John Harland, J. (2008): *Creative Partnerships: an audit of practice*. Final report LC Research, UK. (Audit report)
- Reddy, Y. M., – Andrade, H. (2010): A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435–448.
- Resnick, Lauren (1987): The 1987 Presidential Address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16., 13–40.
- Rethinking Assessment: Lucas, B. (2022): A Field Guide to Assessing Creative Thinking in Schools*. Rethinking Assessment, Perth: FORM.
- Réti, M. (Szerk.) (2011): *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Richards, N. - Stoll, L. (2025): *Leading for creative thinking: A national snapshot*. Creativity, Culture and Education (CCE UK). Intézményi jelentés.
- Robinson, K. (2001): *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Oxford: Capstone Publishing.

- Robinson, K. - Aronica, L. (2015): *Creative Schools*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Random House.
- Ruiz-Primo, M.A., Figueroa, M., & Gluckman, M.(2011): Testing a premise of inquiry based science instruction: Exploring small group processes and its link to student learning. In *Proceedings of the AERA Meeting*, New Orleans, LA.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A. – Acar, S. – Cramond, B. (2010): Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up Creativity. *Research Journal*, doi: 10.1080/10400419.2010.523393
- Runco, M. A. – Jaeger, G. J. (2012): The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24., 92–69.
- Sæbø, A. B. – Mccammon, A. – O'Farrell, L. (2001): Creative teaching, teaching creativity. 39. *Caribbean Quarterly* 53(1–2), 205–215. doi:10.1080/00086495.2007.11672318
- Saint Laurent, C. de – Glăveanu, V. (2021): *How to use 'possibility thinking'* <https://psyche.co/guides/how-to-use-possibility-thinking-to-solve-problems-creatively>
- Sarma, A. (2016). Holistic education reforms in India: A review of CCE implementation. *International Review of Education*, 62(3), 345–364.
- Sawyer, R. K. (2004): Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33., 12–20. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033002012>
- Sawyer, R. K. (2006): *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York NY: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2007): *Group genius*. The creative power of collaboration. New York, NY: Basic Books.
- Sawyer, R. K. (2012): *Explaining creativity: the science of human innovation* (2nd ed). New York, NY: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2015): Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, (40)3.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (2006): *Education for the knowledge age: Designed-centered models of teaching and instruction*. [https://iokit.org/fulltext/2006\\_EducationFor.pdf](https://iokit.org/fulltext/2006_EducationFor.pdf)
- Schacter, J. – Thum, Y. M. – Zifkin, D. (2006): How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement. *Journal of Creative Behavior*, 40., 47–72.
- Schiff, B. (1973): *Artists in Schools*. NEA/Office of Education: US Government Printing Office, Washington.
- Schleicher, A. (2022): *Why Creativity and Creative Teaching and Learning Matter Today and for Tomorrow's World*. GloCT in Collaboration with OECD CERI. Creativity in Education Summit 2022. <https://gioct.org/creativity-in-education-summit/>
- Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., Broda, M., Spicer, J., Bruner, J., Moeller, J., Linnansaari, J., Juuti, K., & Viljaranta, J. (2016): Investigating optimal learning moments in U.S. and

- Finnish science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 400–421.  
<https://doi.org/10.1002/tea.21306>
- Shamrock, M. (1986): Orff Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 73(1), 30–36.
- Sharp, C. (1990): Artists in Schools: Issues and Implications. *Educational Research*, 32(2), 140–143.
- Sharp, C. – Dust, K. (1997a): *Artists in Schools: a Handbook for Teachers and Artists*. Slough: NFER.
- Sharp, C. – Dust, K. (1997b): *A Guide to the Role of Artists in the School Curriculum*. London: Arts Council of England. <https://static.a-n.co.uk/wp-content/uploads/2016/09/11113.pdf>
- Shean, M. – Mander, D. (2020): Building Emotional Safety for Students in School Environments: Challenges and Opportunities. In: Midford, R. – Nutton, G. – Hyndman, B. – Silburn, S. (Szerk.): *Health and Education Interdependence*. Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12)
- Shulman, L. (2005): Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Simon, A. – Szipócs, K. (Szerk.) *Közös ügyeink - Együttműködésen alapuló művészeti projektek, Ludwig Múzeum - Kortárs Művészeti Múzeum*, 2018.
- Simpson-Steele, J. (2016): The Impact of Arts Integration on Students' Learning Outcomes. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 191–202.
- Smith, G. A. (2002): Place-Based Education: Learning to Be Where We Are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584–594.
- Smith, P. – Apple, D. K. (2007): *Overview of Quality Learning Environments*.  
[https://www.facultyguidebook.com/3\\_1\\_1.pdf](https://www.facultyguidebook.com/3_1_1.pdf)
- Soja, E. (1999): Thirdspace: Expanding the Scope of the Geographical Imagination. In *Human Geography Today*, (szerk.) D. Massey, J. Allen, and P. Sarre, 260–278. Cambridge: Polity Press.
- Steele, J. (2016): Becoming creative practitioners: Elementary teachers tackle artful approaches to writing instruction. *Teaching Education*, 27(1) <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1037829>
- Sternberg, R. J. (2006): The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.  
[https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_10](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10)
- Sternberg, R. J. – Ferrari, M. – Clinkenbeard, P. – Grigorenko, E. L. (1996): Identification, instruction and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40., 129–137.
- Sternberg, R. J. – Lubart, T. I. (1992): Creative giftedness in children. In: Klein, P. S. – Tannenbaum, A. J. (Szerk.): *To be young and gifted*. Norwood, NJ: Ablex. 33–51.
- Sternberg, R. J. – Lubart, T. I. (1999): The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms, In: Sternberg, R. J. (Szerk.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.  
[https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916\\_3](https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916_3)–15.
- Stoll, L. (2013): Creative leadership: Developing future leaders for tomorrow's schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 253–271.

- Szettele, K. (2020): *A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója*.  
[https://www.researchgate.net/profile/Katinka-Szettele/publication/355198579\\_Kreativ\\_pedagogia\\_A\\_kreativitas\\_fejlesztésének\\_oktatási\\_koncepciója/links/61997b443068c54fa50af415/Kreativ-pedagogia-A-kreativitas-fejlesztésének-oktatási-koncepciója.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Katinka-Szettele/publication/355198579_Kreativ_pedagogia_A_kreativitas_fejlesztésének_oktatási_koncepciója/links/61997b443068c54fa50af415/Kreativ-pedagogia-A-kreativitas-fejlesztésének-oktatási-koncepciója.pdf) 68.
- Szettele, K. (2021): Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. 60.
- Szijártó, Zs. (2018): Együttműködésen alapuló művészeti projektek. Szempontok a Ludwig Múzeum CAPP-programjának értékeléséhez. In: Simon, A. - Szipócs, K.(szerk.) *Közös ügyeink: Együttműködésen alapuló művészeti projektek*. Budapest: Ludwig Múzeum - Kortárs Művészeti Múzeum.
- 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>
- Technical report*. University of Winchester.  
[https://www.researchgate.net/publication/296194961\\_Making\\_It\\_Studio\\_teaching\\_and\\_its\\_impact\\_on\\_teachers\\_and\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/296194961_Making_It_Studio_teaching_and_its_impact_on_teachers_and_learners)
- Thomas, J. W. (2000): *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)
- Thomson, P. – Coles, R. – Hallewell, M. – Keane, J. (n.d.): *A critical review of the Creative Partnerships archive How was cultural value understood, researched and evidenced?*  
<http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/A-Critical-Review-of-the-Creative-Partnerships-Archive.pdf>
- Thomson, P. – Hall, C. (2008): Creative Partnerships? Cultural Policy and Inclusive Arts Practice in One Primary School. *British Educational Research Journal*, 34(4), 491–508.
- Thomson, P. – Hall, C. – Jones, K. – Sefton-Green, J. (2012): *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. University of Nottingham, Goldsmith College, University of London.  
[https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2015/02/signature\\_pedagogies\\_report\\_final\\_version\\_11.3.12.pdf](https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2015/02/signature_pedagogies_report_final_version_11.3.12.pdf)
- Thomson, P. – Sefton-Green, J. (2011): *Researching Creative Learning: Methods and Issues*. London: Routledge.
- Torrance, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P. (1974): *Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Tyrrell, R. – Williams, D. – and Blanchard, D. (1974): Artists-in-Schools: Why Bother? *Art Education*, 27(8), 21–23.
- UChicago Consortium on School Research (2019): *Arts Education and Social-Emotional Learning Outcomes Among K-12 Students*. <https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes>

- Ulich, D. (1991): *The Influence of Music on the Development of Children*. In: Colwell, R. (Szerk.), *Basic Concepts in Music Education II*. 368–375. Niwot, CO: University Press of Colorado.
- UNESCO (2006): *Road Map for Arts Education*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
- UNESCO (2010): *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- UNESCO. (2018/2019). *Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific region*. UNESCO.
- UNESCO (2024): *All Steps – A Framework for Culture and Arts Education*. World Conference on Culture and Arts Education. <https://www.unesco.org/en/wccae2024?hub=86510>
- Uptis, R. (2014): Creativity; The State of the Domain. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto: November 8, 2014. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-creativity.pdf>
- Vass, V. (2012): *A kreatív iskola*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374>
- Vass, V. (2016): A kreativitás fejlesztésének folyamata. *Pedacta*, 6., 1.
- Weinberger, A. – Ertl, B. – Fischer, F. – Mandl, H. (2005): Epistemic and social scripts in computer supported collaborative learning. *Instructional Science*, 33(1), 1–30.
- Vieluf, S. – Kaplan, D. – Klieme, E. – Bayer, S. (2012): *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-practices-and-pedagogical-innovations\\_9789264123540-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-practices-and-pedagogical-innovations_9789264123540-en)
- 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>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wang, T. (2007): The comparison of the difficulties between cooperative learning and traditional teaching. (pdf) *Cooperative Learning: General and Theoretical Background*. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/331812539\\_Cooperative\\_Learning\\_General\\_and\\_Theoretical\\_Background](https://www.researchgate.net/publication/331812539_Cooperative_Learning_General_and_Theoretical_Background) [accessed Dec 01 2025].
- Westerbroek, M. (2024). Exploring the implementation of school policies in promoting creativity and creative thinking skills in primary education [MA szakdolgozat, University of Groningen].
- William, D. (2010): An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In: Andrade, H. L. – Cizek, G. J. (Szerk.): *Handbook of formative assessment*. 18–40. New York, NY: Routledge.
- Williamson, P. K. (2011). The creative problem solving skills of arts and science students—The two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.001>

- Winner, E., T. – Goldstein S. – Vincent-Lancrin, S. (2013): *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd.org/en/publications/art-for-art-s-sake\\_9789264180789-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/art-for-art-s-sake_9789264180789-en.html)
- Wood, R. – Ashfield, J. (2008): The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84–96.
- Woods, P. (2002): Teaching and Learning in the New Millenium. In: Sugrue, C. és Day, C. (Szerk.): *Developing Teachers and Teaching Practice*. New York NY: Routledge.
- Woods, P. – Jeffrey, B. (1996): *Teachable moments: The art of creative teaching in primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Wyse, D., - Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the States of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30–47. <https://doi.org/10.1002/berj.3135>
- Yassin, A. A.,- Razak, N. A., & Maasum, T. N. R. T. M. (2018): *Cooperative Learning: General and Theoretical Background*. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5, 642-654.
- Yingyi, Q. (2020): *What's Missing in Chinese Education?* <https://www.caixinglobal.com/2020-08-05/qian-yinyi-where-does-creativity-come-from-101589143.html>
- Zsolnai, A. (2017): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak. Mozaik Ötlettár. Szeged: Mozaik.
- Zsolnai, A. (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. [https://real-d.mtak.hu/1136/1/dc\\_1503\\_17\\_tezisek.pdf](https://real-d.mtak.hu/1136/1/dc_1503_17_tezisek.pdf)

## Mellékletek

### I. A tantervelemzés során vizsgált dokumentumok listája

#### **Ausztrália**

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2016). *Critical and Creative Thinking – General Capabilities*. ACARA. <https://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum-information/understand-this-general-capability/critical-and-creative-thinking/>

Victorian Curriculum and Assessment Authority. (2015). *Victorian Curriculum F–10: Critical and Creative Thinking*. Victorian Curriculum and Assessment Authority. <https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au>

#### **Chile**

Chile Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares para la educación básica y media*. Gobierno de Chile.

EducarChile. (2014). *Rúbrica de creatividad: Orientaciones para la evaluación del pensamiento creativo*. Fundación Chile. <https://www.educarchile.cl>

EducarChile. (2018). *Creatividad en el aula: Rúbricas y orientaciones*. Fundación Chile.

#### **Egyesült Királyság (England – National Curriculum)**

Department for Education. (2013). *The national curriculum in England: Framework document*. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

#### **Finnország**

Finnish National Board of Education. (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Finnish National Board of Education. <https://www.oph.fi>

Finnish National Board of Education. (2016). *Transversal competence areas in the national core curriculum*. FNBE. <https://www.oph.fi>

Finnish National Board of Education. (2017). *Multidisciplinary learning modules: Guidelines for implementation*. FNBE. <https://www.oph.fi>

#### **Hongkong**

Hong Kong Curriculum Development Council (CDC). (2000). *Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum Development*. Education Bureau.

Hong Kong Curriculum Development Council (CDC). (2001). *Learning to Learn: A Framework for Curriculum Reform*. Education Bureau.

Hong Kong Curriculum Development Council (CDC). (2002). *Basic Education Curriculum Guide*. Education Bureau.

Hong Kong Curriculum Development Council (CDC). (2014). *Basic Education Curriculum Guide – To Sustain, Deepen and Focus on Learning to Learn*. Education Bureau.

### **Hollandia**

SLO Netherlands. (2014). *Creativity Competence Model*. Netherlands Institute for Curriculum Development.

SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development. (2018). *Creativity: Curriculum Framework for Primary and Secondary Education*. <https://www.slo.nl/publish/pages/18850/curriculum-in-development.pdf> SLO

TNO – Netherlands Organisation for Applied Scientific Research. (2019). *Quick Scan Creativity: User Manual and Diagnostic Framework*.

### **India**

CBSE. (2010). *Continuous and Comprehensive Evaluation Manual*. Central Board of Secondary Education.

### **Izrael**

Israeli Ministry of Education. (2014). *Higher Order Thinking Skills Framework*. Israeli Ministry of Education.

### **Japán**

Japanese Ministry of Education. (2015). *Course of Study*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).

### **Kanada**

Ontario Ministry of Education. (2004). *Achievement Charts*.

Quebec Education Programme. (2006).

Gouvernement du Québec. (2006). *Québec Education Program: Cross-Curricular Competencies*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

### **Spanyolország – országos**

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Currículo básico y competencias clave en el sistema educativo español*. Gobierno de España.

### **Spanyolország – Navarra**

Gobierno de Navarra. (2014). *Creativity and Innovation Rubric*. <https://www.educacion.navarra.es>

Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. (2016). *Rúbrica de creatividad e innovación*. <https://www.educacion.navarra.es>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2014). *Marco de competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/competencias-clave.html>  
[educagob.educacionfpydeportes.gob.es+1](https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es+1)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Currículo básico y competencias clave en el sistema educativo español*. Gobierno de España.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo.html>

### **Skócia**

Scottish Government. (2008). *Curriculum for Excellence: Building the Curriculum 3—A framework for learning and teaching*.

Scottish Government. (2013). *Curriculum for Excellence – Creativity*.

Education Scotland. (2013). *Creativity across learning 3–18*. Scottish Government. <https://education.gov.scot>

Education Scotland. (2016). *Creativity skills: Learning, teaching and assessment*. Scottish Government. <https://education.gov.scot>

### **Szingapúr**

Singapore Ministry of Education. (2015). Desired outcomes of education. Ministry of Education. <https://www.moe.gov.sg/education/desired-outcomes>

Singapore Ministry of Education. (2010). 21st century competencies and student outcomes. Ministry of Education. <https://www.moe.gov.sg/education/21st-century-competencies>

Singapore Ministry of Education. (2014). Curriculum and assessment policy documents. Ministry of Education. <https://www.moe.gov.sg>

### **USA**

National Assessment of Educational Progress. (2019). *Framework for Problem Solving and Critical Thinking*. U.S. Department of Education.

Buck Institute for Education. (2013). *Creativity & innovation rubric for PBL*. PBLWorks.

Buck Institute for Education. (2014). *Creativity & innovation rubric*. BIE (Buck Institute for Education). (2017). *Creativity and innovation rubric for PBL*. BIE/PBLWorks.

PCS. (2015). *Performance tasks rubric*. PCS Edventures.

PCS Edventures. (2018). *Performance task assessment rubric*. PCS Edventures.

National Assessment of Educational Progress. (2019). *Framework for problem solving and critical thinking*. U.S. Department of Education.

### **Új-Zéland**

Ministry of Education. (2015). *The New Zealand Curriculum: Effective Pedagogy*.

Ministry of Education. (2019). *Creatives in Schools: Programme Overview*. <https://www.education.govt.nz/our-work/publications/budget-2019/creatives-in-schools/>

## II. A kreativitásfogalom 15 ország tantervi dokumentumaiban - országelemzések

### I. Ausztrália

Az ausztrál tantervben a kreatív és kritikai gondolkodás („Critical and Creative Thinking”, CCT) a hét úgynevezett *General Capabilities* egyike, és mint ilyen, kötelezően fejlesztendő kompetencia minden tantárgy vonatkozásában. A keretrendszer különlegessége, hogy a kreatív és kritikai gondolkodást egy közös konstrukciónak kezeli, amely négy nagy doménre tagolódik: *információk feltárása, ötletalkotás, reflexió és érvelés/értékelés* (Gereke, 2019). A rendszer különösen részletes, mivel 6 fejlődési szintet különít el, ezek pedig életkorhoz és iskolafokozathoz kötődnek. A tanterv meghatározza, hogy az egyes évfolyamokon milyen típusú gondolkodási műveletekben kell előrehaladást elérni. Minden szinthez példák is tartoznak, például: a 6. szintű haladást jelzi, ha a tanuló képes „hipotéziseket alkotni ismert és kitalált modellek alapján” vagy „összetett ötleteket analógiákon keresztül összekapcsolni” (Australian Curriculum, 2016).

A kreativitás megközelítése alapvetően kognitív, hangsúly a kombinációs gondolkodáson, a lehetőségek vizsgálatán, az alternatívák felvetésén és a megoldások kipróbálásán van, ugyanakkor szociális-emocionális jellemzők nem szerepelnek explicit módon. A rendszer rubrikaszerű struktúrában írja le minden aldomén részletes műveleteit, így a pedagógusok számára egyértelműen mérhető viselkedéssjegyeket definiál. A kreativitás itt a „generating ideas” (ötletgenerálás) doménhez kötődően olyan folyamat, amely a divergens gondolkodástól a hipotézisalkotásig terjed.

A kreativitás Ausztráliában nem művészeti kompetenciaként szerepel, hanem transzverzális, minden tantárgyra kiterjedő fejlesztési területként, amely a matematika, természettudományok, humán tárgyak és művészeti diszciplínák tanterveiben egyaránt hangsúlyos<sup>76</sup>.

### A CCT részletes dimenziói

A tantervi dokumentumok több nagyobb komponensre bontják a kreatív és kritikai gondolkodást. Ezek közül a kreativitáshoz, amelyet kreatív gondolkodási folyamatként értelmezik, az alábbiak tartoznak:

19. táblázat A kreativitás fogalmi kategóriái - Ausztrália

<p><b>1. Ötletek generálása (Generating ideas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• divergens gondolkodás, alternatív megoldások</li> <li>• ötletek vizuális és verbális reprezentációi</li> <li>• kreatív asszociációk, metaforák használata</li> <li>• problémák újrafogalmazása</li> </ul>	<p><b>2. Alternatívák mérlegelése (Considering Alternatives)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• több szempontú megközelítések</li> <li>• kockázatvállalás gondolati térben</li> <li>• szokatlan ötletek elfogadása</li> </ul>
<p><b>3. Reflexiók (Reflecting on Thinking Processes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• metakogníció, a gondolkodás folyamatának tudatosítása</li> <li>• hibák kezelése</li> <li>• saját megoldások értékelése</li> </ul>	<p><b>4. Alkalmazott kreatív gondolkodás (Applying Creative Thinking)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prototípusok kidolgozása</li> <li>• megvalósítás, tesztelés</li> <li>• vizuális, fizikai, digitális formákban történő alkotás</li> </ul>

<sup>76</sup> Ausztrália oktatási rendszere egyedülálló abban, hogy szövetségi szinten közös tantervi dokumentumot használ, az Australian Curriculum keretét, miközben az egyes államok saját adaptációkkal élhetnek.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• új megközelítések kipróbálása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• komplex projektek tervezése</li> </ul>
---	---

Az ausztrál tanterv kreativitáskonceptiója folyamatközpontú és spirális fejlesztési logikára épül, vagyis a kreativitást olyan visszatérő kompetenciaként kezeli, amely a tanulók teljes iskolai pályafutása során jelen van, és egyre komplexebb szinten gyakorolható. A kreativitás nem különálló tantárgyként jelenik meg, hanem integrált és transzverzális kompetenciaként, amely minden diszciplínában fejleszthető. Ez a felfogás szorosan illeszkedik azokhoz a pedagógiai gyakorlatokhoz is, amelyek olyan tanulási helyzeteket teremtenek, amelyekben a tanulók komplex problémákat oldanak meg, csoportban dolgoznak, prototípusokat készítenek, és önálló vagy közös alkotási folyamatokat élnek át (pl. Project-Based Learning (PBL), Inquiry-Based Learning, Design Thinking).

Az ausztrál modell a 21. századi kreativitásfejlesztés egyik legkoherensebb példája. Ez a szemlélet jelentős hatást gyakorolt a nemzetközi kreativitáskutatásra és a kompetenciaalapú oktatás gyakorlataira. Az ausztrál tanterv állami hatáskörű, de az implementációja tagállami szintű. Ezzel lehetővé teszik, hogy az egyes tagállamok saját innovatív megoldásokat dolgozzanak ki a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztésére. A nemzetközi szinten is kiemelkedő példák közé tartozik Victoria állam gyakorlata, ahol a Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA) úttörő szerepet vállalt a „Critical and Creative Thinking” (CCT) kompetencterület értelmezésének egyszerűsítésében és pedagógiai kereteinek kialakításában. A VCAA önálló fejlődési kontinuumot dolgozott ki a CCT számára, valamint átfogó tanítási és tervezési segédanyagokat tett közzé a pedagógusok számára (VCAA, 2019). Emellett nemzetközi viszonylatban is egyedülálló kezdeményezésként online, foratókönyv-alapú CCT-teszteket fejlesztett ki tizenöt éves tanulók számára, amelyek autentikus, problémamegoldó helyzeteken keresztül mérik a kreatív és kritikai gondolkodás összetett folyamatait. Ez a fejlesztés jelentős mérföldkőnek tekinthető a kompetenciaalapú értékelés nemzetközi gyakorlatában.

Az értékelési gyakorlat középpontjában a rugalmas rubrikahasználat áll. Az ausztrál tanterv nem ír elő merev, központilag szabályozott kritériumrendszert, hanem lehetővé teszi, hogy a pedagógusok saját tanulói csoportjukhoz és helyi kontextusukhoz igazítsák az értékelési kereteket. A teljesítményszintek általában négyes skálán mozognak, beginning (kezdő) - developing (fejlődő) - proficient (magabiztos/kompetens) - advanced (haladó), támogatva a személyre szabott visszajelzésadást és a tanulási folyamat tudatos nyomon követését. Az értékelés ötvözi a kognitív, gyakorlati és metakognitív elemeket: az kreatív gondolkodás komplex folyamatát értékeli, azonos hangsúlyt fektetve az ötletalkotás, a tervezés, a megvalósítás és a reflexió szakaszaira.

## 2. Kanada

Kanada oktatáspolitikai keretrendszerében 2016-ban hat globális kompetenciát (6K) határoztak meg, amelyek az oktatás iránytűjeként szolgálnak: a kritikai gondolkodást és problémamegoldást, az innovációt, kreativitást és vállalkozói szemléletet, az önszabályozást és tanulni tudást, az együttműködést, a kommunikációt, valamint a globális állampolgárságot és fenntarthatóságot (CMEC, 2016). A helyi sajátosságokhoz illeszkedve a tanterv megvalósítása decentralizált módon, tartományi szinten zajlik, így az innovatív gyakorlatok jelentős része regionális kezdeményezésekhez kapcsolódik. Alberta például átfogó térképet készített arról, hogyan jelenik meg a kreatív gondolkodás – amelyet a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció összekapcsolt kompetencterületeként értelmeznek – valamennyi tantárgyban. A tartomány emellett olyan gyakorlati segédanyagokat is biztosít a pedagógusok számára, amelyek tanulói nézőpontból, egyes szám, első személyben megfogalmazott példákon keresztül teszik érthetővé a kreatív gondolkodás pedagógiai jelentését (Alberta Ministry of Education, 2016).

Brit Columbia önálló keretrendszerben kapcsolja össze a globális kompetenciákat, a tantárgyakat és az élethosszig tartó tanulás irányelveit. Tartományi tantervének három központi kompetenciája – kommunikáció, gondolkodás, valamint szociális kompetencia – közül a kreatív gondolkodás a „thinking” ernyőjén belül jelenik meg önálló alkompetenciaként. Az alkotás és innováció, az ötletgenerálás és inkubáció, valamint az értékelés és továbbfejlesztés dimenziók mentén. A tartomány hat fejlődési profilon keresztül mutatja be a kompetencia lehetséges fejlődési lépcsőit, illetve illusztrációkkal és tanulói példákkal alátámasztva szemlélteti a fogalom gyakorlati alkalmazását (BC’s New Curriculum, 2015).

Ontario szintén kompetenciaalapú megközelítést alkalmaz, és tartományi keretrendszere összhangban áll Kanadának a 21. századi kompetenciákra vonatkozó nemzeti irányelveivel. Emellett jelentős hatást gyakorolt rá Michael Fullan és Joanne Scott „deeper learning” koncepciója (Fullan & Scott, 2014), amely a „6C” – karakter, állampolgárság, együttműködés, kommunikáció, kreativitás és kritikai gondolkodás – mentén írja le a tanulás mélyebb minőségét.

A három tartomány példái jól szemléltetik, hogy Kanada oktatási rendszere a decentralizált működés ellenére koherens keretek között, ugyanakkor helyi sajátosságokra építve fejleszti a kreatív gondolkodást és kapcsolódó kompetenciákat.

### **Galileo Education Network (Alberta)**

A Galileo Education Network – Alberta tartomány egyik meghatározó, gyakorlatközpontú szakmai szervezete – a *discipline-based inquiry* pedagógiai megközelítésre építve több értékelési eszközt dolgozott ki, köztük egy kifejezetten a kreatív gondolkodást vizsgáló rubrikát (Galileo Educational Network Association, 2016). Ez a keretrendszer a kreativitást több, egymással összefüggő dimenzióban ragadja meg, erőteljes inquiry-orientációval. A modell elsőként az ötletalkotás és jelentésépítés folyamatát értékeli, amely magában foglalja új megközelítések kidolgozását, kérdésfeltevést és a meglévő fogalmak újraértelmezését. A második dimenzió a kísérletezés és iteráció, amely a kreativitást a többszöri próbálkozás, a prototípusok fejlesztése és a hibákból való tanulás folyamatában látja. A konceptualizáció kategóriája az absztrakció, az összefüggések felismerése és a „nagy gondolatok” (big ideas) azonosítása iránti képességet helyezi előtérbe. Végül a kommunikáció és reprezentáció dimenzió a tanulói ötletek kifejezésének sokféle módját – vizuális, írásbeli, multimodális formákat – értékeli (Galileo Educational Network Association, 2016).

A rubrika négy teljesítményszintet különít el, a kezdőtől a magas szintű, innovatív alkotásig. A szintek leírásai hangsúlyozzák a kognitív mélységet, a kitaró kérdésfeltevést és a diszciplináris tudásba ágyazott kreatív teljesítményt. A modell sajátossága, hogy a kreativitást nem az eredetiség megjelenéseként, hanem kutatáson, bizonyíték-alapú gondolkodáson és új jelentések létrehozásán keresztül érti, így a kanadai inquiry-alapú tanulás egyik legszofisztikáltabb és elméletileg megalapozott értelmezésének tekinthető.

Ugyanakkor fontos megkülönböztetés, hogy a Galileo egy másik – a kritikai gondolkodást értékelő – rubrikája nem tartalmaz explicit kreativitási komponenst (Galileo Education Network, 2015). Ebben az öt dimenzió – problémafelvetés, információgyűjtés és -elemzés, következtetés, interdiszciplináris perspektívák integrálása, valamint kommunikáció – elsősorban a tudományos és logikai gondolkodást értékeli. Bár a kreativitás itt is megjelenik, ez csupán implicit módon – például új nézőpontok keresésében vagy eredeti megoldások felvetésében –, nem pedig önálló kategóriaként. A rubrika négyfokú skálán értékeli (1–4), klasszikus analitikus szerkezetben, és elsődlegesen formatív célt szolgál: részletes visszajelzést ad a tanulók érvelési, elemzési és szintetizáló készségeiről.

A Galileo-modell kettőssége jól érzékelhető: miközben kreativitás-rubrikája a kanadai keretek közül az egyik legkifinomultabb, kritikai gondolkodást mérő eszköze háttérbe szorítja a kreativitást, és elsősorban a tudományos gondolkodásra helyezi a hangsúlyt.

### **Ontario – Achievement Charts**

Ontario tartomány oktatási rendszerében a tanulói teljesítmény értékelésének alapját az ún. *Achievement Charts* képezik, amelyek minden tantárgyban egységes keretrendszerként szolgálnak. A modell négy fő kategóriát határoz meg – *Knowledge/Understanding*, *Thinking/Inquiry*, *Communication* és *Application* –, amelyek közül a kreatív gondolkodás elsősorban a *Thinking/Inquiry* és az *Application* dimenziókban érhető tetten (Ontario Ministry of Education, 2004). A *Thinking/Inquiry* kategória a tervezési készségeket, a kérdésfeltevést, az információk értelmezését és új összefüggésekbe rendezését, valamint a kreatív és kritikai gondolkodási folyamatokat öleli fel. A kreativitás ebben a kontextusban a kritikai gondolkodás természetes kiterjesztéseként jelenik meg: alternatív megoldások keresése, hipotézisalkotás, eredeti ötletek generálása és problémamegoldási stratégiák kialakítása formájában.

Az *Application* kategória a kreativitás gyakorlati oldalát ragadja meg, különösen a tudás új helyzetekre való átvitelében, innovatív projektek megtervezésében és kivitelezésében. Ontario sajátossága, hogy a *Thinking* kategória értelmezése tantárgyspecifikus: minden tantárgy külön, részletes leírást ad arról, hogyan értelmezendők a tervezési, elemzési és kreatív folyamatok az adott diszciplína keretein belül. Így a kreativitás értékelése eltérően jelenik meg például a matematika, az angol vagy a vizuális művészetek esetében, ami biztosítja, hogy a kreatív gondolkodás mindig a tantárgyi feladatok kontextusában nyer értelmet. A teljesítményt négy szinten (Level 1–4) értékelik, ahol a legmagasabb szint a „kiváló hatékonyságot” jelöli. A tartomány felfogásában a kreativitás nem önálló produktum, hanem a tanulói gondolkodás és problémamegoldás folyamatos, reflektív és kontextushoz kötött folyamata.

### **Quebec – Cross-Curricular Competencies**

Québec a kanadai tartományok között az egyik leginkább kompetenciaalapú oktatási rendszerrel rendelkezik, amelyben a kreativitás több szinten és többféle tantervi kategóriában is hangsúlyosan jelenik meg. A kreatív gondolkodás a tanuló *intellectual competencies* és a *méthodes de travail* területein egyaránt kiemelt szerepet kap, miközben a kilenc keresztmetszeti kompetencia között is önálló elemként – „Uses creativity” – jelenik meg, a kritikai gondolkodással („Exercises critical judgment”) szoros, de attól elkülönülő kapcsolatban (Québec Education Programme, 2006). A tartomány így nem egy egységes, szűk kreativitásrubrikában gondolkodik, hanem egy összetett, többdimenziós keretrendszerben, amelyben a kreatív gondolkodás a tanulói autonómia, a problémamegoldás és a projektszerű tanulási folyamat kulcsstényezőjeként jelenik meg.

A québeci modell a kreativitást három fő domén mentén strukturálja. A *helyzetfeltérképezés* olyan készségeket foglal magában, mint a nyitottság, az intuitív gondolkodás és az alternatív lehetőségek feltárása. Ezt követi a *feltárás* szakasza, amelyben a tanuló kockázatot vállal, kísérletezik, ötletekkel játszik, és a nehézségeket új alkotási lehetőséggé alakítja. A harmadik dimenzió, a *rugalmas megközelítés*, az új technikák kipróbálására, a meglévő megoldások variálására és a kreatív adaptációra helyezi a hangsúlyt. Ez a modell jól illeszkedik Craft (2005) „kis-c” kreativitást hangsúlyozó megközelítéséhez, amely a hétköznapi kreatív gondolkodást dinamikus, iteratív folyamatként értelmezi.

A keretrendszer másik pillérét a *méthodes de travail*, azaz a munkamódszerek adják, amelyeken belül a projekttervezés, a kutatói szemlélet, a kreatív kísérletezés és a különböző reprezentációs formák – vizuális, verbális, multimodális – alkalmazása kap kiemelt szerepet. Emellett a kreativitás a keresztmetszeti kompetenciák között is megjelenik, együtt olyan területekkel, mint a kritikai gondolkodás, a kommunikáció, a problémamegoldás vagy a kreatív kihívásokkal való megküzdés. A

kreatív gondolkodás így Québecben nem elkülönült területként, hanem interdiszciplináris, kontextusfüggő és rendszerszintű pedagógiai kompetenciaként értelmeződik (Ministère de l'Éducation, 2001).

A kreativitás értékelése a québeci modellben elsősorban formatív jellegű: a tanulói fejlődés nyomon követése megfigyelésen, önértékelésen és párbeszéden alapul, nem pedig szigorú, szintekre bontott teljesítményrendszeren. Ez a megközelítés közel áll több európai kompetenciaalapú tanterv – például a skót Curriculum for Excellence vagy a finn National Core Curriculum – logikájához, ahol a kreativitás a tanulói gondolkodás mélyebb rétegeiben, a reflektív, elemző és alkotó tevékenységekben jelenik meg (Labelle, 2024).

Az egyes tartományok gyakorlatában közös, hogy a kreativitást átfogó, transzverzális kompetenciaként kezelik, amely valamennyi tantárgyi területen értelmezhető és fejleszhető. Kiemelt szerepet kap az inquiry-based learning, amely a problémák vizsgálatát, a kérdésfeltevésre épülő tanulási folyamatot és az önálló tudáskonstrukciót helyezi előtérbe. A kreatív gondolkodás támogatása ugyanakkor nem korlátozódik a gondolati diverzitásra: a tartományi keretek nagy hangsúlyt fektetnek a különböző reprezentációs formák – vizuális, verbális, multimodális kifejezésmódok – tudatos használatára. Emellett központi elem a reflexív, iteratív alkotási folyamat, amelyben a tanulók folyamatosan értékelik, módosítják és újragondolják ötleteiket (Gereke, 2019.).

### 3. Chile

A chilei oktatási rendszerben a kreativitás az elmúlt évtizedben vált a tantervi reformok egyik központi elemévé, szorosan kapcsolódva az ország digitális és innovációs stratégiáihoz. A kompetenciát nem tantárgyspecifikus készségként, hanem transzverzális, személyes, kognitív és társas dimenziókat integráló fejlesztési területként értelmezik. A kreativitás pedagógiai értelmezésének fő szakmai bázisa az *EducarChile* országos platform, amely módszertani iránymutatásokat, értékelési eszközöket és komplex rubrikákat biztosít a pedagógusok számára (EducarChile, 2014).

A chilei kreativitási rubrika a kreatív folyamatot négy fő dimenzió mentén ragadja meg (EducarChile, 2014). A kognitív dimenzió a divergens gondolkodást, az új ötletek előállítását, a problémák újradefiniálását és az alternatív megközelítések feltárását hangsúlyozza. Az affektív dimenzió a kreatív folyamat érzelmi és motivációs oldalát emeli ki, ideértve a kíváncsiságot, a kitartást, az önbizalmat és a bevonódást. A metakognitív dimenzió a tanulók önszabályozó és reflektív képességeire épít: a saját gondolkodási folyamat tudatos követésére, módosítására és stratégiai szervezésére. A szociális dimenzió pedig az együttműködés, a szerepvállalás, a közös ötletfejlesztés és a konstruktív visszajelzés szerepét hangsúlyozza, erős szociális konstruktivista alapokon (Edwards & Briceño, 2016).

Ezek a dimenziók párhuzamba állíthatók a kreatív folyamat ciklusával is: az ötletgenerálás (idea generation), a tervezés és fejlesztés (design and development), a megvalósítás (implementation), valamint a kommunikáció és reprezentáció (communication) együtt képezik a kreatív alkotás teljes ívét. A chilei keret különösen részletes a tervezési és iteratív fejlesztési szakaszok leírásában: kiemeli a prototípusok készítését, a kísérletezést, a tesztelést és az eredmények folyamatos finomítását, ami erősen kapcsolódik a design thinking és inquiry-based pedagógiai tradíciókhoz (Gereke, 2019).

Az értékelési rendszer négy előre meghatározott szintet különít el (Inicial – Kezdő; Intermedio – Középhaladó; Avanzado - Haladó; Sofisticado/Experto - Kifinomult/Szakértő), amelyek világosan jelzik a tanulói autonómia, a gondolkodási komplexitás és a produktumok minőségének fokozatos fejlődését. A szintleírások részletessége lehetővé teszi a tanulói fejlődési utak pontos követését, különösen projektalapú tanulási környezetben (Chile Ministerio de Educación, 2015).

Nemzetközi összevetésben a chilei keret három szempontból is kiemelkedik. Egyrészt, az innovációközpontú szemlélete révén a kreativitást társadalmi és technológiai problémák megoldásával kapcsolja össze, ami közelebb áll több észak-európai és kelet-ázsiai modellhez, mint a klasszikus latin-amerikai pedagógiai hagyományhoz (Gereke, 2019). Másrészt, folyamatközpontú megközelítése miatt a kreativitást nem kész produktumként, hanem ciklikus, iteratív és reflexív tevékenységként értelmezi. Harmadrészt, a kommunikációt és a reprezentációt önálló dimenzióként kezeli, hangsúlyozva a kreativitás mások számára bemutathatóvá és továbbfejleszhetővé tételének kívánalmát.

#### 4. India

Az indiai oktatáspolitikai dokumentumok a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztését stratégiai jelentőségű célként határozzák meg. A *National Education Policy* (NEP) külön kiemeli, hogy e két kompetencia fejlesztése elengedhetetlen a tanulók logikus döntéshozatali képességének és innovációs potenciáljának erősítéséhez (Ministry of Human Resource Development, 2020, p. 5). Ez a megközelítés a kreativitást nem pusztán esztétikai vagy művészeti kategóriaként, hanem a 21. századi problémamegoldás és tudásalkotás alapfeltételeként értelmezi, amely meghatározó szerepet játszik az egyéni és társadalmi fejlődésben egyaránt. India oktatási rendszerében a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztése két, jellegében jelentősen eltérő keretben jelenik meg. Egyrészt a Központi Középiskolai Oktatási Tanács (CBSE) által 2009-ben bevezetett *Continuous and Comprehensive Evaluation* (CCE) rendszerben, amely a tanulók fejlődésének holisztikus és folyamatos nyomon követését célozza (CBSE, 2010). Másrészt az Indiából indult, ma már világszerte alkalmazott *Design for Change* (DFC) kezdeményezésben, amely a tanulók társadalmi cselekvőképességére és innovatív problémamegoldására épít (Kiran, 2014). A két keret szerint a kreativitás egyszerre személyiségfejlesztő, illetve közösségi, cselekvésorientált kompetencia.

#### **A CBSE – Continuous and Comprehensive Evaluation (CCE) kreativitásfelfogása**

A CCE bevezetésének célja az indiai oktatás hagyományos vizsgaközpontúságának csökkentése volt (Pathak & Chaudhary, 2012). A keretrendszer a kreativitást nem önálló konstruktumként ragadja meg, hanem a „Life Skills” és a „Co-Scholastic Areas” kategóriák részeként értelmezi (CBSE, 2010). A kreativitással összefüggő indikátorok széles spektrumot fednek le – az alternatív ötletalkotástól a problémamegoldáson át a kommunikációs és együttműködési készségekig. A rubrika háromszintű (A–C) értékelési rendszere ugyanakkor viszonylag általános és kevésbé operacionálizált, így a pedagógusokra jelentős értelmezési felelősséget ruház. Ebből fakadóan a CCE inkább tekinthető nevelési filozófiának és formatív értékelési keretnek, mintsem standardizálható kreativitásmérő eszköznek (Sarma, 2016). A modell erőssége, hogy hangsúlyozza a tanulói sokféleség figyelembevételét és a személyiségfejlesztés szükségességét, ugyanakkor gyengesége, hogy a kreativitás komplex pszichológiai konstruktumát nem bontja le részletes, mérhető kritériumokra (Sarma, 2016).

#### **A Design for Change (DFC) kreativitás- és cselekvésfelfogása**

A Design for Change mozgalom radikálisan más megközelítést képvisel. A DFC pedagógiai filozófiája a Dewey-i „learning by doing” és a Freire-i társadalmi felelősségvállalás elveire épít (Dewey, 1938; Freire, 1970). A program a kreativitást gyakorlati, közösségi cselekvésekben megnyilvánuló kompetenciaként értelmezi, amely a diákok „I Can” attitűdjén keresztül válik láthatóvá (Kiran, 2014).

A DFC által alkalmazott FIDS-ciklus (Feel-Imagine-Do-Share) egyértelműen a design thinking logikáját követi: a kreatív folyamatot az empátiával induló, ötletgenerálással, megvalósítással és reflektív kommunikációval záruló iteratív ciklusként írja le. A kreativitás megfigyelési szempontjai – például az ötletek diverzitása, eredetisége, tanulói kezdeményezés vagy mások ötleteinek integrálása –

a társadalmi érzékenységet is a kreatív folyamat részének tekintik. A DFC így egy olyan elméleti keretet hoz létre, amelyben a kreativitás nem csupán kognitív, hanem morális és közösségi dimenzióval is rendelkezik (Mehrotra, 2018).

A két keretrendszer közötti eltérések a kreativitás értelmezésének mélységét és fókuszát jelzik. A CCE a kreativitást a személyiségfejlődés részeként kezeli, integrálva azt a tanulók érzelmi, szociális és kognitív fejlődését támogató gyakorlatokba. Értékelési rendszere azonban kevésbé részletezett. A DFC ezzel szemben a kreativitást erősen kontextualizált, cselekvés- és közösségorientált folyamatként ragadja meg, amelyben az innováció, empátia és társadalmi felelősségvállalás szorosan összekapcsolódik. A két modell komplementernek tekinthető: a CCE a kreativitást, mint egész személyiséget átható nevelési célt fogalmazza meg, míg a DFC kézzelfogható pedagógiai folyamatokra és konkrét cselekvési környezetekre fordítja le ezt az elvet (Gereke, 2019).

## 5. Szingapúr

A szingapúri oktatási rendszer a kreatív és kritikai gondolkodást a 21. századi állampolgári nevelés központi elemének tekinti, és azt a „Desired Outcomes of Education” (DOE) keretrendszerben határozza meg. Az Oktatási Minisztérium irányelvei szerint cél, hogy a tanulók a középiskola végére kreatívak, kíváncsiak és vizsgálódó szemléletűek legyenek (Singapore Ministry of Education, 2015). A kreativitás Szingapúrban szorosan összekapcsolódik az „inventive thinking” fogalmával, amely az újszerű megoldások keresését, az innovációs attitűd fejlesztését és a komputációs-gondolkodás jellegű problémamegoldást hangsúlyozza. Az ún. Core Values, azaz az alapvető értékek köré rendezi a tanulói kompetenciákat, köztük az önszabályozást, a szociális tudatosságot, a felelős döntéshozatalt és a kapcsolatmenedzsmentet (Lucas, 2022, p. 24).

A „Critical and Inventive Thinking” (CIT) mint kulcskompetencia horizontálisan épül be minden tantárgyba, és a szingapúri tantervben önálló fejlesztési területként is megjelenik. Bár Szingapúr a PISA 2015 vizsgálatban a világ legerősebb teljesítményt nyújtó rendszerei között szerepelt (OECD, 2017), több kutató (Koh, Tan & Ng, 2012) felhívja a figyelmet arra, hogy az ország vizsgaközpontú és tanárvezérelt értékelési gyakorlata korlátozhatja a magasabb rendű gondolkodás és a kreatív problémamegoldás kibontakozását. A kompetenciaalapú tantervi reformok ezért kettős célt követnek: egyrészt meg kívánják tartani a kiváló akadémiai teljesítményt, másrészt megerősíteni igyekeznek a nyitott, rugalmas és innovatív gondolkodást előtérbe helyező pedagógiai gyakorlatot. Ennek eredményeként Szingapúr olyan kiegyensúlyozott megközelítést alakított ki, amelyben a kreativitás egyszerre értelmeződik kognitív képességként, személyes kompetenciaként és társadalmi felelősséggel járó innovációs készségként.

## 6. Finnország

A finn oktatási rendszer – amely tartósan a világ élvonalába tartozik – a 2014-es Nemzeti Alaptanterv bevezetésével radikálisan megerősítette a kreatív gondolkodás szerepét az iskolai tanulásban. A tanterv egyik legjelentősebb újítása az ún. transzverzális kompetenciák beemelése, amelyek a tantárgyi tudással egyenrangú fejlesztési területként jelennek meg. A matematikától és természettudományoktól a művészeti és nyelvi tárgyakig valamennyi diszciplína mellett megtalálhatók azok az átfogó készségek – például a globális és kulturális tudatosság, az etikus gondolkodás vagy éppen a kreatív és multidiszciplináris kompetencia –, amelyek elengedhetetlenek a 21. századi tanuláshoz és életvezetéshez (Finnish National Board of Education, 2014).

A kreativitás finn értelmezésének egyik leginnovatívabb eleme az évente kötelezően megszervezendő legalább egy interdiszciplináris tanulási modul, amelyben a tanulók komplex, tantárgyhatárokon átvívelő problémákkal foglalkoznak. Ez a strukturális megoldás egyszerre ösztönzi a tanárokat új pedagógiai

módszerek alkalmazására, és teremti meg a kreatív gondolkodás gyakorlati kibontakozásának feltételeit. Ezt a megközelítést a fenomenális tanulás (phenomenal learning) fogalmával írják le, amely a valós világ jelenségeiből kiinduló, kutatásalapú és projektorientált tanulási folyamatként tételezik (HundrED, 2017).

A „Multidisciplinary and Creative Competence” keretrendszer a kreativitást olyan összetett készségként írja le, amely a kíváncsiságra, az önszabályozott tanulásra, a kritikai médiaműveltségre és az új jelentések teremtésére épül (Finnish National Board of Education, 2014). A hangsúly nem a produktum eredetiségén, hanem a tanulási folyamaton, a jelentésépítésen és a diszciplínák közötti tudásalkotáson van. Finnország megközelítése így a kreativitást szervesen a mély tanulás, a kritikai értékelés és az interdiszciplináris megértés részeként értelmezi, összhangban a skandináv oktatási modellek szélesebb, humanisztikus és tanulóközpontú szemléletével (Lucas, 2022, p. 18).

## 7. Izrael

Izrael oktatási rendszerében a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztése az úgynevezett Higher Order Thinking Skills (HOTS) keretében jelenik meg, amely a 21. századi készségek hangsúlyozásának egyik meghatározó eleme. A HOTS megközelítés az olyan összetett gondolkodási műveletekre épít, mint az elemzés, az értékelés, az alkotás, az önrányított tanulás és a reflektivitás. Az izraeli Oktatási Minisztérium (Israeli Ministry of Education, 2014) tantervi dokumentumai szerint a kreativitás nem önálló, elszigetelt kompetencia, hanem a tanulói gondolkodási folyamatok mélyebb szintjeinek természetes része.

Az izraeli kreativitás-modell négy olyan dimenziót különít el, amelyek együtt írják le a kreatív és magasabb rendű gondolkodási készségek rendszerét. Az első dimenzió az információfeldolgozás, amely azt vizsgálja, mennyire képes a tanuló információkat gyűjteni és rendszerezni, különböző forrásokat összevetni, érveket elemezni és logikus következtetéseket levonni. A kreativitás ebben az értelmezésben nem elsősorban az újszerű megoldásokban, hanem a mély megértésben, az összefüggések felismerésében és a releváns információk kritikus kiválasztásában jelenik meg. A rendszerezés és kategorizálás mind olyan kognitív előfeltételek, amelyek lehetővé teszik az új gondolatok létrehozását, összhangban Bloom taxonómiájának felsőbb szintjeivel.

A második dimenzió az önrányított tanulás, amely a tanulói autonómiát és az önszabályozást állítja a középpontba. Izrael oktatási kultúrájában nagy hagyománya van a projektalapú és kutatásorientált tanulási környezeteknek, ahol a tanulóknak már fiatalon lehetőségük nyílik saját tanulási céljaik meghatározására, a tanulási stratégiák megtervezésére, előrehaladásuk folyamatos nyomon követésére, valamint a problémák felismerésére és megoldási utak kijelölésére. A kreativitás ebben a keretben az individualizált, rugalmas és adaptív tanulási megközelítésekben nyilvánul meg, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók saját útvonalat alakítsanak ki a tudás megszerzésében.

A harmadik dimenzió a kommunikáció és együttműködés, amely a tudás társas konstrukciójára épül. Izrael iskoláiban – különösen a STEM-orientált intézményekben – a csoportos projektfeladatok, kutatásalapú tanulási egységek és problémamegoldó workshopok gyakran alkalmazott pedagógiai formák. Ebben a kontextusban a kreativitás közösen létrehozott ötletekben, egymás gondolatainak továbbépítésében, konstruktív vitákban, tudásmegosztásban és a peer feedback gyakorlatában jelenik meg. A társas interakciók tehát nem csupán támogató elemei, hanem alkotó összetevői a kreatív folyamatnak, különösen olyan mérnöki és informatikai problémák esetében, amelyek komplex, több szempontú együttműködést igényelnek.

A negyedik dimenzió, a kreatív gondolkodás, kifejezetten az innovációra és a többféle reprezentációs mód alkalmazására fókuszál. Ez a dimenzió olyan képességeket értékel, mint az új megoldások generálása, a problémák több irányból való megközelítése, valamint vizuális és verbális reprezentációk – például modellek, diagramok, multimédiás elemek – készítése. Az izraeli rendszer kifejezetten előírja a különböző reprezentációs formák integrálását, ami szorosan illeszkedik a modern STEM-pedagógia gyakorlatához. Ennek megfelelően a kreatív gondolkodás eszközei között egyaránt megjelennek a grafikonok, vizuális modellek, robotikai prototípusok és algoritmikus megoldások is.

Mindezek tükrében az izraeli keretrendszerrel elmondható, hogy erőteljes STEM-orientációt mutat, azaz elsősorban mérnöki, technológiai és informatikai problémamegoldás kontextusában jelenik meg. A kreativitást nem művészeti vagy esztétikai jelenségként értelmezik, hanem mint gyakorlati, adaptív problémamegoldást. A gondolkodási és önszabályozási folyamatok a kreativitás alapját képezik, habár a társas viszonyrendszerek, a kommunikáció és együttműködés is kiemelt szerepet kap.

## 8. Japán

Japánban a kreativitás a „Zest for Life” (ikiru chikara) pedagógiai paradigma részeként jelenik meg, amely a kíváncsiságot, a kitartást és a gondolkodási rugalmasságot tekinti a tanulás alapvető motorjainak (Japanese Ministry of Education, 2015). A tantervi dokumentumok a kreatív gondolkodást egy négyfázisú tanulási ciklusba ágyazzák – *kérdésfeltevés, felfedezés, alkotás, reflektálás* –, amelyben a kreativitás nem végeredményként, hanem a tanulási folyamat belső szervezőelvének tekinthető. A japán rendszer ezt a megközelítést egy háromrészes kreativitási rubrikában fejti ki, amely a kognitív, gyakorlati és reflexív komponensek integrációjára épül.

A rubrika első dimenziója a Cognitive foundation, amely a kreativitás tudásbeli és kognitív feltételeire fókuszál. Itt hangsúlyos a fogalmak pontos megértése, a példákból történő általánosítás, valamint a rendszerek és mintázatok felismerése. Japán felfogásában a kreativitás nem értelmezhető stabil tudás nélkül: a tanuló akkor tud új jelentéseket és megoldásokat létrehozni, ha képes a meglévő tudáselemek rendszerezett értelmezésére. Ez a megközelítés tudatosan szembehelyezkedik azokkal a nyugati pedagógiai interpretációkkal, amelyek a kreativitást spontán ötleteléssel azonosítják.

A második egység, a Creative application, a kreativitás aktív és produktív aspektusait ragadja meg. Ide tartozik az új ötletek generálása, a modellezés, a kísérletezés, a tudás új helyzetekre való alkalmazása, valamint a prototípusok készítése és iterációja. A japán tanuláskultúra jellegzetessége, hogy a kreatív alkalmazás összefonódik a precizitással, a részletek iránti érzékenységgel és a folyamat lépésről lépésre történő finomításával – a kaizen-szemlélettel. Ez a dimenzió különösen jól megfigyelhető a vizuális művészetek, a dizájn, a robotika és a technológiai oktatás területein, ahol a kreatív tevékenység egyaránt intellektuális, manuális és esztétikai jellegű.

A harmadik komponens, a Reflective attitude, a kreatív fejlődés metakognitív és affektív oldalára helyezi a hangsúlyt. A tanulók saját gondolkodásukra és hibáikra való reflektálása, a tanulási folyamat elemzése, az önszabályozás és a kitartás mind kulcselemei ennek a dimenziónak. A japán pedagógiai kultúrában a hibák tanulási lehetőségként való értelmezése és az utólagos finomítás – a „soha be nem fejezett” alkotás eszméje – mélyen beágyazott érték.

A kreativitás fejlesztésében különösen fontos szerepet játszik a lesson study módszer, amelyben a tanárok közösen tervezik és elemzik a tanórákat, a tanulók pedig reflektálnak egymás gondolkodási folyamataira. A kreativitás itt nem individuális teljesítmény, hanem közösségi konstrukció: a tudás közös építése, a gondolatok továbbfejlesztése és egymás ötleteinek kritikus értelmezése. Ez a társas dimenzió egyedülállóan jellemzi a japán kreativitásfelfogást, és markánsan eltér az individualista nyugati modellektől.

A japán megközelítés kulturális sajátossága az esztétikai érzékenység hangsúlyozása. A kalligráfia, a festészet vagy az ikebana nem pusztán művészeti tevékenységek, hanem olyan pedagógiai eszközök, amelyek az önfegyelmet, a koncentrációt, a részletek iránti fogékonyságot és a harmónia keresését erősítik. Mindez tovább mélyíti azt a felfogást, amely szerint a kreativitás koherens, strukturált és esztétikailag irányított folyamat, nem pedig kaotikus vagy kizárólag intuitív tevékenység. A japán kreativitási modell olyan, a kultúrába mélyen beágyazott, iteratív és folyamatközpontú megközelítést képvisel, a kreativitás itt nem egyszerűen új ötletek előállítása, hanem a gondolkodás rendszerezett, esztétikailag érzékeny és közösségileg támogatott fejlesztése, amely jelentős mértékben eltér a nyugat-európai és észak-amerikai pedagógiai modellek hangsúlyaitól. Ez a komplex és kulturálisan egyedi keret fontos referenciapont a kreativitás nemzetközi összehasonlító vizsgálatában (Gereke, 2019).

## 9. Hollandia

A holland oktatási rendszerben a kreativitás fejlesztése és értékelése két, egymást kiegészítő keretben jelenik meg: az SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development) által kidolgozott kreativitáskompetencia-modellben (*Creativity Competence Model*), valamint a TNO kutatóintézet Quick Scan Creativity nevű diagnosztikus eszközében (*Quick Scan Creativity*). Ez a kettős megközelítés jól tükrözi a holland oktatás strukturális sajátosságait, amelyek egyszerre hangsúlyozzák a tantervi fejlesztést, a tanulási folyamat tudatosítását és az empirikusan mérhető teljesítménykomponenseket (SLO, 2018; TNO, 2019).

Az SLO által kidolgozott keretrendszer négy nagyobb dimenzió mentén határozza meg a kreativitást, amelyek együtt alkotják azt a ciklikus alkotói folyamatot, amely a holland pedagógiai gyakorlat központi eleme. Az *Exploring and Generating Ideas* (ötletek keresése és generálása) dimenzió a divergens gondolkodásra, az alternatívák feltárására és a problémák kreatív újraértelmezésére fókuszál. Ez a szakasz teremti meg az innováció alapját azáltal, hogy ösztönzi a tanulókat a különféle megoldási lehetőségek feltérképezésére (SLO, 2018).

A második dimenzió, a *Creative Thinking and Analysis* (kreatív gondolkodás és elemzés), a gondolkodás mélyebb rétegeit hangsúlyozza: az ötletek rendszerezését, az összefüggések és mintázatok felismerését, valamint a koherens gondolkodás kialakítását. A kreativitás itt tehát nemcsak az újszerűségben, hanem a strukturált gondolkodásban is megnyilvánul.

A *Realisation of Ideas* (ötletek megvalósítása) dimenzió a gyakorlati kivitelezésre, a prototípusok készítésére és a minőségi kivitelezésre összpontosít – a holland oktatásban ez különösen hangsúlyos, mivel a kreatív folyamat gyakran konkrét produktumokban válik láthatóvá. A negyedik dimenzió, az *Evaluation and Reflection* (értékelés és reflexió) az önértékelést, a kritikus gondolkodást és az alkotói folyamat tudatos elemzését helyezi előtérbe. Az SLO-modell kiemelt erőssége, hogy a kreatív folyamatot nem lineáris lépéssorként, hanem iteratív, visszatérő ciklusként mutatja be, összhangban a projektpedagógia és a design thinking alapelveivel (SLO, 2018).

A TNO által fejlesztett Quick Scan Creativity ezzel szemben elsősorban diagnosztikus eszköz, amely a kreatív teljesítményt pszichometriai alapokon méri. A modell három kulcskompetenciát értékel: az *Originality* (eredetiség) az újszerű, szokatlan ötletek létrehozását; a *Fluency and Flexibility* (ötletgazdagság és gondolkodási rugalmasság) a divergens gondolkodás mennyiségi és minőségi aspektusait; míg az *Elaboration and Feasibility* (kidolgozottság és kivitelezhetőség) az ötletek részletezettségét és gyakorlati megvalósíthatóságát vizsgálja (TNO, 2019). Ez a struktúra jól kapcsolódik Guilford és Torrance kreativitásemelvéleteihez, amelyek a kreativitást mérhető komponensekre bontották (Guilford, 1950; Torrance, 1974).

A négyfokú skálával működő Quick Scan nagy hangsúlyt helyez az önértékelésre és a metakognitív tudatosságra, amely segíti a tanulókat kreatív folyamataik megértésében és fejlesztésében. A rendszer adatvezérelt jellege lehetővé teszi a kreatív teljesítmény hosszabb távú nyomon követését, ami a holland innovációs kultúrában különösen fontos (TNO, 2019).

## 10. Skócia

A kreativitás fejlesztése a skót oktatási rendszerben, a Scottish Curriculum for Excellence (CfE) keretében, kiemelt stratégiai jelentőséggel bír. A 2010-ben bevezetett CfE célja olyan, a 21. század követelményeihez illeszkedő tanulási környezet kialakítása, amelyben a tanulók „successful learners”, „confident individuals”, „responsible citizens” és „effective contributors” módjára fejlődhetnek (Scottish Government, 2008). A kreativitás mind a négy átfogó tanulói profilban alapvető szerepet játszik, mivel olyan komplex gondolkodási és attitűdbeli komponenseket foglal magában — mint a rugalmasság, a kíváncsiság, az önálló ötletalkotás és a társas együttműködés — amelyek elősegítik a tanulók személyes, társadalmi és gazdasági kompetenciáinak kibontakozását.

A CfE a kreativitást átfogó, minden műveltségi területet érintő kompetenciaként értelmezi. A kreatív gondolkodás négy alapvető mutatóját határozza meg: a kíváncsiságot, amely a tanulók kérdésfeltevő, felfedező attitűdjében nyilvánul meg, és a kreatív gondolkodás motorjaként működik; a nyitottságot, amely a rugalmas gondolkodást, a különböző perspektívák figyelembevételét és az alternatív megoldások keresését támogatja; a képzelőerőt, amely a vizuális és fogalmi reprezentációk létrehozásának képességében fejeződik ki; valamint a problémamegoldást, amely a gyakorlati és elméleti helyzetek kreatív, eredeti és kontextusba illeszkedő megközelítését jelenti (Education Scotland, 2013). A skót modell ezekkel a mutatókkal a kreativitást a kognitív, affektív és alkotói dimenziók metszéspontjában helyezi el.

A CfE hangsúlyozza, hogy a kreativitás nem pusztán kimeneti teljesítmény, hanem folyamatszerű tevékenység, amely négy egymásra épülő szakaszban valósul meg. A folyamat első lépése az információk gyűjtése, amely során a tanulók mélyen feltárják a problémát, adatokat gyűjtenek, kérdéseket fogalmaznak meg és értelmezik a feladat kontextusát. Ezt követi az ötletek generálása, amelyet a CfE a divergens gondolkodás kitüntetett szakaszaként ír le, ahol a tanulók szabadon, értékelés nélkül teremtenek különböző megoldási lehetőségeket. A harmadik szakaszban az ötletek finomítása történik: ekkor a tanulók konvergens gondolkodással értékelik, továbbfejlesztik és átalakítják a létrejött ötleteket, miközben visszajelzést adnak és reflektálnak saját gondolkodásukra. A folyamat végpontja a megoldások bemutatása, amely magában foglalja a vizuális, verbális vagy digitális reprezentációk alkalmazását, valamint annak tudatosítását, hogyan kommunikálják ötleteiket különböző célközönségek felé (Education Scotland, 2016). E ciklikus modell révén a CfE a kreativitást olyan gondolkodási folyamattá formálja, amelyben a divergens és konvergens műveletek egyaránt meghatározóak.

A CfE egyik legjelentősebb újítása, hogy a kreativitást transzverzális kompetenciaként értelmezi, amely minden tantárgyban és pedagógiai helyzetben megjelenhet. A kreatív gondolkodás így a matematika, a történelem, a nyelv- és irodalomtanítás, a természettudományok, valamint a művészetek területén egyaránt fejleszthető. Kiemelt szerepet kap továbbá az interdiszciplináris tanulási egységekben és a projektalapú tanulásban, ahol a pedagógusok a CfE kreativitási keretét használják a tanulási folyamat tervezéséhez. Ez az értelmezési mód biztosítja, hogy a kreativitás ne szűküljön le egy-egy tantárgy sajátosságára, hanem a tanulók egész személyiségén átható tanulási attitűdként jelenjen meg.

A skót kreativitási modell számos olyan jellemzővel rendelkezik, amelyet a szakirodalom kiemelkedően koherens, rendszerbe szervezett és modern oktatáspolitikai megoldásnak tekint. Erőssége, hogy integrált

keretben jeleníti meg a kognitív, affektív és társas tanulási folyamatokat, és hangsúlyozza a kreativitás folyamatszerű, iteratív jellegét. Emellett előnyös, hogy a kreativitást életre szóló tanulási készségként értelmezi, amely a tanulók autonómiáját, kritikai gondolkodását és szakmai fejlődését egyaránt támogatja. A CfE kreativitási megközelítése nem a művészeti tevékenységekhez köti a kreativitást, hanem olyan univerzális kompetenciaként jeleníti meg, amely minden tanuló számára fejleszthető, és amely alapvetően járul hozzá egy jól működő, innovatív társadalom kialakításához.

## 11. Spanyolország

A spanyol oktatási rendszerben a kreativitás értelmezése kettős szerkezetet követ: egyrészt az autonóm közösségek – így Navarra – saját fejlesztésű tantervi és értékelési eszközöket alkalmaznak, másrészt az országos szabályozás egységes kompetenckiakeretet biztosít, amelyben a kreativitás a kulcskompetenciák részeként jelenik meg (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014). A két szint eltérő fókuszai jól tükrözik Spanyolország decentralizált tantervi struktúráját: míg a navarrai modell erőteljesen művészeti és projektpedagógiai orientációjú, addig az országos kompetenckiakeret inkább a vállalkozói, innovációs és önszabályozó készségek fejlesztésére épít.

### Navarra – Creativity and Innovation Rubric

Navarra tartomány saját „Creativity and Innovation Rubric” kerete a kreativitást olyan összetett kompetenciaként definiálja, amely egyszerre problémamegoldó, művészeti és kommunikációs készség. A rubrika három fő doménben írja le a kreatív teljesítményt, ezzel szorosan kapcsolódva a divergens gondolkodás klasszikus elméleteihez és a modern designpedagógiai megközelítésekhez.

Az első domén, az ötletalkotás (idea generation), a divergens gondolkodás megjelenését értékeli azt, hogy a tanuló képes-e többféle ötletet, alternatív megoldást, különböző perspektívát létrehozni (Guilford, 1967; Torrance, 1974), és az ötletek sokféleségét tekinti a kreatív folyamat elsődleges mozgatórugójának.

A második domén, a kidolgozás és kísérletezés (development and experimentation), a kreatív folyamat gyakorlati szakaszát hangsúlyozza, vagyis az ötletek kidolgozását, modellalkotását, prototípusok létrehozását és iteratív tesztelését. A dokumentum kiemeli a kísérletezés és a folyamatos fejlesztés szerepét (CIR).

A harmadik domén, az ötletek kommunikálása (communication of ideas), a kreativitás kommunikációs és esztétikai aspektusait értékeli: az ötletek vizuális-koncepcionális megjelenítését, a prezentációs készségeket, valamint azt, hogy a tanuló képes-e a produktumot a közönséghez igazítva bemutatni. A kreativitást nem csupán belső gondolkodási folyamatnak, hanem társas és kulturálisan beágyazott cselekvésnek tekinti (Glăveanu, 2014). A modellben a divergens gondolkodás, a gyakorlati kísérletezés és a kommunikáció egymást erősítő elemek, amelyek együtt írják le a kreatív folyamat komplexitását. (A rubrika négy teljesítményszintet, alacsony - közepes - magas - kiváló, használ, kísérletet téve a tanulói fejlődés illetően detektálására).

### Spanyol országos modell – Key Competences Framework

A navarrai modellel szemben, a spanyol országos oktatáspolitikai a kreativitást nem önálló, elkülönített kompetenciaként kezeli, hanem több kulcskompetenciába ágyazva határozza meg. A *Key Competences Framework* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2014) a kreatív gondolkodás elemeit elsősorban a tanulni tanulás (*aprender a aprender*) és a kezdeményező-készség és vállalkozói attitűd (*sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*) kompetenciák részeként írja le. Ez a struktúra azt tükrözi, hogy a spanyol országos keretben a kreativitás a tanulói autonómia, az innovációra való hajlandóság és a vállalkozói szemlélet fejlesztésének kulcstényezője, és több összetevőből áll. Egyrészt az *innováció*

képessége jelenik meg, amely a társadalmi vagy gyakorlati problémákra adható új, releváns megoldások keresését jelenti. Másrészt fontos elem a *kockázatvállalás*, amely a bizonytalanság kezelését és a vállalkozói gondolkodás alapvető attitűdjeit foglalja magában. Harmadrészt hangsúlyos az *önirányítás*, vagyis az a tanulói kompetencia, amely a saját tanulási folyamat tervezésére, szervezésére és értékelésére irányul. Végül az országos keret kiemeli a *projekttervezés* fontosságát, amely magában foglalja a hosszabb távú célok kijelölését, lebontását és megvalósítását.

A dokumentum konkrét példákat is nyújt arra, hogyan épülhet be a kreativitás a különböző tantárgyak tanításába. A nyelvi műveltségterületen a kreatív szövegalkotás és az alternatív narratívák megformálása jelenik meg kreatív tevékenységként; a természettudományokban az innovatív hipotézisalkotás és a kutatási kérdések kreatív megfogalmazása kap hangsúlyt; a társadalomismeret területén a közösségi projektek és társadalmi kezdeményezések tervezése kerül előtérbe; míg a technológiai és műszaki tantárgyakban a problémamegoldó tervezési feladatok vagy a prototípusfejlesztés szolgálják a kreatív gondolkodás fejlesztését.

## 12. Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyság oktatási rendszerében a kreativitás a 2000-es évektől kezdődően stratégiai jelentőségű területté vált, részben a kulturális és kreatív iparágak nemzetgazdasági szerepe, részben pedig Robinson széles körben ható kritikái és javaslatai nyomán, amelyek az oktatás kreativitásellenes struktúráira hívták fel a figyelmet (Robinson, 2001). A Creative Partnerships program (2002–2011) és a hozzá kapcsolódó értékelési kutatások szintén jelentős hatást gyakoroltak a brit tantervi és pedagógiai gondolkodásra, különösen a művészeti, projektalapú és interdiszciplináris tanulás területén (Lucas et al., 2013).

Ebben a szakmai környezetben jelent meg a Lucas, Spencer és Claxton által kidolgozott Five Creative Habits of Mind (5CHoM) keretrendszer, amely ma az Egyesült Királyság egyik legmeghatározóbb kreativitásmodellje<sup>77</sup>. A keretet számos brit iskola alkalmazza, különösen a művészeti, technológiai, design- és STEM-projektekben, valamint a tantervi innovációkhoz kapcsolódó értékelési gyakorlatban (Lucas et al., 2013). brit kreativitásértelmezés két fő pedagógiai tradícióhoz kapcsolódik. Egyrészt a művészeti és designorientált kreativitás hagyományaihoz, amely a National Curriculum művészeti és technológiai tárgyain keresztül erősödött meg. Másrészt a kutatásalapú, problémamegoldó megközelítéshez, amely a természettudományos és a „key skills” területeken emelkedett ki (Craft, 2005). A 5CHoM modell ezekre az alapokra épít, ugyanakkor túllép az elszigetelt kreatív teljesítmény értelmezésén, és a kreativitást szokásként, fejleszthető tanulási attitűdként kezeli.

A kreativitás brit megközelítésében nem hirtelen „ihlet” eredménye, hanem hosszú távú, kitartó munka, kísérletezés és önfegyelem eredménye. A dimenzió összhangban áll a growth mindset és a metakogníció pedagógiai hagyományával (Dweck, 2007), hangsúlyozva a hibák újraértelmezését és a folyamatos iterációt.

## 13. USA

Az Egyesült Államok oktatási rendszerének decentralizált struktúrája – amelyben az államok, iskolakörzetek és intézmények nagyfokú autonómiát élveznek – meghatározza a kreativitás fejlesztésének és értékelésének gyakorlatát is. Az amerikai kontextusban így nem alakult ki egységes, országos szintű kreativitási keretrendszer, hanem több, egymástól független rubrika és értékelési eszköz működik párhuzamosan (BIE, 2013; NAEP, 2019). Ezek az eszközök elsősorban projektalapú tanulási környezetekben, illetve magasabb rendű gondolkodási készségeket mérő feladatok keretében használatosak. A releváns dokumentumok közül kiemelkedik a Buck Institute for Education (BIE)

---

<sup>77</sup> A keretrendszer részletes kifejtését lásd a jelen disszertáció 3. fejezetében.

kreativitási és innovációs rubrikája, a PCS Performance Tasks keretrendszere, a National Assessment of Educational Progress (NAEP) problémamegoldási és kritikai gondolkodási modellje, valamint egy széles körben alkalmazott holisztikus kreativitási rubrika.

Az alábbiakban e négy rubrikát részletesen ismertetem és elemzem.

### **1. Buck Institute for Education (BIE) – Creativity & Innovation Rubric**

A Buck Institute for Education az Egyesült Államok egyik vezető szervezete a projektalapú tanulás (Project-Based Learning, PBL) fejlesztésében. A BIE által kidolgozott *Creativity & Innovation Rubric* a PBL-pedagógia elveire épít, és a kreativitást egy iteratív alkotói folyamat részeként ragadja meg (BIE, 2013). A rubrika négy dimenziót különít el: ötletgenerálás (*idea generation*), tervezés és fejlesztés (*design and development*), megvalósítás (*implementation*) valamint, reflexió és fejlesztés / javítás (*reflection and improvement*).

A meghatározott fejlődési szintek – *beginning, developing, proficient, advanced* – a formatív értékelést szándékoznak erősíteni. A BIE-modell a kreativitást nem kizárólag eredményként, hanem komplex fejlesztési folyamatként értelmezi: a hangsúly az ötletek megvalósításán, a prototípusok készítésén és az iteráción van.

### **2. PCS Performance Task Rubric**

A PCS rubrika kifejezetten a problémamegoldási feladatok értékelésére készült, és egyik fókuszpontja a magasabb rendű gondolkodási készségek (*higher order thinking skills - HOTS*) mérése. Bár a kreativitás nem jelenik meg önálló kategóriaként, a rubrika több olyan elemet tartalmaz, amely kreatív gondolkodási folyamatokra utal, mint az egyedi megoldások értékelése, a többféle stratégia kipróbálása, az adatok újraszervezése vagy nem nyilvánvaló összefüggések felismerése (PCS Edventures, 2018). Elmondható, hogy a PCS-modell így inkább a kritikai gondolkodás felől közelíti meg a kreativitást, és a produktum minőségében keresi a kreatív teljesítmény bizonyítékait. Itt a kreativitás a komplex problémamegoldás részét képezi, és kevésbé jelenik meg explicit kompetenciaként.

### **3. NAEP – Problem Solving and Critical Thinking Framework**

A Országos Oktatási Előrehaladási Felmérés (National Assessment of Educational Progress - NAEP), az Egyesült Államok reprezentatív tanulói teljesítménymérő rendszere, nem tartalmaz külön kreativitás-blokkot, azonban problémamegoldási és kritikai gondolkodási keretrendszere számos olyan műveletet foglal magában, amelyek a kreatív gondolkodás előfeltételei vagy komponensei. A keret négy magasabb rendű műveletet különít el: érvelés és következtetés, elemzés, értékelés és alkotás - *reasoning, analysis, evaluation* és *creation* (NAEP, 2019).

Bár az alkotás elem formálisan is megjelenik, a NAEP a kreativitást implicit módon, elsősorban az „nyílt-végű” feladatokban értékeli. Ezekben a tanulóknak saját gondolatmenetüket kell bemutatniuk, így az eredetiség és a szokatlan megoldások is megmutatkozhatnak.

### **4. Holisztikus kreativitási rubrika**

A holisztikus kreativitási rubrika egy egyszerűbb, viselkedésalapú értékelési rendszer, amely négy komponenst alkalmaz: az eredetiséget, a rugalmasságot, a kidolgozottságot és a kockázatvállalást (adaptálva Guilford, 1967; Torrance, 1974). E modell a kreativitás klasszikus pszichológiai megközelítéseire épít, és rövid, könnyen alkalmazható formában ragadja meg a kreatív gondolkodás jellegzetességeit.

A holisztikus rubrika előnye a tanórai alkalmazhatóság és az egyszerűség, ugyanakkor kevésbé alkalmas a kreatív folyamat mély feltárására. Funkciója elsősorban formatív, a tanulói kreativitás gyors, általános visszajelzésére szolgál.

A fentiekben röviden bemutatott keretrendszerek közös vonása, hogy elsősorban projektekhez, feladatspecifikus értékeléshez és problémamegoldáshoz kapcsolódnak, nem pedig egy átfogó nemzeti tantervi rendszerhez. A BIE és a PCS keretrendszerek a projektalapú tanulásban gyökereznek, míg a NAEP keretrendszere a kritikai gondolkodást helyezi előtérbe, és csak implicit módon jelenít meg kreatív elemeket. A holisztikus kreativitási keret pedig a kreativitás klasszikus pszichológiai komponenseit emeli ki.

Az amerikai kontextus így egy mozaikszerű, alulról építkező kreativitásfelfogást mutat, amelyben a helyi innovációk, kutatóintézetek és civil szervezetek felelősek a kreatív gondolkodás fejlesztésének irányításáért – jelentős variabilitást, ugyanakkor innovációs terepet biztosítva.

#### 14. Hongkong

A 2000-ben elindított hongkongi oktatási reformok központi elemévé vált a kreativitás fejlesztése, amelyet a rendszer egyszerre értelmez a generikus készségek egyikeként és a tehetséggondozás szerves részeként (Education Commission, 2000; Curriculum Development Council, 2014). A kreativitás a kilenc ún. „generic skills” között kap helyet, és a tantervi dokumentumok szerint minden tanulónak – iskolafoktól függetlenül – fejlesztenie kell ezt a képességet (Curriculum Development Council, 2000; Hui & Lau, 2010). A hivatalos definíció alapján a kreativitás „eredeti ötletek generálásának és a kontextushoz illeszkedő problémamegoldásnak a képessége” (Curriculum Development Council, 2000), amely fontos szerepet játszik a tudás megszerzésében, konstruálásában és új szituációkban való alkalmazásában.

Bár a 2006-os reformjelentés szerint az iskolavezetők többsége fejlődést tapasztalt a generikus készségekben, köztük a kreativitásban, több kritikus rámutatott, hogy nem állnak rendelkezésre szilárd kiinduló mérőszámok, így a fejlődés tényleges mértéke bizonytalan (Moneta & Siu, 2002). A kreativitás kutatásában ezen túlmenően jelentős módszertani problémák is megjelentek. A kreativitás mérésére használt eszközök – főként divergens gondolkodást mérő tesztek – gyakran nem illeszkednek sem a hongkongi oktatáspolitikai kreativitásfelfogásához, sem a kínai kulturális kontextushoz (Tam, Phillipson & Phillipson, 2014). Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a kutatási eredmények következteljenek, és a közvélemény továbbra is a tanulók kreativitáshiányát hangsúlyozza (pl. Cagape, 2012; Lo, 2012).

A 21. századi készségek fejlesztését célzó reformok deklarált céljai között szerepel, hogy „a tanulók élvezzék a tanulást, hatékonyabban kommunikáljanak, és fejlődjön kreativitásuk és elköteleződésük” (Education Commission, 2000). Ennek ellenére továbbra is széles körű aggodalom tapasztalható arra vonatkozóan, hogy a hongkongi tanulók nem eléggé felkészültek a tudásalapú gazdaság kihívásaira (Tam et al., 2014). Míg a tanulók rendszeresen jól teljesítenek nemzetközi vizsgálatokon – például a PISA-, TIMSS- és az IB-eredményekben (Westcott & Feng, 2015) –, addig a kreativitás terén mutatott teljesítményük megítélése sokkal ellentmondásosabb.

A kutatások egy része szerint a probléma gyökere a kreativitás kulturális kontextusának figyelmen kívül hagyása. Tam és munkatársai (2014) hangsúlyozzák, hogy a kínai kulturális háttér – különösen a konfucianus értékrend – alapvetően befolyásolja a kreativitás természetének és társadalmi szerepének megítélését. A nyugati mintákra épülő mérőeszközök (pl. divergens gondolkodási tesztek) bár megbízhatóak, nem tükrözik a kínai kreativitásfelfogást, így ökológiai érvényességük korlátozott (Kim, Park & Park, 2000; Kim, 2007, 2009). A kínai kontextusban a kreativitás a társadalmi hasznosság, a közösségi hozzájárulás és a fegyelmezett, kitartó munka eredménye (Rudowicz & Hui, 1997; Yue &

Rudowicz, 2002). Ez a felfogás lényegesen eltér a nyugati, individualista kreativitásmodell alapvetéseitől.

E módszertani és kulturális kihívásokra válaszul kezdődött meg a Creative Inventions Test (CIT) fejlesztése, amelynek célja egy olyan, kulturálisan adekvát mérőeszköz kialakítása, amely illeszkedik a hongkongi tanulók kreativitásáról alkotott helyi elképzelésekhez (Tam et al., 2014). A CIT a New Heuristic Framework (Batey, 2012) alapján épül fel, és három kulcsfontosságú elvre támaszkodik: (1) a kreativitás egyéni szintű vizsgálatára; (2) a kreatív termékek értékelésére, amelyek tükrözik a társadalmi hasznosságot; (3) a kreativitás „bírák” általi értékelésére, ami jobban megfelel a kínai kulturális normáknak, ahol a kreatív teljesítmény társadalmi elfogadottsága meghatározó.

A CIT olyan feladatokra épül, amelyekben a tanulók adott elemek kombinálásával hoznak létre új találmányokat (Finke, 1990; Finke, Ward & Smith, 1996). A produktumokat két kulcsfontosságú kritérium mentén értékelik: az eredetiség és a gyakorlatiasság alapján (Runco & Jaeger, 2012; Kamylyis & Valtanen, 2010). A bírák köre tíz, életkor, nem és foglalkozás szerint kiegyensúlyozott kínai értékelőből áll, akik a társadalom normáit és elvárásait képviselik (Hung, Chen & Chen, 2012). A teszt validálása összetett many-faceted Rasch-modell segítségével zajlik, amely alkalmas a bírák eltérő szigorúságának és a feladatok nehézségének figyelembevételére.

A kreativitás generikus készségként való beágyazása világos célokat jelöl ki, azonban a megfelelő mérőeszközök hiánya, a kulturális különbségek figyelmen kívül hagyása és a közvélemény tartós szkepticizmusa továbbra is akadályozza a reformok hatásának megbízható értékelését. A CIT fejlesztése ígéretes lépés egy olyan kreativitásmérési rendszer irányába, amely képes integrálni a kínai kulturális kontextus sajátosságait, és így pontosabb képet adhat arról, hogyan alakul valójában a hongkongi tanulók kreatív potenciálja.

## 15. Új Zéland

Az Új-Zélandon alkalmazott tantervi megközelítés központi eleme az öt kulcskompetencia rendszere, amelyek átszövik valamennyi tantárgy és tanulási terület fejlesztési célját. Bár a kreatív gondolkodás nem jelenik meg önálló kompetenciaként, a pedagógiai irányelvek egyértelműen a hatékony tanítás szerves részének tekintik. A tanulói reflektivitást és az új ismeretek aktív feldolgozását hangsúlyozó tanulásfelfogás szerint a diákok akkor fejlődnek kreatív módon, amikor képesek az új információkat beépíteni korábbi tudásukba, azokat saját céljaiknak megfelelően átalakítani, és gondolataikat cselekvéssé formálni. A pedagógiai dokumentumok kiemelik, hogy az ilyen típusú tanulási folyamat hosszú távon elősegíti a kreativitás, a kritikai gondolkodás és a metakogníció fejlődését (Ministry of Education, 2015).

Az Új-Zélandon működő országos kezdeményezések közül kiemelkedik a *Creatives in Schools* program, amely a kreatív tanulás támogatását és a tanulók jóllétének erősítését célozza. A kormány által finanszírozott projekt olyan tanulási környezetet teremt, amelyben az iskolák hivatásos művészekkel vagy kreatív szakemberekkel dolgoznak együtt, hogy egy közös, 8–20 hétig tartó alkotó folyamatot valósítsanak meg. A művészeti szakemberek bevonása lehetővé teszi, hogy a diákok valós alkotói helyzetekben gyakorolják a kommunikációt, az együttműködést, a kreatív problémamegoldást és az innovatív technikák kipróbálását.

A program országos léptéke jelentős: évente mintegy 500 iskola kap támogatást arra, hogy kreatív projekteket valósítson meg a művészetek, a design, a digitális kreativitás vagy más kreatív területek bevonásával. A kezdeményezés így nemcsak a kreativitást erősíti, hanem aktívan hozzájárul a tanulói jólléthez és az iskolai közösségek kulturális életének gazdagításához is (Lucas, 2022).

### III. A kvalitatív adatfelvétel interjúinak és fókuszcsoportjainak a listája település szerint

20. táblázat Az 5. fejezet kvalitatív adatfelvételének alanyai és helyszínei

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

### IV. Interjúk és fókuszcsoportok kódcsaládjai – teljes lista

21. táblázat A kódcsaládok teljes listája

Tanulók	Szülők	Pedagógusok	Művészek	Igazgatók
A kreatív oktatási program egyedisége	A program megítélése	A program struktúrája, és előfeltételei	A művészet és kultúra, mint tanulási módszer iskolai környezetben	Intézményi tapasztalatok
A tanítás és tanulás módja	Szülői elégedettség	A programhoz kapcsolódó kihívások és aggodalmak	A kreatív oktatási program tartalmi elemeinek megtagasztalása	Egyediség és összetétek
Kedvenc témakörök, foglalkozások	Logisztikai kihívások	A pedagógusok tapasztalatai és benyomásai a programról	Holisztikus tanulásfelfogás	A program hatása a tanulókra és pedagógusokra
Önmagunk és mások megértése	A gyerekek érzelmi kötődése a művészekhez	Mi teszi egyedivé a kreatív oktatási program jellegét	Módszertani elemek (pl. bemelegítő gyakorlatok, reflexió, szerepjáték, történetmesélés)	Ajánlások a jövőbeni fejlesztésekhez
Kihívások és erősségek	Szókincs- és verbális reflexió fejlődése	Pozitív élmények és a tanulók fejlődése	A feladatok helyi kontextushoz való igazítása	Szülők visszajelzései
Kreativitás és koncentráció	Együttműködés és empátia	A tanulóknak megfigyelhető változások és fejlődési folyamatok	Műfaji és művészeti határok átlépése – vizuális művészetek, dráma, zene, kézművesség	Intézmény jellemzése

Személyes és csoportos fejlődés megtapasztalása	Kreativitás és élményalapúság	A művészrel való közös munka	Művész és pedagógus együttműködése	
A művész-tanár együttműködés	A kreatív feladatok hatása otthonra	Szülők és tanulók visszajelzései	Rugalmasság, kompromisszumok és kölcsönös tanulás	
	A szabad tanulás öröme		Együttműködés a tanulókkal	

## Ábrajegyzék

1. ábra A kreatív gondolkodás diszpozíciói (Lucas & Spencer, 2017. p. 205) .....	6
2. ábra A disszertáció fő kutatási módszerei .....	11
3. ábra A kreatív pedagógia három eleme. (Forrás: Lin, 2011). .....	16
4. ábra A kreatív osztályterem fő és aldimenziói (Forrás: Hunya, 2014.) .....	18
5. ábra A kompetenciák tantervi lefedettségének mértéke és részletezettsége különböző joghatóságokban (Forrás: Taylor et al, 2020. p. 10) .....	27
6. ábra Kreativitás a tantervi területekben/iskolai tantárgyakban (Forrás: OECD, PISA 2022 System-Level Questionnaire on Creative Thinking, p. 4).....	30
7. ábra A vizsgált országok, joghatóságok fő típusai a szabályozottság és a kreativitás fogalmának tantervi megjelenése alapján (Saját ábra) .....	39
8. ábra A „jól működő osztályterem” jellemzői (Forrás: Collard et al, 2016).....	49
9. ábra A kreatív gondolkodás diszpozíciói (Forrás: Lucas & Spencer, 2017.).....	54
10. ábra Tanulói válaszok a Miért szeretsz iskolába járni? kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130) .....	67
11. ábra Tanulói válaszok a Miért nem szeretsz iskolába járni? kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130) .....	68
12. ábra Tanulói válaszok a Min változtatnál, ha lehetőség lenne rá? kérdésre a 3 vizsgált intézmény vonatkozásában (N=130) .....	69
13. ábra Fő közösségi projekt-típusok a művész szerepvállalása szerint (Saját ábra) .....	120
14. ábra Projekttevékenységek az Inquiring (feltárás) dimenzióban (Saját ábra) .....	122
15. ábra Projekttevékenységek az Imagining (ötletgenerálás) dimenzióban (Saját ábra).....	123
16. ábra Projekttevékenységek az Doing (cselekvés) dimenzióban (Saját ábra) .....	125
17. ábra Projekttevékenységek az Reflecting (reflexió) dimenzióban (Saját ábra).....	126
18. ábra Az elemzés fő témakörei – kódok és kódcsaládok, az interjúalanyok típusa szerint. ....	130
19. ábra A kreatív oktatás rendszerszintű bevezethetőségének lehetséges algoritmus (Saját ábra) .....	150
20. ábra A méltányos kreatív oktatás fő építőelemei (Saját ábra).....	154

## Táblázatjegyzék

1. táblázat A disszertáció szerkezete .....	8
2. táblázat A kreatív tanítás, a kreativitásra nevelés és a kreatív tanulás fő jellemzői (Forrás: saját szerkesztés) .....	15
3. táblázat A kreatív tanulási környezet fő feltételei (Forrás: saját szerkesztés) .....	22
4. táblázat A vizsgált országok kreativitáskonceptiójának kulcsdimenziói (Saját szerkesztés) .....	33
5. táblázat A kreativitás tantervi szabályozottságának mértéke országonként (joghatóságoként).....	37
6. táblázat Az egyes országtípusok jellemzői a kreativitás tantárgyi lefedettségének, a kreatív folyamat értelmezésének és az értékelés eszközeinek a vonatkozásában (saját szerkesztés) .	40
7. táblázat A művészetek oktatásba történő integrálásának típusai (Saját ábra) .....	47
8. táblázat A tanítási-tanulási folyamat tervezésének hét alapidimenziója (Saját szerkesztés) .....	50
9. táblázat Az OECD CERi által fejlesztett ún. területfüggetlen koncepcionális keretrendszer (rubrika).....	57
10. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum) .....	77
11. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum) .....	82
12. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum) .....	91
13. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum).....	96
14. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum) .....	101
15. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum) .....	108
16. táblázat A projekt fő lépései (Forrás: Tervezési dokumentum).....	114
17. táblázat Az osztálytermi projektek fő jellemzői (Saját szerkesztés) .....	119
18. táblázat Kreatív pedagógiai eszköztár fő kategóriái - a bemutatott osztálytermi projektek példái alapján (Saját szerkesztés).....	127
19. táblázat A kreativitás fogalmi kategóriái - Ausztrália .....	179
20. táblázat Az 5. fejezet kvalitatív adatfelvételének alanyai és helyszínei .....	195
21. táblázat A kódcsaládok teljes listája .....	195