

Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola
Oktatásmélet alprogram

SZABÓ-SZETTELE KATINKA

**A KREATÍV SZÖVEGALKOTÁSI KÉPESSÉG VIZSGÁLATA AZ
IDEGENNYELVÓRÁN**

A kreativitás tartalomalapú fejlesztésének lehetősége a kreatív pedagógia
és a kreatív nyelvtanulás kontextusában

PhD értekezés

Témavezető:

Kárpáti Andrea

egyetemi tanár



Szeged, 2024

Tartalom

BEVEZETÉS.....	4
A kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztésének pedagógiai relevanciája	4
A nyelvtanulás hatékonyságának kérdése	6
A kutatás bemutatása	8
A fejezetek ismertetése	9
1. KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN	11
1.1. Kreativitáselméletek alkalmazása az oktatásban	11
1.1.1. Kreatív gondolkodás	13
1.1.2. Kreatív személyiség	15
1.1.3. Kreatív tanulási környezet	16
1.2. A kreativitás és a pozitív pszichológia kapcsolata.....	19
1.3. A kreativitás mérése az oktatásban.....	21
1.4. Oktatási koncepciók, tantervi szabályozás és tanári nézetek.....	24
1.5. A kreativitást fejlesztő módszerek eredményessége.....	32
2. KREATÍV PEDAGÓGIA	34
2.1. A kreatív pedagógia fogalma.....	34
2.2. A kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztése.....	37
3. KREATÍV NYELVPEDAGÓGIA.....	39
3.1. A nyelvoktatás kreatívpedagógiai szemlélete.....	39
3.2. A kreatív nyelvtanár és a kreatív nyelvtanítás módszerei.....	41
3.3. Kreatív nyelvhasználat és nyelvi kreativitás.....	45
4. KREATÍV ÍRÁS A NYELVÓRÁN.....	52
4.1. A kreatív írás mint módszer.....	52
4.2. Kreatív szövegalkotás idegen nyelven.....	54
4.3. Kreatív írás gyakorlatok a nyelvórán.....	57
4.4. Didaktikai szempontok	64
4.5. Kreatív írás és mesterséges intelligencia	66
4.6. A kreatív írás értékelése.....	69
5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐI.....	73
5.1. A kutatás célja és módszertani keretei.....	73
5.2. Kutatási koncepció.....	75
5.3. Kutatási kérdések és hipotézisek	77
5.4. Résztvevők.....	78
5.5. Mérőeszközök.....	80

5.5.1. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat	80
5.5.2. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap	81
5.5.3. Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív	83
5.5.4. Olvasott szövegértést mérő feladatlap	84
5.5.5. Nyelvi-családi kérdőív	84
5.6. Eljárás	85
5.7. A vizsgálatok ütemezése.....	85
5.8. Etikai jóváhagyás.....	85
6. KUTATÁSI SZAKASZOK	86
6.1. Első fejlesztő kísérlet.....	86
6.1.1. Módszer	86
6.1.2. Minta.....	89
6.1.3. Méréseszközök.....	89
6.1.4. Eredmények	93
6.1.5. Diskusszió	102
6.2. Második fejlesztő kísérlet.....	104
6.2.1. Módszer	104
6.2.2. Minta.....	106
6.2.3. Méréseszközök.....	106
6.2.4. Eredmények	110
6.2.5. Diskusszió	117
6.3. Harmadik fejlesztő kísérlet.....	122
6.3.1. Módszer	122
6.3.2. Minta.....	124
6.3.3. Méréseszközök.....	124
6.3.4. Eredmények	127
6.3.5. Diskusszió	137
6.4. Összegzés.....	138
6.5. Korlátok	148
7. KITEKINTÉS.....	150
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	152
IRODALOM.....	153
ÁBRÁK JEGYZÉKE	167
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	169
MELLÉKLETEK JEGYZÉKE	170

BEVEZETÉS

A kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztésének pedagógiai relevanciája

„*A kreativitás nem vákuumban fejlődik*” – írja John Baer (2016) az azonos című tanulmányában. Cikkében amellet érvel, hogy kizárólag a tartalomalapú fejlesztésnek van értelme, hiszen minden kreatív megnyilvánulás területspecifikus. Véleménye szerint a különböző területek eltérő kreatív készségeket, ismereteket, attitűdöt, motivációt és személyiségjegyeket igényelnek. Ennek megfelelően a kreativitás fejlesztése összetett feladat. Baer (2016) a testedzést hozza példának: ha fizikailag fittek akarunk maradni, akkor nem csak egy izomcsoportot kell edzeni, hanem több különböző gyakorlatot kell végezni a fizikai jóllét érdekében. Az oktatás esetében, ahol a tudáselsajátítás eleve tantárgyhoz kötött, a kreativitás fejlesztés szükségszerűen tantárgyba ágyazottan, tanórai keretek között valósulhat meg. Másfelől, Baer (2020, 2022) szerint a területspecifikus kreativitás (pl. nyelvi, művészi, zenei vagy matematikai) eltér az úgynevezett domain-általános vagy tartalomtól független kreativitástól. Ez utóbbit főként a divergens gondolkodás tesztek mérik, ami viszont kevésbé alkalmas a területspecifikus kreativitás mérésére (Baer, 2022). Ezt a nézetet osztja Tin (2022), aki szerint a kreativitást nem mint egyénekhez kötött statikus tulajdonságként kellene vizsgálni, hanem olyan konstruktumként, amely egy speciális kontextusban, az egyén, a társak és a különböző anyagok interakciójának eredményeként jön létre. Az, hogy egy képesség nem mérhető standardizált tesztekkel, még nem jelenti, hogy az ne lenne valamilyen más módon mérhető, vagy hogy azt ne értékelhetnénk valamilyen módon – állítja (Baer, 2022). A kutató szerint egy adott terület szakértői például nagyon megbízhatóan fel tudják mérni egy-egy alkotás kreatív értékét, minőségét.

A tantárgyakhoz kapcsolódó képességfejlesztéssel kapcsolatban a kutatók közt a kezdetektől egyetértés mutatkozik abban, hogy a tananyag-közvetítés és a képességfejlesztés összekapcsolására szükség van (Benő, 2003). Az eltelt két évtizedben ez az irányvonal tovább erősödött, a képességfejlesztésre ugyanis – oktatáspolitikai szinten – egyre nagyobb hangsúly került. Ezt mutatja a 2006-ban elfogadott uniós dokumentum (COM, 2006) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EC). Az Európai Parlament és az Oktatási Tanács ajánlása tartalmazza a kulcskompetenciák Európai referenciakeretét, amely útmutatást ad az Európai Unió tagállamainak az oktatás fejlesztéséhez. Az Európai Unió

oktatásfejlesztési stratégiájában inntől meghatározó a tanulásra irányuló képesség, a tanuláshoz szükséges alapkészségek, valamint a motiváció kialakítása és fejlesztése – írja Loboda (2016).

„A 2000 márciusában elindult lisszaboni folyamat óta az Európai Tanács hangsúlyozza az egész életen át tartó tanulás következetes és átfogó nemzeti stratégiái fontosságát, amelyek megvalósítása képessé teszik az embereket a tanulásra, a kompetenciák egész életen át tartó fenntartására és frissítésére. (...) A növekvő nemzetköziesedés, a változások gyors üteme és a folyamatosan megjelenő új technológiák azt követelik, hogy az európaiak ne csak naprakészen alkalmazzák a speciális szakképesítésükhöz kapcsolódó készségeiket, hanem rendelkezzenek olyan általános, transzverzális kompetenciákkal is, melyek lehetővé teszik az alkalmazkodást a változásokhoz.”

(Säävälä, 2011, 25.)

A konkrét tantárgyhoz nem köthető transzverzális vagy tantárgyközi kompetencia fogalma tehát régóta része az európai oktatási reform paradigmájának. A transzverzális kompetenciákat (ld. a tanulás elsajátítása; szociális és állampolgári kompetenciák; kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia; kulturális tudatosság és kifejezőkészség) az Európai Referenciakeretben kiemelt nyolc kulcskompetencia tartalmazza. Ezeket a kompetenciákat kiegészítik azok a készségek, amelyek mindegyik kompetenciaterülethez kapcsolódnak: kritikus gondolkodás, kreativitás, kezdeményezés, problémamegoldás, kockázatértékelés, döntéshozatal, az érzelmek konstruktív kezelése (COM, 2006).

A kreativitás jelentősége az Európai Unió a 2020-ig tartó keretstratégiájában (COM, 2010) tovább nő, ami nem véletlen, hiszen a kreativitás egyrészt beágyazódik az egész életen át tartó tanulás folyamatába, másfelől a fejlesztési célként előírt területek több szempontból is a kreativitás kognitív és nem kognitív tényezőin alapulnak (Szettele, 2018). Az OECD Education 2030 munkacsoportjában kidolgozott *Tanulási Iránytű* (Learning Compass, 2030) szintén fontos oktatáspolitikai dokumentum. Ebben a négy alapvető kompetencián túl (tudás, készségek, attitűdök és értékek) megjelennek az ún. transzformatív, vagy más szóval személyiségformáló kompetenciák, amelyek az

értékteremtő képesség és a felelősségvállalás alapjait teszik le.¹ A kreativitás – más készségekhez, képességekhez hasonlóan – nemcsak a nemzetközi, hanem a hazai oktatáspolitikai dokumentumokban is kiemelt helyet foglal el (ld. *Oktatási koncepciók, tantervi szabályozás és tanári nézetek* c. fejezet). Azt azonban nehéz megmondani, hogy mely oktatási tartalmak és tevékenységek segítik a tanulókat abban, hogy valóban kreatívabbá váljanak. A kreativitás fejlesztésének módszertani problémáiról a következő fejezetben lesz bővebben szó.

A nyelvtanulás hatékonyságának kérdése

Az idegennyelv-elsajátítás hatékonyságának kérdését célszerű nemzetközi összehasonlításban vizsgálni. Az Eurostat 2013-as és 2020-as adatai arra mutatnak rá, hogy nemzetközi összehasonlításban a két idegen nyelvet tanuló általános és középiskolás diákok aránya hazánkban igen alacsony: a felső tagozatos tanulók 6%-a, majd a hét évvel későbbi mérés alapján a 7,4%-a tanul két idegen nyelvet, amely mindkét alkalommal a legalacsonyabbnak bizonyult az Európai Unióban. Jó hír viszont, hogy a középiskolás tanulók körében mért eredmény az előző méréshez képest 5,8 százalékponttal növekedett, tehát a legutóbb, 2020-ban közzétett tanulmány szerint a legalább két idegen nyelvet tanuló középiskolások aránya 43,4%-ra volt tehető, amely már megközelíti az uniós 49%-os átlagot. Méginkább probléma, hogy az európai országok között nálunk a legalacsonyabb (61%) a nyelvtanulási hajlandóság, amelyre az Eurobarometer 2018-as felmérése mutat rá. Pedig nem kell messzire menni, hogy ellenpéldát találjunk: Horvátország és Románia az élen járnak ugyanebben a kérdésben. Felmerül tehát, milyen tényezők befolyásolják a nyelvtanulást, különös tekintettel a hatékonyság kérdésére.

A magyar idegennyelv-oktatás problémáit feltáró szisztematikus irodalmi áttekintés (Vajnai, Széll & Fehérvári, 2022) több szempontot kiemel, amely a nyelvtanulás eredményességét befolyásolja. Ezek a szempontok (ld. iskolatípus, óraszám, csoportbeosztás, szocioökonómiai státusz, regionális elhelyezkedés stb.) a nyelvtanulás hatékonyságának egyéni, iskolai és iskolán kívüli tényezőit adják. A tanulmány ugyanakkor kiemeli a megfelelő módszertan szükségességét, ami a tanár szerepét erősíti az eredményes nyelvtanulás elérésében. Az óraszám tekintetében Nikolov és Vigh (2012), valamint Öveges és Csizér (2018) egyaránt rámutat, hogy nemzetközi

¹ <https://www.oktatas2030.hu/oeecd-ajanlas-nat/>

összehasonlításban a magyar diákok közel egyforma, vagy még magasabb óraszámban tanulnak nyelvet, mint más európai országban. Ezt pontosítja Öveges és Csizér (2018) nagymintás kutatása, amelyből kiderül, hogy a 7. évfolyamon tanulók 64%-a százaléka tanulja heti 3 órában a nyelvet, de számos helyen a kötelező minimumnál több órában tanulnak. Ennek ellenére nem mutatható ki egyértelmű összefüggés a heti óraszám és a nyelvi szint között, ráadásul a vizsgált nyelvi csoportok 67%-a – saját bevallásuk szerint – csak A1-es nyelvi szintet ért el az általános iskola végére (Öveges & Csizér, 2018).

„Az Association of Language Testers in Europe szervezetnek a Közös Európai Referenciakeretben megadott becsült számai szerint a B1 szint eléréséhez 350-400 (60 perces) tanított óra szükséges. Ez alapján a nálunk biztosított minimum 936 óra, még annak figyelembevételével is, hogy ez magába foglalja az általános iskolában az élményt és játékosságot megcélzó éveket is, nem tűnik kevésnek.”
(Öveges & Csizér, 2018, 223.)

Tehát általánosságban elmondható, hogy tanórai keretek között kiemelkedően sok időt fordítunk nyelvtanulásra, ami viszont nincs arányban a nyelvtanulás eredményességével. Ráadásul a nyelvi csoportok nagysága is megfelelőnek tűnik: a vizsgált általános iskolai évfolyamokon a nyelvi csoportok legjellemzőbb tanulói létszáma 11-15 fő között van (Öveges & Csizér, 2018).

A nyelvvoktatás iskolai szintű szabályozásának vizsgálatakor a tanulók alacsony motivációját tekintik a kevésbé sikeres nyelvtanítás egyik fő okának és problémájának (Öveges & Csizér, 2018). A szerzőpáros ugyanakkor hozzáteszi, hogy a motiváció dinamikus, és az adott nyelvtanulási környezet változásainak (tevékenységek, interakciók, témák stb.) függvényében változik. Az intézményvezetők vélekedése alapján az általános iskolai nyelvvoktatás másik fő problémája a megfelelő tárgyi és technikai feltételek hiánya – derül ki Öveges és Csizér (2018) tanulmányából. Ezt követően a nyelvszakos tanárhiányt, illetve a tanárok módszertani felkészültségét említik problémaként. Ettől némileg eltér a gimnáziumi intézményvezetők által felállított rangsor, ott ugyanis első helyen a nehezen motiválható tanuló szerepel, és problémaként merül fel a tanulók túlterheltsége és a kevés külföldi tapasztalat is. Érdekes módon arányaiban kevés általános iskolai intézményvezető gondolja úgy, hogy a nyelvvoktatás hatékonyságának fontos eszköze lenne a szemléletváltás, illetve az élményszerűség a

tanulás-tanítás folyamatában. Ez a vélekedés a rangsor végén mindössze 0,5-1%-ot tesz ki (Öveges & Csizér, 2018), holott a kreatív módszerek alkalmazása az eredményes nyelvtanulás kulcsa lehet. Összességében tehát azt látjuk, hogy a nemzetközi kutatások megerősítik azt a problémát, miszerint a hazai idegennyelv-oktatás hatékonysága nem kielégítő. Jelen munkának nem célja, hogy a nyelvoktatás iskolai szintű tényezőivel és problémáival számot vessen, viszont újszerű módszertani megközelítést képvisel a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában. Ezt erősíti a NAT-ban (2020) megfogalmazott célkitűzés, miszerint „a tudásalapú társadalomban a nyelvtudásnak kiemelt társadalmi, kulturális és gazdasági jelentősége van. A nevelési-oktatási rendszer feladata ezért az egyén fejlődésében is kulcsfontosságú nyelvtudás és ezáltal a személyes és a szakmai fejlődés tágabb terének biztosítása.” (NAT, 2020, 314.)

A kutatás bemutatása

A fent ismertetett kutatási szempontok és eredmények alapján fontosnak tartottam behatóbban foglalkozni a kreativitás tartalomalapú fejlesztési lehetőségével iskolai környezetben. A kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztése az idegennyelvről esetében is releváns pedagógiai cél (ld. NAT, 2020), amelynek pozitív hozadéka az eredményes nyelvtanulás. Erről a következő fejezetekben bővebben lesz szó.

Vizsgálatom fókuszja a kreatív nyelvtanítás, azon belül a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztése kreatív írás gyakorlatok által. Kutatási célom továbbá, hogy megismertessük a pedagógus kollégákat azokkal a kreatív (nyelv)pedagógiai módszerekkel, amelyek által nemcsak a tanulók idegen nyelvi kompetenciája, hanem divergens gondolkodása és alkotóképessége is fejlődik.

Jelen munka nem vállalkozik a kreativitás elméleti problematikájának ismertetésére, helyette a fejlesztés lehetőségeire helyezi a hangsúlyt. Fontosnak tartom a témát a kreatív pedagógia kontextusában tárgyalni, mivel a kreativitás hatékony fejlesztéséhez átfogó oktatási koncepció szükséges. A különböző elméleti és gyakorlati megközelítéseket magában foglaló pedagógiai irányzat hiánypótlónak számít a hazai szakmai diskurzusban. A kreatív pedagógia részét képezik a kreatív tantárgypedagógiák, amelyek révén megvalósul a képességfejlesztés és a tananyag-közvetítés összekapcsolása.

Az empirikus kutatás során számos nehézséggel szembesültem, mivel a kreativitás a képességfejlesztésnek máig vitatott területe. A problémát egyfelől a

mérhetőség jelenti, másfelől a kreativitás összetett és változó konstruktumának megragadása, leírása adott tényezők mentén. Jelen munka esetében a kutatási kérdések egyrészt a divergens gondolkodás és alkotóképesség vizsgálatára irányulnak, másrészt az idegen nyelvi kreatív szövegalkotó képességre. Ez utóbbi területre azért esett a választásom, mert a kreatív írás a nyelvtanításnak kevésbé „kiaknázott” területe, ezért újszerű módszertani eszközt jelent a pedagógusok számára, aminek számos pozitív hozadéka van nyelvtanítás, illetve a tanulók nyelvi fejlődése szempontjából. Erről bővebben a *Kreatív írás a nyelvórán* című fejezetben lesz szó.

Az empirikus vizsgálatok során kísérletet teszünk a kreativitás mérésére egy tartalomtól független, standardizált és egy saját fejlesztésű, tartalomalapú mérőeszköz segítségével. Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás vizsgálatára alkalmazott mérőeszköz és a hozzá kapcsolódó kiértékelési útmutató célja a kreatív minőség megragadása a tanulói szövegekben.

A kutatás keretében három fejlesztő kísérletet valósítottunk meg a 2019-től 2022-ig tartó időszak alatt. Kutatásmódszertani szempontból jelen munka akciókutatásnak tekinthető, mivel a pedagógiai innováció kifejlesztése és kipróbálása több cikluson keresztül zajlott, és a mindennapi pedagógiai gyakorlatba ágyazódott pedagógus kollégák bevonásával (ld. Csíkos 2020b). A fejlesztő programok során kvázi kísérleti modellt alkalmaztunk. Az eredményeket az anonimitás biztosításával tesszük közzé.

A fejezetek ismertetése

A *Kreativitás az oktatásban* című fejezet az oktatás szempontjából releváns kreativitás-elméleteket tárgyalja a kreatív gondolkodás, a kreatív személyiség és a kreatív tanulási környezet vonatkozásában. Ezt mintegy kiegészíti *A kreativitás és a pozitív pszichológia kapcsolata* című rész, amely kiemeli a művészeti tevékenységek fontosságát, pozitív pszichológiai hatását a nevelésben. Az *Oktatási koncepciók, tantervi szabályozás és tanári nézetek* című alfejezet a kreativitás fejlesztésére vonatkozó irányelveket vizsgálja, amely a tanári nézetekkel együtt az iskolai gyakorlatot meghatározza. Az iskolai környezetben használható mérőeszközökről *A kreativitás mérése az oktatásban* című alfejezet ad áttekintést.

A kreativitás fejlesztése iskolai környezetben című fejezet a kreativitás fejlesztésének két fő irányát mutatja be: a kreatív vagy divergens gondolkodás fejlesztését, illetve a művészeti nevelésben rejlő lehetőségeket. Ez utóbbi az

alkotóképesség fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, elsősorban nem verbális eszközök által. A fejlesztő programok eredményességét a harmadik alfejezet tárgyalja.

Jelen munkában a kreatív pedagógiának külön fejezetet szentelünk, mivel az a kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapját képezi. A *Kreatív Nyelvpedagógia* című fejezet a kreatív nyelvtanítás oktatásmódszertani kérdéseit tárgyalja, majd kitérünk a kreatív nyelvhasználat, illetve nyelvi kreativitás témájára is. A fejezetet záró része, a *Nyelvi kreativitás a nyelvoktatásban* című alfejezet az elméleti megfontolásokon túl gyakorlati útmutatást is tartalmaz.

A szakirodalom tanulmányozására épülő kutatás záró szakasza a *Kreatív írás az idegennyelv-órán* című fejezet. Ennek a fejezetnek lényegi kijelentése, hogy a kreatív írás minden szinten támogatja az idegen nyelvi fejlődést, amit több szakirodalmi hivatkozás támaszt alá. A fejezet a kreatív írás nyelvórai alkalmazására több, elsősorban német nyelvű példát hoz. A *Didaktikai szempontok* című alfejezet tárgyalja többek között a kollaboratív írás lehetőségét, amit az empirikus vizsgálatok során alkalmaztunk. A *Kreatív írás és mesterséges intelligencia* kérdésre külön részben térek ki. A fejezetet végül *A kreatív írás értékelése* című rész zárja. Ebben az alfejezetben a kreatív írás értékelésének több lehetséges módját és szempontját bemutatjuk, amelynek alapja a megfelelő kritériumok alkalmazása. További lehetőség a tanulók bevonása az értékelésébe, amely a rendszeres kreatív írás gyakorlatok bevett része lehet.

A disszertáció második nagy egysége az empirikus vizsgálatok bemutatása. A kutatás általános jellemzői között ismertetjük a módszereket, a kutatási kérdéseket, hipotéziseket, a mintát és az alkalmazott mérőeszközöket. Ezt követően kerül sor a három fejlesztő kísérlet bemutatására. Külön pontokban térünk ki a módszerek, résztvevők és mérőeszközök bemutatására, majd ismertetjük az empirikus vizsgálatok eredményeit. A diskusszió és az összegzés részben reflektálunk az egyes kutatási ciklusok eredményességére, valamint a fejlesztő programok tapasztalataira.

A disszertáció kitekintéssel zárul. Ehhez kapcsolódóan röviden bemutatjuk a Kreatív Pedagógiai Kutatóműhely², amelyet a bajai Eötvös József Főiskolán hoztunk létre. Továbbá ismertetjük az általunk kidolgozott *Kreatív Pedagógia* e-learning tananyagot és *A Kreativitás fejlesztése iskolai környezetben*³ című 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzést is.

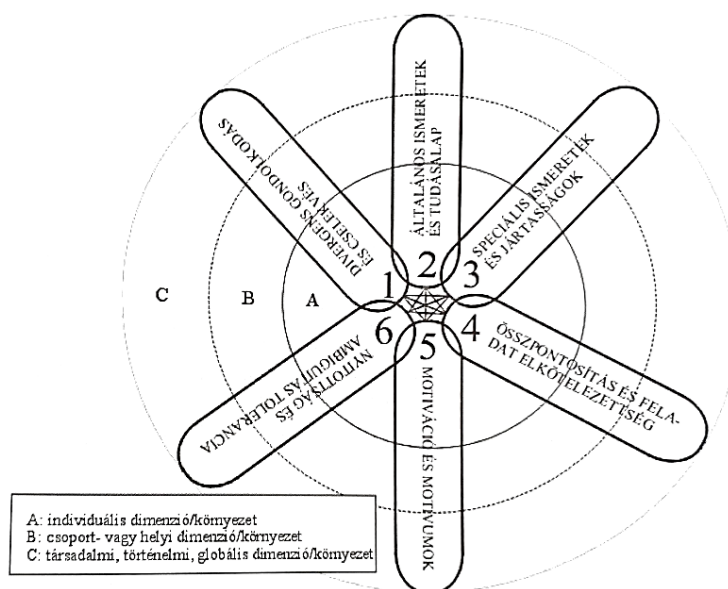
² <https://ejf.hu/kreativ-pedagogia-kutatomuhely>

³ <https://ejf.hu/kreativitas-fejlesztese-iskolai-kornyezetben>

1. KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN

1.1. Kreativitáselméletek alkalmazása az oktatásban

A kreatív potenciál fejleszthetőségének kérdése több mint fél évszázada a tudományos kutatások tárgyát képezi, és egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerül. Az elsősorban gondolkodási képességként értelmezett kreativitásnak számos definíciója ismert. Kezdetben a divergens gondolkodással azonosították (Guilford, 1950, 1956), majd egyre komplexebb módon írták le a személyiségbeli és környezeti tényezőket egyaránt figyelembe véve. Ilyen több szempontú megközelítés Rhodes (1961) 4P modellje, amely a kreativitást négy tényező függvényében határozza meg. Ez a négy tényező: az alkotó személy (*Person*), a létrehozott produktum (*Product*), az alkotás folyamata (*Process*) és a környezeti hatások (*Press*). A kreativitáselméletek többnyire a fenti tényezők valamelyikét állítják középpontba, jelen munka azonban a kreativitás átfogó értelmezését tartja szem előtt, mivel az oktatásban valamennyi összetevő szerepet játszik. Sőt mi több, az oktatás feladata a kreativitás kibontakozásához szükséges feltételek biztosítása, a fent leírt tényezők működtetése, aktivizálása a különböző tanítási-tanulási tevékenységek által. Mindezt Cropley és Urban (2000) komponens alapú modelljén keresztül kívánom bemutatni, amely sokrétűen írja le a kreativitás fogalmának komplex rendszerét (1. ábra).



1. ábra. A kreativitás komponens modellje (Cropley & Urban, 2000) ⁴

⁴ Forrás: Mező, F. & Mező, K. (2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.

A modell figyelembe veszi a kreativitás kognitív és személyiségbeli összetevőit, azok működését pedig a környezeti hatásoktól teszi függővé. A kreativitás komponens modelljét Mező Ferenc és Mező Katalin (2011) mutatja be az alábbiak szerint

A kognitív összetevőkhöz tartozik:

1. **divergens gondolkodás és cselekvés:** elaboráció, originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás, újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység
2. **általános ismeretek és tudásbázis:** metakogníció, kritikai és értékelő gondolkodás, oksági és logikai gondolkodás, analízis és szintézis, memóriahálózat, széles felfogóképesség
3. **speciális tudásalap és speciális jártasságok:** különleges tudás és jártasság megszerzése, szakértelem

Személyiségjellemzők:

4. **összpontosítás és feladat iránti elkötelezettség:** összpontosítás a témára, tárgyra, szituációra, termékre, koncentráció, állhatatosság és kitartás, feladat iránti elkötelezettség, szenvedély, szelektivitás
5. **motiváció és motívumok:** újdonság iránti szükséglet, kíváncsiság, explorációs és ismeretszerzési drive, kommunikáció, self-aktualizáció, flow-élmény, odaadás/kötelességérzet, az ellenőrzés és az instrumentális haszon szükséglete, a külső (mások általi) elismerés szükséglete
6. **nyitottság és a többértelműség vagy félreérthetőség (ambiguitás) tolerálása:** az élmények iránti nyitottság, játékoság és a kísérletezés, kockázatvállalásra való hajlam, ambiguitás tolerancia, nonkonformizmus és autonómia, regresszió és relaxáció, kikapcsolódás, humor.

A kreativitás oktatási keretek között történő fejlesztésére a nemzetközi szakirodalomban többek között Beghetto és Kaufman (2009, 2014) ad útmutatást. A szerzőpáros négyféle kreativitást különböztet meg az úgynevezett *Négy c-modellben* (*The Four C Model of Creativity*): a „mini-c”, a „kis-c”, a „Pro-c”, és a „Nagy-C” szinteket (Beghetto és

Kaufman, 2009). A többszintű kreativitást leíró modellben az oktatás számára leginkább a *mini-c* és a *kis-c* releváns, amelyek a kreativitás alacsonyabb szintjeit, az úgynevezett hétköznapi vagy mindennapi kreativitást képviselik. Ide tartoznak az tudáselsajátítással járó felismerések, újszerű tapasztalások, aminek elsősorban az egyén számára van jelentősége. Kaufman és Beghetto (2009) szerint ez a szint mindenki számára elérhető, és leginkább a korai életszakaszt jellemzi. A *mini-c* megfigyelhető a gyerekek önfeledt játékában, a világ felfedezésében, az ismeretek spontán elsajátításában. A *kis-c* elsőként az iskolás korú gyermekeknél jelentkezik, és különböző alkotó tevékenységekben nyilvánul meg, amely már egy-egy speciális területhez kapcsolódik. Itt a tanárok, szülők véleménye a meghatározó, hogy mit tartanak kreatívnak. Méginkább területspecifikus a *Pro-C* szint, ahol már egy-egy szakma véleménye számít, ami alapján eldől egy-egy kreatív teljesítmény valódi értéke, újszerűsége. A *nagy-c* szinten létrejövő kreatív alkotások, teljesítmények az egész társadalomra hatással vannak. Ezek szükségszerűen területspecifikusak, és széles körű elismerésre tartanak számot. Beghetto és Kaufman (2009, 2014) szerint a magasabb szintek elérésében döntő fontosságú a kreatív megnyilvánulásokat támogató pozitív visszajelzés, amely az egyént megfelelő gyakorlási idő elteltével a professzionális (*Pro-C*), valamint a kimagasló művészi vagy tudományos alkotásokat eredményező *nagy-c* szintre juttatja.

Beghetto és Kaufman (2009) *Négy c-modelljében* a kreatív fejlődés egyfajta lépcsőzetes folyamatként értelmezhető. Lin (2011) szintén a kreativitás folyamat jellegét hangsúlyozza, viszont a produktum-orientált szemlélettel szemben a kreatív fejlődés/fejlesztés célját nem feltétlenül a kreatív termék létrehozásában, hanem sokkal inkább az ötletelés, a kreatív problémamegoldás mentális folyamatában látja. Ezért a kreatív produktumot létrehozó tevékenységeket a problémamegoldó folyamat részeként értelmezi, vagyis a tervező, alkotó és bemutató módszerek esetében nem az alkotás színvonala, sokkal inkább a létrehozás során megszerzett ismeretek és készségek a fontosak.

1.1.1. Kreatív gondolkodás

A legtöbb oktatási program a divergens gondolkodás fejlesztésére fókuszál, azonban fontos látnunk, hogy a kreativitás kognitív dimenziója nem szűkül le a divergens gondolkodásra, a kreatív teljesítmény elérésében ugyanis a gondolkodás konvergens aspektusai is szerepet játszanak (Piffer, 2012). Az alkotó folyamat során tehát a két

gondolkodástípus egymást kiegészíti, mégis, a kutatók megegyeznek abban, hogy a kreatív potenciál indikátorának (ld. Pásztor, 2015) lényegében a divergens, vagyis széttartó, többirányú gondolkodás tekinthető, amely több szempontot és lehetséges megoldást figyelembe vesz. Ennek részei: elaboráció, originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás, újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység (Cromptley & Urban, 2000). A nyelvtanulás jó példa arra, hogy a divergens gondolkodás hogyan támogatja az idegennyelv-elsajátítást, illetve fordítva is érvényes: az idegennyelv-tanításban számos lehetőség kínálkozik a divergens gondolkodás fejlesztésére. Az új szavak, kifejezések, nyelvtani egységek elsajátítása például megkívánja a meglévő anyanyelvi, illetve idegen nyelvi tudás *újrastrukturálását*. Az új ismeret beépülése a meglévő ismeretek folyamatos felülírását jelenti, amely a korábbi ismeret *újradefiniálásához* vezet. A szókincs például minden új szövegkontextusban bővül, a szavak új jelentésárnyalatot kapnak, amely meghatározza a későbbi alkalmazásukat, a szövegalkotás stilisztikai minőségét. Továbbá, ahogy a matematikai gondolkodás számára is előremutató az eltérő ötletek és megoldások generálásának képessége (*fluencia/flexibilitás*), úgy a nyelvtanulás szempontjából is fontos a szókincs és a nyelvtani szabályok különböző nyelvi kontextusban való alkalmazása, vagy a helyzetnek megfelelő nyelvi regiszterek megválasztása. Az ötletgazdagság, amely hozzájárul a gondolatok szabad áramlásához és a kommunikációt fenntartó társalgási stratégiákat is jól támogatja, a nyelvtanulás során kiválóan fejleszthető. Az ismeretszerzési folyamatban ugyancsak fontos képesség a divergens gondolkodás egy komponenseként számon tartott *asszociáció*. Az asszociatív gondolkodás megkönnyíti az új információk befogadását, mivel a képzettársítások révén új szemantikai kapcsolatok jönnek létre. A nyelvtanulásban is ajánlott a kontrasztos, azaz ellentétes jelentésű fogalmak párba állítása mellett (pl. hideg-meleg, édes-savanyú stb.) a jelentésmező folyamatos bővítésére törekednünk. Hasznos például, amikor egy adott szóval logikai kapcsolatban álló szavakat gyűjtünk (pl. ugyanazon gyűjtőfogalomba tartozó szavak, kifejezések vagy akár irodalmi alkotások). Az asszociáció támogatja a szókincs bővülését és a szavak beépülését a hosszú távú memóriába. Mednick (1962) asszociációs elmélete alapján elmondható, hogy a kreatív személyek eredményesebbek a távoli asszociációk megtalálásában, mivel egy adott inger aktivációja jobban szétterjed a szemantikus hálózatban lévő elemek között – írja Pásztor (2015). Tehát a gondolkodásukban úgymond messzebbre jutnak el, ami eredetibb ötletekhez vezet. A *távoli asszociációk* képessége

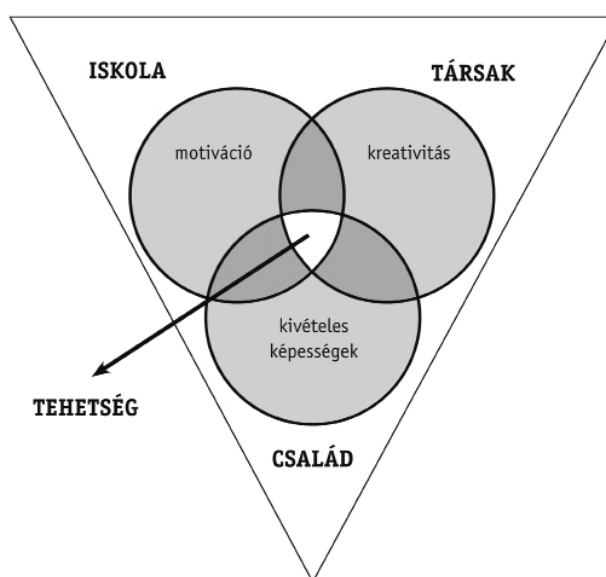
szorosan összefügg a problémamegoldó gondolkodással. A *problémamegoldó képesség* mint a tanultak mindennapi életben való alkalmazásának képessége (Molnár & Pásztor-Kovács, 2015) alapvető fontosságú a tanulásban, legyen szó bármely tantárgyról. A kommunikatív tevékenységek során keresztül megvalósuló idegen nyelvi kompetencia kiválóan alkalmas a problémamegoldó képesség fejlesztésére, valamint a problémaérzékenység kialakítására. Általános pedagógiai cél ugyanis, hogy a tanulók képessé váljanak a gyakran rejtett, nem evidens problémák feltárására, illetve a problémák több szempontú megközelítésére és megoldására.

A távoli asszociációk, csakúgy, mint az analógiás (Runco, 2007; Ward, 2011) vagy a kombinatív gondolkodás (Simonton, 2010), amely szintén a kreativitás kognitív összetevőjéhez sorolható, eleve feltételez egy tudásalapot. A kontextus ismerete, vagyis egy vagy több terület ismeretrendszerében való jártasság a kreativitás előszobája. A kreativitás fejlesztésének tehát alapvetően tartalomalapúnak kell lennie, amely az oktatásban a tananyagba ágyazott fejlesztést jelenti. Edward de Bono (2003) szintén a kreatív gondolkodásra helyezi a hangsúlyt, és különbséget tesz művészi kreativitás és ötletszintű kreativitás között. Az előbbi a műalkotások létrehozásáért felelős, míg a második háttérben a laterális gondolkodás áll, amelynek célja az észlelés megváltoztatása, a gondolkodási mintázatok átvágása. De Bono (2003) szerint a kreativitás növeléséhez olyan különleges gondolkodási eljárásokra van szükség (pl. provokáció), amely megszabadít a bevett elképzelésektől, így lehetőséget ad új gondolatok, ötletek születésére, szemben a hagyományos, visszaható gondolkodással. De Bono (2003) szerint ez a fajta párhuzamos gondolkodás mindenkinél fejleszthető, és számos példát, technikát felsorol *A kreatív elme* című könyvében. A divergens gondolkodás fejlesztése viszont csak egy aspektusa a kreativitás fejlesztésének. A kreatív teljesítmény személyiségbeli és környezeti tényezői adják a fejlesztés további összetevőit.

1.1.2. Kreatív személyiség

A kreatív személyiség tulajdonságainak leírásával több kutatás is foglalkozik (pl. Renzulli, 2005; Sternberg, 2005), amelyet Cropley és Urban modellje jól összegez. A kreatív személyiséghez kapcsolódó tényezők – mint a tudáselsajátítás és az alkotóképesség előfeltételei – az oktatás szempontjából szintén fejlesztendő területként értelmezendők. A kreativitás komponens modelljében (Cropley & Urban, 2000) felsorolt jellemzők (pl. kíváncsiság, élmények iránti nyitottság, kockázattvállalás, motiváció stb.)

szorosan kapcsolódnak a kreatív osztályterem fogalmához, amely arra hivatott, hogy teret adjon többek között a játékoságnak, kísérletezésnek, valamint biztosítsa az autonóm, önirányított tanulás lehetőségét. A motiváció vagy feladat iránti elkötelezettség alatt Mönks az akaraterőt, szorgalmat, kitartást, munkában való elmélyülést érti (Mönks és Ypenburg, 1993). Mönks tehetségmodelljében továbbá rámutat a család, az iskola és a kortársak szerepére a tehetség kibontakozásában (2. ábra). Mönks és Ypenburg, 2011). Mindez a kreativitás esetében is érvényes, mivel a kreatív produktum létrehozásában az egyén mikro- és makrókörnyezete egyaránt szerepet játszik (v.ö. Csíkszentmihályi, 2018). A támogató környezet fontosságáról a következő fejezetben lesz bővebben szó.



2. ábra: Mönks tehetségmodellje (Mönks & Ypenburg, 2011) ⁵

1.1.3. Kreatív tanulási környezet

A kreativitás kibontakozásához megfelelő iskolai környezet szükséges, amely lehetővé teszi a kreatív képességek megmutatkozását, megnyilvánulását. A tanulási környezet fontosságát Beghetto és Kaufman (2014) is hangsúlyozza, mint az egyik legfontosabb tényezőt, amelytől a kreatív potenciál kibontakozása függ. A kreatív tanulási környezet jellemzői pedagógiai szempontból (Davies et al., 2013):

⁵ Forrás: <https://tehetsegkezikonyv.tehetseg.hu/page.php?id=24>

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

A kreativitást támogató fizikai környezetre jellemző

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

A kreativitás fejlesztésében jelentős szerepet kapnak az iskolán kívüli, úgynevezett informális terek és tevékenységek (pl. múzeumok, galériák, helyi klubok, erdei iskolák stb.), illetve a külső szakemberekkel, szervezetekkel való együttműködés, amely növeli a motivációt, és a való életben mutat példát innovatív gyakorlatok kialakítására és a kreatív környezet megteremtésére (Davies et al., 2013).

A tanulási környezet megújítását, valamint a kreatív iskolai, illetve osztálytermi környezet kialakítását szorgalmazza a *kreatív klíma*, a *kreatív iskola*, valamint a *kreatív osztályterem* koncepciója is. A *kreatív klíma*, avagy a kreativitást támogató iskolai-szervezeti légkör építőkövei a nyitottság, a bizalom, az önállóság, a kezdeményezés és az új ötletek támogatása, valamint a nézőpontok sokszínűsége, amely elősegíti a diákok önszabályozó tanulásának fejlődését, és kihat az iskolai eredményességre (Buda és Péter-Szarka, 2014). Péter-Szarka (2015) hozzáteszi, hogy a „kreativitásbarát” iskola olyan erősségeket támogató közeg, amely nem nélkülözi a kihívásokat, viszont alapvető fontosságú, hogy a feladat nehézsége, a kihívás mértéke és a személy aktuális képességei összhangban legyenek egymással. A kreativitást támogató osztálytermi légkör meghatározó része továbbá a tanári magatartás, illetve az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, a téma iránti lelkesedésével elér (Theurer,

2015).

Összegzésképp Cropley és Urban (2000) 25 ajánlást tesz a pedagógusok számára a kreativitás osztálytermi fejlesztésére.⁶ Ilyen ajánlás többek között: a kooperatív klíma megteremtése a versengés támogatása helyett, az osztálytársak negatív megjegyzéseinek, reakcióinak megelőzése, a humor értékelése, a szabad játék lehetőségének biztosítása, fantáziadús, érdeklődést felkeltő feladatok adása, amelyek analógiák, metaforák keresésére ösztönöznek (pl. *Mi lenne, ha?*), alkotó gondolkodást és tevékenységet elősegítő feladatok, a tanulói kérdésfeltevés provokálása, bátorítás az önálló gondolkodásra, a hibák/hibázás megengedése, helyettük a megoldásra törekvés értékelése. Ezenkívül a szokatlan válaszokra, meglátásokra, kreatív ötletekre adott pozitív tanári reakció, a tanulói kezdeményezésekre való nyitottság ugyancsak a kreativitást támogató osztálytermi légkör ismérve, amelyet Beghetto (2013) és Theurer (2015) is hangsúlyoz.

A fent leírtakon túl érdemes megfontolni Csíkszentmihályi (2018) ide vonatkozó gondolatait, aki szintén kiemeli, hogy az optimális tanulási környezet csak a megfelelő pedagógiával együtt hatásos. Az inspiratív, kreatív környezet megteremtése kapcsán Csíkszentmihályi ugyanakkor megjegyzi: „Míg az új dolgok megszületését a komplex, stimuláló környezet segíti, a kreatív vállalkozás zömét – a pillanat alatt lezajló felismerést megelőző, annál jóval hosszabb, előkészítő szakaszt, valamint az értékelés és kidolgozás ezt követő, hasonlóan hosszú szakaszát – javallott egyhangúbb környezetben végezni.” (Csíkszentmihályi, 2018, 147.) Csíkszentmihályi (2018) továbbá különbséget tesz mikro- és makrokörnyezet között. Ez utóbbi a személy életének társas, kulturális és intézményi kontextusát adja, amely a kreatív ötletek kidolgozását segítheti. Ugyanakkor fontos, hogy az egyén a közvetlen környezetét szabadon alakíthassa, mégpedig úgy, hogy az a személyes kreativitásának javára váljon. Csíkszentmihályi (2018) szerint érdemes olyan környezet kialakítására törekednünk, amely elősegíti az összpontosítást, és ahol biztonságban érezzük magunkat.

A kreatív iskolai környezetnek szintén fontos feladata, hogy biztonságos közeget nyújtson a tanulónak. 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.),

⁶https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Dokumente_red/Unterricht/25_anregungen_zur_kreativitaetsfoerderung.pdf

másrészt az osztályközösség mint pszichoszociális közeg, ahol a kölcsönös megbecsülés, a konstruktív problémamegoldás, a másik személyének tiszteletben tartása, értékeinek elismerése a jellemző és meghatározó. Ennek azért is van jelentősége, mert – ahogy Csíkszentmihályi (2018) írja –, az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák (pl. a sérülékenység érzése), ami gátolja a kreatív potenciál kibontakozását. „A mentális energiák kreatív felhasználásával kapcsolatban az emberek között létező talán legnagyobb különbség abból adódik, hogy mennyi lekötetlen figyelmük marad az újjal való foglalkozásra. [...] Az énje védelméért aggódó személy gyakorlatilag minden figyelmét az egóját veszélyeztető fenyegetésekre fordítja” (Csíkszentmihályi, 2018, 353.)

1.2. A kreativitás és a pozitív pszichológia kapcsolata

Az alkotóképesség megélése, a produktív tevékenység végzése jó hatással van a személyiség-fejlődésre és a nehézségekkel való megküzdést segíti elő. A kreativitást ezért többen a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásai közt említik (ld. Gilman, Huebner & Furlong, 2009). A pozitív önértékelés, a hatékonyságérzés, a képességek fejlődésébe vetett bizalom, az alkotáskor átélt öröm ugyanis a mentális egészség alapját jelenti, a pozitív emóciók adaptív módon kiszélesítik az egyén kognitív és viselkedési lehetőségeit, az egyén gondolati és aktivitási repertoárját, és nem utolsósorban: növelik a kreativitást (Péter-Szarka, 2015). Ezen túlmenően a tanulás, ismeretszerzés szempontjából „a pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát (Oláh, 2004, 46.). A pozitív tanulási tapasztalatok hatására a gyermekek „átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, kalandkereső és felfedező cselekvések jellemzik őket. A szélesebb körű cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, ami eredményként további pozitív emóciókat generál.” (Oláh, 2004, 46.) Ehhez azonban hozzá kell tenni, amit Csíkszentmihályi (2018) ír a flow-élménnyel kapcsolatban: a tanulási feladatban fontos, hogy növeljük a tevékenységek komplexitását, ugyanis csak így tud egy kreatív tevékenység fenntartható módon örömet okozni, akár egy egész életen át (Csíkszentmihályi, 2018).

A művészeti tevékenységek pozitív pszichológiai hatását számos művészetterápiás kutatás igazolta (Bell és Robbins, 2007; Forgeard és Eichner, 2014; Darewych & Bowers, 2018 stb.). Beauregard (2014) kutatása alapján az olyan osztálytermi kreatív tevékenységek, mint a tánc, dráma és a vizuális művészetek, szintén

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

A kreatív, alkotó gyermekek ugyanúgy részt tudnak venni benne, sőt a kreatív képességük erősségként mutatkozhat meg a nonverbális feladatokban. Ezért a kreatív fejlesztésnek nemcsak a tehetséggondozásban van létjogosultsága, hanem a hátránykompenzációban is. A művészi tevékenységek során az eltérő fejlődésű gyermekek is megélik az alkotás örömét, nő a kompetenciaérzésük és csökken a stressz-szintjük. A megélt pozitív érzelmek támogatják az érzelemszabályozást, az énhatékonyságot, a pozitív énkép kialakítását, a szociálisan kíváncsi magatartást, a motivációt, valamint az intellektuális működést is. A művészeti nevelés különböző tantárgyakba való integrálására jó példa a *Kreatív Partnerség (Creative Partnerships)* program. A brit kormányzati kezdeményezésre indult magyar oktatási program pedagógusok és ún. kreatív szakemberek, azaz művészek együttműködésére épül. A program leírása szerint „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”⁷. A *Kreatív Partnerség* program a fenntartható tanulás két elemére épít: az aktivitásra és a motivációra. A program tapasztalata szerint akkor hozható létre jól működő rendszer, ha a tanulók fizikailag, szociálisan, érzelmileg és intellektuálisan is lefoglaltak. Ez a fajta bevonódás magabiztossággal, az énkép és az önbizalom pozitív megerősödésével, valamint magasabb tanulói teljesítménnyel jár. Ezt segíti elő az ún. „jól működő osztályterem” kialakítása, amely megbontja a hagyományos kereteket, és interaktív teret hoz létre: egy olyan teret, melyben nemcsak a pedagógus, de a tanuló szerepe is megváltozik.

⁷ <https://kreativpartnerseg.hu/a-programrol/pedagogiai-megkozelites/>

1.3. A kreativitás mérése az oktatásban

A kreativitás mérésére többféle módszer szolgál, amelyeket ötféle csoportra szokás osztani: önjellemzés, mások által történő jellemzés, a divergens gondolkodás mérése, életút-elemzés, személyiség-korrelátumok megállapítása (ld. Tóth, 2006). Az első csoportba tartozó vizsgálati eszköz például a *Kreatív szabadidő tevékenység kérdőív* (Barkóczi-Pléh, 1977, 1995), amely Torrance (1962) kérdőívének magyar adaptációja. A mérőeszköz jól alkalmazható a pedagógiai gyakorlatban, hiszen a 81 állítás mentén jól feltérképezhető a tanulók érdeklődési köre, valamint számos ötletet kínál a kreativitás tanórai és tanórán kívüli fejlesztésére. Például: „*Írtam egy verset. / Írtam egy dalt. / Felfedező útra mentem a környékünkön. / Térképet rajzoltam a környékünkről. / Megtekintettem egy kiállítást. / Megterveztem egy kísérletet. / Tájéképet rajzoltam.*” (Mező & Mező, 2011. 9.) Pedagógusok számára készült a *Tanulók jellemzése* című tanári véleménygyűjtő módszer (Gyarmathy, 2001), amely segítségével a tanárok egy ötfokú skálán jellemezhetik diákjaikat húsz tulajdonság mentén, mint például: *humorérzék, eredeti ötletek, művészi fantázia, sokoldalú érdeklődés, rendkívüli kitartás a tanulásban* stb. A kérdőív a fejlesztési terület kijelölésére is alkalmas lehet. A mások által történő jellemzés kategóriájába sorolható Gyarmathy (2001) *Mit tudtok egymásról?* és *Szülői vélemény* című kérdőíve, amelyek akár megfigyelési szempontsorként is alkalmazhatóak tanórai keretek között (Mező & Mező, 2011). Egy másik vizsgálati eszköz a *Tulajdonságlista a tehetséges tanulók megfigyeléséhez, azonosításához* (Balogh-Dávid, 2002), amely a kreatív személyiségjellemzők feltárását is segíti.

A pedagógiai gyakorlatban könnyen alkalmazható, megbízható eszköz a tanulók kreatív gondolkodásának és alkotóképességének mérésére szolgáló Test for Creative Thinking/Drawing Production teszt (röviden TCT/DP), amely 15 országban standardizált kreativitást mérő teszt (Jellen és Urban, 1986, 1988). A teszt magyar nyelvű adaptációját Gyebnár Viktória és Kárpáti Andrea végezte el (Kárpáti & Gyebnár, 1997, 2013). A *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* egy figurális, vagyis képkiegészítésen alapuló teszt, amely egyaránt alkalmas a kiemelkedő vizuális képességek megítélésére, valamint a vizuális nevelés és a kreativitás-fejlesztés összefüggéseit is képes kimutatni (Urban, 2004, 2005; Kárpáti & Gyebnár, 1997). A korábban már említett TCT–DP vizuális kreativitás teszt validitását erősíti Gyebnár (2022) legutóbb végzett vizsgálata, amely szerint a teszt jól alkalmazható szűrőeszköz a kreatív képességek felmérésében, és használható a vizuális kreativitáson túl a vizuális tehetség becslésére is.

További iskolai környezetben használható mérőeszköz a GIFT (Group Inventory for Finding Creative Talent), amelyet Davis és Rimm (1976) fejlesztett 1-2., 3-4. és 5-6. osztályos tanulók számára, és amely kimondottan a kreatív személyiséget helyezi fókuszba. Ennek újragondolásaképp született a hazai fejlesztésű Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS, Tóth, 2006), amely elsősorban a középiskolás korosztály számára alkalmazható. A TKBS (Tóth, 2006) 72 állítást tartalmaz, amelyek tizenkét dimenzióba sorolhatók. Ezek a dimenziók a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik (ld. komplexitáspreferencia, játékoság, kíváncsiság, türelmetlenség, gondolkodásbeli önállóság, önérvényesítés, eredetiség, nonkonformitás, energikusság, dominancia, kitarás-kockázatvállalás), és a kreatív alkotófolyamat egyes szakaszaihoz kapcsolódnak: előkészítő folyamat, inkubáció (lappangás-megvilágosodás) és kidolgozási (igazolás) folyamat.

A fent ismertetett vizsgálati eszközök hátránya, hogy szubjektív ítéleten, illetve önbevalláson alapszanak, tehát kevésbé megbízhatóak. A szubjektivitás kiküszöbölésére a sztenderdizált pszichológiai tesztek alkalmazása nyújthat megoldást – írja Mező Katalin és Mező Ferenc (2022). A kreativitás pszichometriai vizsgálatához kapcsolódóan a legobjektívebbnek mondható mérési eszközök a kreatív gondolkodás vizsgálatára irányulnak. A kreatív gondolkodás mérését az intelligenciatesztek előzték meg, amelyek kizárólag a konvergens gondolkodás mérésére voltak alkalmasak. Guilford (1950) nevéhez fűződnek az első komoly kreativitásvizsgálatok, amelyek az intelligencia részeként a divergens gondolkodást is vizsgálták. Guilford (1989) a divergens gondolkodást különböző intellektuális faktorokhoz rendeli hozzá három szempontot figyelembe véve: művelet, tartalom és termék. Ezek kombinációja adja az intellektuális képesség rendszerét, amely lehetővé teszi a divergens gondolkodás mérését (Mező és Mező, 2011). Őt követően számos tesztet fejlesztettek ki, közülük a legismertebb Torrance (1966, 1974, 1990) kreativitást mérő tesztje (TTCT), amely két verbális és két figurális altesztből áll. A Torrance-teszt magyar változata, a Barkóczi-Klein-féle 4 elemű kreativitásteszt (Barkóczi & Klein, 1968) a következő négy altesztet tartalmazza: Körök, Szokatlan használat, Képbefejezés és Szóasszociációs alteszt. Ezekhez Zétényi Tamás (1989) készített kiértékelési útmutatót, amely a kreativitás három fő dimenziójával számol: a fluenciával, vagyis, hogy egy adott problémára minél több megoldás érkezzen; a flexibilitással, amely egy probléma minél többféle szemszögből való megközelítését jelenti, valamint az originalitással, ami az egyediséget fejezi ki. A Torrance-teszt széles

körben való alkalmazhatóságát mutatja Fáy és munkatársainak (2022) országos reprezentatív felmérése, amelyben 1500 fő vett részt. A vizsgálat során alkalmazásra került megújított Barkóczi-Klein (MBK) féle kreatív potenciált mérő teszt az *Originalitás*, *Fluencia*, *Kidolgozottság*, *Cím elvontság*, *Korai befejezésnek való ellenállás*, valamint a *Kreatív erősségek* szempontjait vizsgálja. A felmérésben résztvevők életkora 12 éves kortól 74 éves korig terjed, és az oktatás szempontjából az alábbi eredményekre jut:

- Az iskolaévek a kreatív potenciál változói közül az Originalításra és a Cím elvontságra hat szignifikánsan pozitívan.
- Az iskola mint a kreatív potenciált inspiráló környezet a lányokra jelentősen kedvezőbben hat, mint a fiúkra.
- Az iskolázottság szignifikáns különbséget eredményez a kreatív potenciál mutatókon.

A felmérésben részt vettek az Eötvös József Főiskola elsőéves hallgatói is. A hallgatók körében végzett kreativitás-vizsgálat 68 fő részvételével valósult meg. A hallgatók többsége levelező képzésben vett részt, ők tehát már rendelkeztek a mérés időpontjában legalább egy diplomával. A tesztek kiértékelésekor arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a divergens gondolkodást mérő teszt (MBK) változói mely komponensekre mutatnak rá fejlesztendő területként. A vizsgálati eredmények alapján (Szettele, 2020) elmondható, hogy a hallgatók kreatív képessége a *Fluencia*, *Címek elvontsága*, *Cím- és Képkidolgozottság*, *Kreatív erősségek* és a *Korai befejezéssel szembeni ellenállás* változók függvényében szignifikánsan jobb az országos átlaghoz képest, az *Originalitás* tekintetében viszont nem volt szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A kreativitás számítógép-alapú mérésére számos kísérlet történt előremutató eredménnyel, amelyet Pásztor (2015) bővebben kifejt tanulmányában. Az automatikus kiértékelés előnye, szemben a papíralapú tesztelési módszerekkel, hogy nagyobb mintán könnyebben lehetséges méréseket végezni, illetve statisztikai elemzéseket megvalósítani. A divergens gondolkodás online tesztelésére irányult például Cheung és Lau (2010) vizsgálata, amelyet a Wallach–Kogan-kreativitásteszttel végeztek, és amely azonnali visszacsatolást nyújtott a tanulóknak ($n = 2476$) a teljesítményükről.

A kreativitás online diagnosztikus mérésére ad lehetőséget az eDia (Elektronikus Diagnosztikus mérési rendszer) részeként kifejlesztett Kombinatív és Divergens

Gondolkodás Teszt (Csapó és Pásztor, 2015). A hazai közoktatási intézmények számára kidolgozott tesztrendszer célja, hogy elektronikus módon mérjék a tanulók matematikai, természettudományi, olvasási és nem utolsó sorban kreatív képességeit. A divergens gondolkodásra vonatkozó feladatok része a „szokatlan használat feladat”, melyben egy hétköznapi tárgy minél több, érdekesebb és szokatlanabb használati lehetőségeit kell megadnia a válaszolónak. Egy másik feladat a „felsorolási feladat” (pl. „Sorolj fel minél több dolgot, ami éget!”), illetve a „képinterpretáció feladat”. Ez utóbbi megoldása során egy látott képről kell minél több, érdekes lehetőséget felsorolni arra vonatkozóan, hogy az mit ábrázolhat (Pásztor, 2015).

A kreativitás vizsgálatának hazai, papír-ceruza mérőeszközeit Mező Katalin és Mező Ferenc (2022) külön táblázatban foglalja össze (1. melléklet). A felsorolás további kérdőíveket és tesztek tartalmaz (ld. Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI), Flow Szinkronizációs Kérdőív, Folt Teszt), amelyeknek ismertetésére jelen munkában nem térünk ki külön.

1.4. Oktatási koncepciók, tantervi szabályozás és tanári nézetek

Számos olyan 21. századi oktatási modell ismert, amelyik fontos képességként, készségként emeli be a kreativitást a pedagógiai koncepcióba. A P21 nevezetű szervezet (*Partnership for 21st Century Skills – Társaság a 21. századi készségekért*)⁸ a kreativitást a négy legfontosabb tanulási és innovációs készség közt tartja számon, amelyre az angol 4Cs elnevezés utal: *critical thinking, communication, collaboration and creativity* (*kritikai gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció és kreativitás*). Mindez kiegészül az információs, média- és technológiai, valamint az életvezetési- és karrierképességekkel (3. ábra). A szervezet a 21. századi készségek alaptantárgyakba történő integrációját szorgalmazza, mivel ezek azok a készségek, amelyekre szerintük a jövőbeli munkavállalóknak szükségük lesz.

⁸ <https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources/>



3. ábra. A Társaság a 21. századi készségekért (P21) tanulási modellje (2007)⁹

Egy másik kompetenciamodell a szingapúri National Institute of Education (NIE) által 2009-ben kidolgozott koncepció, amelyben hasonló módon határozták meg a 21. század iskolájából kikerülő diákok nélkülözhetetlen kompetenciáit (Lévai, 2014). Ebben a modellben szintén a legfontosabb készségek közt szerepel a kreativitás (4. ábra).

Tanulási és motivációs készség és képesség	• Kritikus gondolkodás és problémamegoldás • Kreativitás és innováció • Szóbeli és írásbeli kommunikáció
Tudásalapú, információs, média és technológiai műveltséghez kapcsolódó készségek és képességek	• Az információ megszerzése, birtoklása • Információs műveltség • Médiaműveltség • IKT-műveltség
Életkészségek és képességek	• Rugalmasság és alkalmazkodóképesség • Kezdeményezőképeség és önállóság • Csoportmunka és együttműködés • Szociális és kulturális készségek • Produktivitás és felelősség • Vezetés és felelősségvállalás
Állampolgári készségek és képességek	• Tolerancia (a különbözőségek értékelése) • Általános tudatosság • Ökológiai és környezeti tudatosság • Értékek, etika és hivatástudat

4. ábra. NIE, 21. századi készségek és képességek¹⁰

⁹ Felső körív: Éltrevalóság és karrierképességek, Tanulási és innovációs képességek (4C), Információs, média és technikai képességek; Középső körív: Alaptantárgyak és 21. századi témák és kompetenciák; Alsó körív alatti oszlopok: 21. századi standardok és értékelési formák, Tanterv és módszertan, A tanulók szakmai képességeinek fejlesztése, Tanulási környezetek.

https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf

¹⁰ <https://tehetsegkezikonyv.tehetseg.hu/page.php?id=336>

Az Európai Unió a 2020-ig tartó keretstratégiájában a kreativitást a kiemelt oktatási célok közt említi (COM, 2010), majd az iskolai fejlesztésre is konkrét iránymutatást ad az *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* című dokumentumban (COM, 2012). Az ebben leírt *kreatív osztályterem* koncepciója a felfedeztető, alkotó, produktív tanulásra épül, amely a fejlesztő értékeléssel karöltve ugyancsak az önirányítás felé mutat. A koncepciót nyolc dimenzió és 28 úgynevezett „építőkocka” alkotja (2. melléklet). Az Európai Bizottság közleménye továbbá kiemeli, hogy a folyamatot az innovatív pedagógusok elismerésének kell kísérnie, a kipróbált módszereket pedig széles körben kell terjeszteni. Hunya Márta (2016) fordítása nyomán a hagyományos oktatás megújításához meg kell változtatni a mérési és értékelési stratégiákat és a tanterveket.

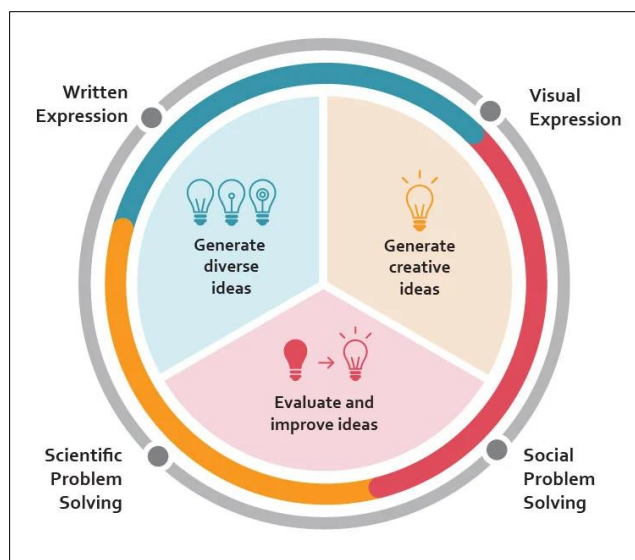
"A tantervnek nyitottnak, rugalmasnak kell lennie, valóságos élethelyzetekhez kell kapcsolódnia, és kutatási eredményekre alapozva gyakran kell frissíteni ahhoz, hogy a kísérletezésre és a kreativitás fejlesztésére elég idő legyen, tanulók fejleszthessék 21. századi kompetenciáikat." (Hunya, 2016, 38.)

Az Európai Unió intézményei mellett az OECD is egyre nagyobb figyelmet fordít a kreativitás kutatására. A PISA-méréseket életre hívó és azokat irányító szervezet 2015-ben egy kétéves pilot programot indított, amely azt vizsgálja, hogy az innováció és a kreativitás hogyan hat a tanulás eredményességére. Erről tanúskodik az OECD-hez tartozó Centre for Educational Research and Innovation (CERI) *Kreativitás és innováció az oktatásban* című kiadványa, illetve a *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking* (Vincent-Lancrin et al., 2019) című dokumentum, amely a kreativitást és kritikai gondolkodást fejlesztő eszközcsomagot ad a pedagógusok kezébe.

Ez a célkitűzés a PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* méréssel kiteljesedni látszik.¹¹ A legutóbbi, 64 országban végzett PISA vizsgálatot ugyanis kiegészítette egy kreatív gondolkodást, illetve egy pénzügyi műveltséget mérő teszt (OECD, 2024). A PISA-felmérések során első alkalommal mérték a kreatív gondolkodás szintjét, az úgynevezett *out of the box* gondolkodást. A 15 éves tanulók körében végzett felmérés azokra az ötletekre irányul, amelyek eredeti és hatékony megoldásokat, a tudás bővülését, valamint a képzelet hatásos megnyilvánulásait eredményezik. A PISA *Kreatív gondolkodás* vizsgálat kétféle kognitív folyamatot vesz alapul: a divergens gondolkodást (mint a

¹¹ <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>

különböző, kreatív ötletek generálásának képességét) és a konvergens gondolkodást (mint az ötletek értékelésének és fejlesztésének képességét). A PISA 2022 vizsgálatban a *Kreatív gondolkodás* mérésének négy területe: a vizuális és írásbeli kifejezés (kreatív írás), valamint a társadalmi és tudományos problémamegoldás (5. ábra).



5. ábra. A PISA 2022 Kreatív gondolkodás mérésének négy területe¹²

A mérés során a tanulók olyan nyitott feladatokkal találkoztak, amelyek nem egyetlen helyes választ vártak a tanulóktól, hanem lehetővé tették, hogy számos jó megoldást adhassanak a feladatok megoldása során. Maga a mérőeszköz egy tesztből és egy háttérkérdőívből áll, amely során a tanulónak most először volt lehetőségük kifejezni képzelőerejüket írásos formában. Példák a kreatív írás feladatokra, amelyek mindegyike egy-egy vizuális impulzushoz kapcsolódott:

- adj három különböző címet a megadott szürreális képnek.
- írd két különböző alaptörténetet egy filmhez, amelynek főszereplője Leo, aki kapcsolatba kerül Robbal, aki egy intelligens robot.
- írd párbeszédet a képregény szereplői között, töltsd ki az üres szövegmezőket.
- találd ki, hogy miről szólhat az a könyv, amelynek a borítóján ez áll: 2983.

¹² A Kreatív gondolkodás mérésének négy területe: írásbeli (written expression) kifejezés, vizuális kifejezés (visual expression), tudományos problémamegoldás (scientific problem solving), társadalmi problémamegoldás (social problem solving). Belső kör (balról jobbra): különböző ötletek generálása, kreatív ötletek generálása, az ötletek értékelése és továbbfejlesztése.
<https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/>

- írj egy rövid történetet a képekhez kapcsolódóan, amit a hat dobókockán látsz.

A fenti feladatokon kívül a tanulóknak vizuális kompozíciókat is létre kellett hozniuk egy digitális rajzeszköz használatával. A tanulók különböző célokra készítettek rajzokat, például viseletet, logót, plakátot terveztek. Az megadott grafikai elemeket átméretezhették, elforgathatták és megváltoztathatták a színüket. A tanulóknak ezen kívül megoldásokat kellett gyűjteni különböző tudományos és társadalmi problémákra, például arra, hogy hogyan lehet egy csigalépcsős könyvtár akadálymentesítését megoldani a mozgáskorlátozottak számára.

A kreatív megoldások értékelése összetett pontozási módszert követelt. A nem gépi kódolással történt értékelés miatt minden feladathoz részletes értékelési kritériumokat rendeltek, ami mintaválaszok elemzésén alapult. A PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* vizsgálat eredményei (OECD, 2024)¹³ azt mutatják, hogy azon országok tanulói teljesítettek kiemelkedően (szignifikánsan átlag feletti pontszámot elérve), ahol hangsúlyt fektetnek a kreativitás fejlesztésére és értékelésére az iskolai tantervben. Magyarország a kreatív gondolkodás tekintetében mind a négy mérési területen néhány ponttal az OECD átlag alatt teljesített, egyedül a változatos ötletek generálásában mutatkozott az OECD átlagnak megfelelő teljesítmény. A magyar tanulók számára a legnehezebb feladatnak a mások ötleteinek megítélése és továbbfejlesztése mutatkozott. További érdekes eredmény, hogy úgy tűnik, hogy az eltérő kompetenciaterületen nyújtott kiváló teljesítmény (a matematikai mérés eredményeit alapul véve) nem előfeltétele a kreatív gondolkodásnak. Viszont nagyon kevés, gyenge matematikai eredményt elérő tanuló jeleskedett a kreatív gondolkodásban. Ez arra mutat rá, hogy az intelligenciamérésekhez hasonlóan kimutatható a kapcsolat a kreatív/divergens gondolkodás és a matematikai-logikai/konvergens gondolkodás között, azonban a kapcsolat nem evidens és a kreatív teljesítmény ez alapján nem bejósolható.

A szocioökonómiai státusz gyengébb magyarázóerőnek bizonyult a kreatív gondolkodás esetében, mint a matematika, az olvasás vagy a természettudományok kompetenciaterületén. Mégis, az eltérő társadalmi-gazdasági háttér – Bulgária után és Románia előtt – nálunk határozza meg legjobban a kreatív gondolkodásban nyújtott teljesítményt. A nemek tekintetében is érdekes eredmény született: a lányok ugyanis minden országban jobban teljesítettek a fiúknál. Az OECD-országokban a diákok 60-

¹³ https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en

70%-a beszámolt arról, hogy tanáraik értékelik a kreativitásukat, ösztönzik őket eredeti válaszok adásában, és lehetőséget kapnak arra, hogy az iskolában kifejezzék kreatív ötleteiket, gondolataikat. Ezek a tanulók valamivel magasabb pontszámot értek el a kreatív gondolkodásban, mint a társaik. Mindez megerősíti, hogy a tanári visszajelzésnek és tanítási kultúrának fontos szerepe van a kreatív teljesítmény elérésében. Végül pedig, azok a tanulók, akik rendszeresen, a héten legalább egyszer részt vesznek valamely kreatív iskolai tevékenységben (legyen az képzőművészeti, dráma, kreatív írás vagy programozó szakkör), jobb eredményt értek el a kreatív gondolkodásban, mint társaik.

Mivel a fenti eredmények nemzetközi viszonylatban egyelőre nem igazolják vissza a magyar oktatáspolitikai azon törekvéseit, amely hangsúlyt fektet a kreativitás fejlesztésére és az innovatív tanulásra, ezért továbbra is iránymutatóak az OECD Future of Education and Skills 2030 projektben megfogalmazott alapelvek, miszerint a tanulóknak meg kell tanulniuk ismeretlen helyzetekben is önállóan eligazodni, ahelyett, hogy kész tanári utasításokra hagyatkoznának. Ez az útkeresés számos 21. századi készséget, illetve kompetenciát feltételez, mint például a kritikai és kreatív gondolkodás, a társas és érzelmi készségek (empátia, önismeret, mások tisztelete, kommunikációs képesség), valamint az értékteremtés, a problémamegoldás és a felelősségvállalás (OECD, 2018). Ebben kívánnak segítséget nyújtani az úgynevezett Tanulási Iránytű (Learning Compass) oktatási keretrendszer megalkotásával, amelyet a tanároknak szóló Tanítási Iránytű (Teaching Compass) egészít ki.¹⁴

A 2012-es Nemzeti alaptanterv (NAT, 2012) – mint hazai oktatásszabályozó dokumentum – többször említi a kreativitást, azonban Bereczki (2016) elemzése rámutat, hogy bár azt minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns fejlesztési területként jelöli meg, valójában csak a *Művészetek* és a *Matematika* műveltségterületén jelennek meg olyan feladatok, amelyek a kreativitás fejlesztését külön támogatnák. Ehhez képest a NAT jelenlegi, módosított dokumentumában (NAT, 2020) a kreativitás a kulcskompetenciák közt szerepel (ld. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái* című, bevezető fejezetet, 297.), tehát úgy tűnik, hogy a közoktatásban betöltött pozíciója tovább erősödik. Arra viszont csak egy újabb tartomelemzés adhatna választ, hogy a tantervi jellemzők mennyiben mozdítják elő – vagy éppen mennyire gátolják – a tanulók kreatív képességének kibontakozását, hogy a műveltségterületek mennyire fordítanak figyelmet a kreativitásra, és hogy az milyen

¹⁴ <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

hangsúllyal van jelen az egyes képzési szakaszokon.

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

Ezenkívül további problémát jelent, hogy „a fogalomról alkotott implicit tanári elméletek sok esetben negatív hatással lehetnek a diákok kreatív képességeinek osztálytermi környezetben való kibontakozására és fejlődésére” (Bereczki, 2016, 8.). Elterjedt elképzelés ugyanis, hogy a kreativitás csak szórakozás, nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást (Bereczki & Kárpáti, 2018), és ezáltal nem egyeztethető össze a tanulás sokszor intellektuális erőfeszítést kívánó folyamatával. Nem meglepő tehát, hogy a tananyagközpontú, konvergens gondolkodást elismerő oktatási rendszer, amely a tanulás nehéz, izzadságos munkával járó jellegét hangsúlyozza, alapvetően nem támogatja a kreativitást. Azért is problémás a kreativitás adottságként vagy szórakozásként való felfogása, amely nem igényel erőfeszítést, mert ez esetben a fejlesztése sem indokolt, így a tanár sem fog rá különösebb figyelmet fordítani a tanórán.

Egy másik téves elképzelés, hogy a kreativitás eredeti, de nem feltétlenül hasznos produktumok létrehozását jelenti. Ezzel az a probléma, hogy amennyiben a hasznosság elve nem érvényesül a kreatív produktum megítélésekor, akkor a kreatív gondolkodás öncélúvá vagy destruktívvá válhat (ld. Cropley, D.H., Cropley, A.J., Kaufman & Runco, 2010). A kreativitás fejlesztésének hátráltató tényezői lehetnek továbbá az olyan vélekedések, mint hogy a kreativitás velünk született képesség, egyenlő a tehetséggel vagy az intelligenciával, a fejlesztése pedig csak a művészeti tárgyak számára releváns.

Az elmúlt 15 év kreativitással kapcsolatos nézeteit elemző tanulmány (Bereczki & Kárpáti, 2018) szintén azt igazolja, hogy a tanárok fontosnak tartják a kreativitást, sokan azonban csak a művészeti területekhez kötik, így a fejlesztése a vizuális nevelés, drámapedagógia vagy az ének-zene tárgyra korlátozódik – kizárva a más tantárgyakba ágyazott fejlesztés lehetőségét. Végezetül az osztálytermi kreativitást elutasító tanári nézetek szerint a kreativitás magával vonja a szabályok felrúgását, aláássa az autoritást és konfrontációhoz vezet (Grigorenko, 2019).

Mindezek alapján elmondható, hogy az elmúlt évtized oktatási szemléletét a tanítás és a tanulás innovatív átalakítására tett törekvés határozta meg. Noha a nemzetközi irányelvek és tartalmi szabályozó dokumentumok előírják a tanulók kreativitásának fejlesztését, úgy tűnik, az elvek megvalósulásában nagyobb szerepet játszanak a pedagógusok kreativitással kapcsolatos nézetei. Ezek alapján alakul a mindennapi pedagógiai gyakorlat, amely meghatározza a tanulók kreatív potenciáljának kibontakozását és fejlődését.

A nyelvtanítás szempontjából ennek azért van jelentősége, mert mint látjuk, a kreativitás fejlesztésének nem művészeti tantárgyba való integrálása nem magától értetődő. Tehát ha a nyelvtanár nem tudatosítja a nyelvtanításban rejlő kreatív fejlesztési potenciált, akkor valószínűleg nem él a fejlesztés lehetőségével. Pedig a kreativitást előtérbe helyező nyelvóra tudatosan tervezhető. Ennek módszerei általában olyan nyílt végű tevékenységek (*open-ended activities*), mint például a szabad, önálló mondatbefejezés; a tanulók által írt párbeszéd és azok előadása; improvizációs gyakorlatok; képzelet vezérelte képleírás, témák vizuális megjelenítése, kreatív problémamegoldás stb. Ehhez jó támpontot adnak a multimodális pedagógia módszerei és eszközei (ld. Lim, Toh & Nguyen, 2022), amelynek lényege, hogy egy-egy tananyagrészt feldolgozásánál többféle érzékelési mód is bekapcsolható, sőt, azok külön-külön is értékelhetők. Erre kiválóan alkalmas például a digitális történetmesélés (digital storytelling, röviden DST) módszere, amely lehetővé teszi a tantárgyi tartalmakat megjelenítését fényképek, hang és videóanyagok, linkek, IKT-eszközök felhasználásával.¹⁵ A kreatív nyelvtanulás multimodális jellege tehát megnyilvánul a kreatív alkotófolyamat ösztönzésében, legyen az egy prezentáció tartása vagy egy Lapbook készítése. Mindkét pedagógiai szemlélet az aktív tanulásra épít, amelyre a nyelvóra kiváló terep. A multimodális idegennyelv-elsajátítás ugyanis az olvasás, írás,

¹⁵ <https://www.tka.hu/nemzetkozi/6577/digitalis-tortenetmeseles>

beszéd kompetenciáin túl figyelembe veszi a gesztikulációt, illetve a jelentés képi megjelenítésének lehetőségét (ld. audiovizuális nyelvtanítás módszere). Másfelől, a kommunikatív nyelvtanítás interaktív jellegéből adódóan számos „kreatív mikropillanatot” kínál, amelyre érdemes odafigyelni. Ez nem csupán a tanulói humor értékelését jelenti, hanem azt, hogy a tanuló kérdez, kíváncsi a szavak, mondatok jelentésére, és a produktív nyelvhasználatra törekszik. Ennek támogatása, az idegen nyelven való megszólalás elismerése, a tanulók biztatása rendkívül fontos – akkor is, ha a mondat nem helyes, ha egy szót rosszul használ, ha nem stimmel az igeidő vagy a ragozás.

1.5. A kreativitást fejlesztő módszerek eredményessége

A kreativitás fejlesztését célzó módszereket és azok eredményességét több kutató is összegezte (Ma, 2006; Scott, Leritz & Mumford, 2004a, 2004b; Lai, Yabro, DiCerbo & DeGeest, 2018), amelyet Bereczki (2019) részletesen tárgyal tanulmányában. Az empirikus kutatásokat vizsgáló metaelemzések a fejlesztés több típusát azonosították: divergens gondolkodást fejlesztő tréningek, kreatív problémamegoldásra fókuszáló tréningek, a kreatív alkotásra fókuszáló fejlesztések, valamint a kreatív attitűd és viselkedés bátorítását célzó fejlesztések (Scott et al., 2004a). Jó hír, hogy a vizsgálatok alapján a kreativitás fiatalabb és idősebb korban is fejleszthető, és hogy a fejlesztés pozitívan hatott a tanulmányaikban kiemelkedő és a gyengébb tanulók teljesítményére egyaránt. Mindez megerősíti, hogy a kreatív pedagógia többféle tanulói csoport esetén is hatékonyan alkalmazható. Lai és munkatársai (2018) az elmúlt két évtized kreativitásfejlesztő oktatási beavatkozását vizsgálva megállapítják, hogy az alkalmazott módszerek egyrészt a kreatív problémamegoldást helyezik előtérbe, másrészt a szerep- és improvizációs játékokat. Ugyanakkor a megszokottól eltérő, érdekes élmények, a más kultúrákkal való találkozás a valós, illetve virtuális térben is fokozza a kreativitást. A kreativitás-fejlesztés legsikeresebb módjának azonban azok a beavatkozások bizonyultak, amelyek a gondolkodási képességre fókuszáltak, és azt egy adott tudományterületbe ágyazva, gyakorlatorientáltan és strukturált módon fejlesztették (Scott et al., 2004b).

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

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

A magyarországi *Kreatív Partnerség* program eredményességét Collard és munkatársai (Collard, Németh, Vince & Kaderjak, 2016) vizsgálták. A közzétett eredmények alapján elmondható, hogy a művészeti nevelés eszközeit felhasználó, arra épülő, tartalomba, tananyagba ágyazott fejlesztés során erősödött a tanulók pozitív énképe a kísérleti csoportban (kivéve a legalacsonyabb jövedelmi csoportba tartozó diákok esetében), viszont az empátia és a tanulási motiváció nem nőtt szignifikánsan egyik csoportban sem. A kísérleti csoportban a kontroll csoportot meghaladóan nőtt az optimális szinten olvasók aránya, és többször adtak jó választ a matematikai feladatsorokban. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy a program nem azonos módon fejti ki a hatását a különböző iskolákban, tanulói csoportokban.

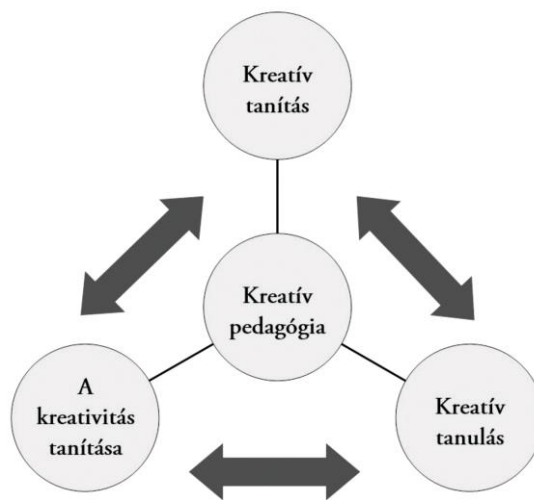
2. KREATÍV PEDAGÓGIA

2.1. A kreatív pedagógia fogalma

A kreatív pedagógia fogalmának bevezetése Aleinikov (1989) nevéhez fűződik, aki később az *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation, and Entrepreneurship* című tanulmánykötetben (Aleinikov, 2013) írja le, hogy a kreatív pedagógia nem más, mint *a kreatív tanítás tudománya és művészete*. A szócikk szerint a kreatív pedagógia hidat képez a kreativitás kutatása és az oktatás között, mivel a kutatási eredményekre épít, illetve azok hasznosítására törekszik az oktatásban. A leírás különbséget tesz a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása, valamint a kreatív pedagógia fogalmai között.¹⁶ Míg az elsőt egy adott tananyaghoz köti, és azt a tanári gyakorlatot érti rajta, ami a hagyományoshoz képest kreatívabb, addig a kreatív pedagógia a kreatív fejlődést ténylegesen előmozdító, azt előtérbe állító gyakorlatot jelenti, bármely tantárgyról legyen szó. A szerző szerint a kreatív pedagógia az önálló tanulási folyamat kialakítását támogatja, és nemcsak a sikeres tudáselsajátításban játszik szerepet, hanem a pozitív iskolai változások egyik fontos irányzatává vált. A szerző a kreatív pedagógia forrásaként a következő kutatási eredményeket jelöli meg: a kritikai gondolkodástól elkülönített kreatív gondolkodás mérésére szolgáló *Torrance-Tesztet* (*Torrance Creative Thinking Tests – TTCT*), az Alex Osborn és Sidney J. Parnes nevével fémjelzett *Kreatív Problémamegoldás módszerét* (*CPS*), a Geinrich Altshuller által kidolgozott *Inventív Problémamegoldás Elméletet* (*TRIZ*), valamint V.A. Moliako *Creativity Activation Methods* (*Kreativitást aktivizáló módszerek*) koncepcióját.

Selkrig és Keamy (2017) Lin (2011) három tényezős modelljét veszi alapul, aki a kreatív pedagógiához a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása és a kreatív tanulás dimenzióit rendeli hozzá a *Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy* című munkájában (6. ábra). Ezt a modellt némiképp módosítva, Selkrig és Keamy (2017) a kreatív pedagógia középpontjába – mint negyedik tényezőt – a tanárok kreatív tanulását, önképzésük kreatív jellegét állítja. Ezek a tényezők Lin (2011) modelljéhez hasonlóan egymással kölcsönhatásban állnak.

¹⁶ Más szerző is különbséget tesz a kreativitás tanítása (*teaching for creativity*) és a kreatív tanítás (*teaching creatively*) fogalmak között (ld. Beghetto és Kaufman 2014), ám Jeffrey és Craft (2004) szerint nincs feltétlenül szükség a különbségtételre, ugyanis a kreatív tanítási módszerek alkalmazása ugyanúgy hozzájárul a kreatív potenciál növekedéséhez.



6. ábra. A kreatív pedagógia modellje (Lin, 2011)¹⁷

Lin (2011) továbbá megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben végrehajtott, a kreativitás fejlesztését célzó oktatási reformok nemcsak a nyugati országokra jellemzőek, hanem a kreatív fejlesztést Kína, Japán, Dél-Korea és Szingapúr is előtérbe helyezte. Az oktatási dokumentumokban deklarált cél azonban csak részeredmény, az ahhoz kapcsolódó módszerek és tartalom kidolgozása még várat magára – amelyet Beghetto és Kaufman (2014) is hangsúlyoz. A kreatív tanuláshoz kapcsolódóan Lin (2011) kiemeli az autonómia, az együttműködés, a játékoság, a képzelőerő fontosságát, továbbá a lehetőségekben való gondolkodás és a támogató környezet szerepét és jelentőségét. Dezuanni és Jetnikoff (2011) a kreatív pedagógia részeként értelmezi az innovatív tantervet, amelynek célja a különféle tanítási stratégiák alkalmazásán keresztül a tanulók kreatív kapacitásának fejlesztése. Cachia, Ferrari, Ala-Mutka és Punie (2010) az Európai Unió tagállamainak oktatását vizsgálva ugyancsak az innovatív tanításban látják a kreatív tanuláshoz vezető utat, és az ún. kreatív pedagógiák megvalósítását szorgalmazzák, amelyhez a digitális technológia eszközeit rendelik hozzá.

A Hans-Georg és Gerlinde Mehlhorn által megalkotott oktatási koncepció (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003) szerint a kreatív pedagógia kiindulópontja a kreatív személyiség, ezért a nevelés céljának a kreatív személyiség kiteljesedését tekinti. A Mehlhorn-féle koncepcióban a kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókra egyaránt hangsúlyt fektetnek. Továbbá fontos szerepet kap

¹⁷ Forrás: Szettele, K. (2020). <https://upszonline.hu/index.php?article=701112008>

az egészszleges fejlesztés: a jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzelőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, valamint a vizuális-térbeli és az absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtése (Melhorn & Melhorn, 2003).

A Melhorn-féle koncepció¹⁸ alapjai:

1. A vizuális-térbeli és absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtésének szükségessége, mivel a két gondolkodás típus szinergiája a tehetség egyik jellemzője. Ezeket leginkább az iskola előtti és a kisiskolás korban lehet fejleszteni, pubertás korban a képességbeli lemaradások (különösen a térszemlélet deficitje, vö. Babály & Kárpáti, 2016) már nehezen behozhatók.
2. A nyelvi, matematikai-logikai, zenei, érzelmi és motoros képesség fejlődésének érzékeny időszakaiban (9-10 éves kor előtt) folyamatos, intenzív és egészszleges fejlesztésre van szükség a nyelvi-kommunikatív, kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókban egyaránt.
3. A jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzelőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, mivel a tehetszeges személyiségeket mindkét agyfélteke magas fejlettségi szintje jellemzi.

Összességében elmondható, hogy a fent ismertetett oktatási modellek és koncepciók a kreatív pedagógia különböző aspektusaira mutatnak rá. A kreatív pedagógia lényegében azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ám ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja (Szettele, 2020). Ezt a folyamatot többnyire a tanár kreatív potenciálja katalizálja, valamint az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, illetve a téma iránti lelkesedésével elér (Theurer, 2015). A kreatív pedagógia tanulásfelfogása tehát összességében a kor kihívásaira reflektáló és annak megfelelő új tanulási modellnek tekinthető.

¹⁸ Mai nevén BIP-koncepció, amely az általuk kidolgozott oktatási koncepcióra utal. A BIP betűszó a *Begabung* (tehetség), *Intelligenz* (intelligencia) és *Persönlichkeit* (személyiség) fogalmakat jelöli.

2.2. A kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztése

A kreatív pedagógia a világ számos pontján virágkorát éli, erről tanúskodnak az úgynevezett kreatív iskolák és kreatív oktatási programok, amelyek a tanítás-tanulási folyamat középpontjába a kreativitás fejlesztését állítják. *Írországban* mára több mint 150 iskola csatlakozott a *Kreatív Iskola programhoz (Creative Schools Programme)*,¹⁹ de említésre méltó a *Mindennapi Kreativitás (Everyday Creativity)* projekt is, amely nemzetközi együttműködés keretében – többek között magyar részvétellel – valósított meg kreatív pedagógiai módszereket és eszközöket népszerűsítő programokat 2017 és 2019 között.²⁰ Átfogó fejlesztési célokat tűzött ki a brit *Kreativitás, Kultúra és Oktatás (Creativity Culture & Education)* szervezet kreatív oktatási projektje is, amelyben 2013-tól magyarországi partneriskolák is részt vesznek (ld. *Kreatív Partnerség Magyarország program*).²¹ Az osztálytermi kreativitás-fejlesztés módszertanát Nagy-Britanniában 2002 és 2011 között több mint 5000 oktatási intézményben próbálták ki. A program Sir Ken Robinson irányításával készült, és a *Mindannyiunk jövője (All Our Futures, 1999)* című jelentésre épül. A brit elemzés szerint a *Kreatív Partnerség (Creative Partnerships)* program pozitív viselkedésváltozást, nagyobb motivációt és jobb iskolai teljesítményt eredményezett (McLellan et al., 2012). Robinson továbbá a magyar nyelven is megjelent *Kreatív Iskolák* (2018) című könyvében számos jó gyakorlatot sorakoztat fel a kreativitás fejlesztésére. Ilyen az *Everton Szabad Iskola az Egyesült Királyságban* vagy a mexikói *José Urbina López Általános Iskola*, ahol a 2011-ben bevezetett kollaboratív, kreatív, kutatásalapú tanulási módnak köszönhetően jelentősen javult a gyerekek matematikai teljesítménye az országos mérésen. Egy másik példa a *Bostoni Művészeti Akadémia*, amely 1998 óta készíti fel sikeresen a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokat a továbbtanulásra. „A világnak kreativitásra és interdiszciplináris gondolkodásra van szüksége – mondja Anne Clark, az iskola igazgatója. Tanulóink tudnak kockázatot vállalni, van képzelőerejük, keményen dolgoznak, és képesek az együttműködésre.” (Robinson, 2018, 204.) A tanulók többsége művészileg nem képzett, amikor bekerülnek a középfokú oktatási intézménybe. A diákok a nap egyik felét egy vagy több választott művészeti tevékenységgel, a másik felét hagyományos tantárgyak tanulásával töltik,

¹⁹ <http://www.artscouncil.ie/creative-schools/2019-20-schools/>

²⁰ <https://creativeschools.eu/>

²¹ <https://kreativpartnersseg.hu/>

mivel a tesztfelkészítés ugyanúgy része a pedagógiai programnak. Egy másik állami iskola, a londoni *Hampstead Komprehenzív Középiskola* az elmúlt két évtizedben szinten nagy fejlődésen ment keresztül és ért el sikereket a széles körű, holisztikus és kreatív oktatásnak köszönhetően, amelyről a *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans* című könyv (Imison, Williams & Heilbronn, 2013) számol be.

Német nyelvterületen 1992-ben nyílt meg az első iskola *Lipcsében*, amely a kreativitás fejlesztését valamennyi tantárgy esetében központi célként határozta meg. Az iskola oktatási koncepcióját Gerlinde Mehlhorn és Hans Georg Mehlhorn dolgozta ki (Mehlhorn & Mehlhorn, 2003), akik több mint egy évtizede kutatták a tehetség kibontakozásának és a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit. A házaspár által alapított iskolákban (mai nevén *BIP Kreativitás Iskola*²²) a kreatív fejlesztés olyan iskolai tevékenységek révén valósul meg, mint például a színjátszás, tánc, szerepjáték, ritmikai gyakorlatok, kreatív írás, képzőművészeti alkotás, stratégiai játékok (elsősorban sakk) és a fejlesztésre optimalizált digitális médiahasználat stb. A *BIP Kreativitás Iskola* ma több német városban működik, köztük *Berlinben, Drezdában, Düsseldorfban, Mannheimban és Karlsruheban* is.

A kreativitás fejlesztésének tantervi integrációját valósítja meg továbbá a Kínában tíz éve futó, a természettudományos kreativitás fejlesztését célzó „*Learn to Think*” (Hu et al., 2013) projekt, vagy az amerikai *DISCOVER* program (*Maker, Jo és Muammar*, 2008), amely az iskolai tanterv keretein belül, minden tantárgyra kiterjedően sikeresen támogatja a tanulók kreatív képességének kibontakozását, még az alacsony szocioökonómiai státuszú általános iskolások esetében is.

A hazai oktatáspolitikai szabályozás a kreativitást olyan tanulási területeken átívelő kulcskompetenciaként írja le, amely egyetlen tanulási területhez sem köthető kizárólagosan (NAT, 2020). Vagyis a kreativitás fejlesztése nem csupán a művészeti tárgyak esetében releváns, hanem valamennyi tantárgy pedagógiai hatáskörébe tartozó célkitűzés. Mindezek alapján indokolt *kreatív tantárgypedagógiákról* beszélni, amelyek a kreatív fejlesztés szak módszertani aspektusát adják.

²² BIP = *Begabung* (tehetség), *Intelligenz* (intelligencia) és *Persönlichkeit* (személyiség)

3. KREATÍV NYELVPEDAGÓGIA

3.1. A nyelvoktatás kreatívpedagógiai szemlélete

A kreatív nyelvtanítás – a kommunikatív tanítási módszerekhez hasonlóan – a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztését támogatja. A nyelvtanulás elsődleges célja ugyanis, hogy a nyelvtanuló a nyelvet a kommunikációs céljainak és igényeinek megfelelően valódi szituációkban tudja használni (NAT, 2020). A funkcionális-szituatív nyelvhasználatot hangsúlyozó kommunikatív nyelvtanítás módszerei (ld. szerepjáték) szintén megkövetelik a kreatív gondolkodást és a képzelőerő, fantázia használatát (Richards & Cotterall, 2016). A kreatív nyelvoktatási modell ezen felül ösztönzi a többféle válaszadást, valamint a megtanult nyelvi elemek újszerű kombinációit és variációit Tin (2022). A nyelvtanulás – mint kreatív aktus – tehát nem csupán a nyelvtudás megszerzésének folyamatát jelenti, hanem a tanulási és gondolkodási stratégiák kialakításának és fejlesztésének is az eszköze. Mindez összhangban áll NAT-ban leírtakkal:

„Az idegennyelv-tanítás és -tanulás a nyelvtudás megszerzésén túl hozzájárul a megismerő folyamatok fejlődéséhez, más tanulási területek fejlesztési céljainak és nevelési feladatainak megvalósításához. (...) A nyelvtanulás emellett hatékonyan fejleszti a tanulási és gondolkodási stratégiák beépülését a tanulók tanulási kompetenciájába, valamint jelentős szerepet játszik a tantárgyak közötti tudásintegrációban is.” (NAT, 2020, 314.)

Tin (2022) továbbá kifejti, hogy a többféle választ megengedő, rugalmas válaszadást lehetővé tevő kreatív nyelvtanítás lehetővé teszi a felfedező, kombinatív és transzformatív gondolkodás beépülését a tanulók gondolkodási sémájába.

Ennél a pontnál fontosnak tartom különbséget tenni a kreativitás tartalomalapú fejlesztése és a tartalomalapú nyelvoktatás között az idegennyelvórán. Utóbbinak két változata ismert: a Tartalomalapú Nyelvoktatás (Content-Based Instruction, röviden CBI)²³ és a Tartalmat és Nyelvet Integráló Tanulás (Content and Language Integrated Learning, röviden CLIL)²⁴. A Tartalomalapú Nyelvoktatás (CBI) egy szakmaspecifikus tartalomra fókuszál az idegennyelvóra keretein belül, vagyis a nyelv egyúttal az

²³ <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/educational-policies-practices/articles/content-based-instruction>

²⁴ <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/educational-policies-practices/articles/content-and-language>

ismeretsajátítás eszköze. A Tartalmat és Nyelvet Integráló Tanulás (CLIL) esetében a nyelvtanulás túlmutat az idegennyelvóra keretein és az iskolai tantervbe integrálva összekapcsolódik a szaktárgyi tudáselsajátítással. A nyelvtanulás és a szaktárgyi ismeretek elsajátítása párhuzamosan történik, az idegen nyelv ebben az esetben a tantárgyi tartalmak közvetítésének az eszköze (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Az, hogy melyiken van nagyobb hangsúly, a nyelvtanuláson vagy az ismeretanyag közvetítésén, az tanártól, tantárgytól, csoporttól és a tanulási folyamattól függően változó lehet. Nálunk a CLIL oktatási gyakorlat leginkább a kéttannyelvű vagy nemzetiségi iskolákra jellemző, ahol az egyes tantárgyak oktatása (ld. történelem, környezetismeret, földrajz stb.) idegen nyelven történik. Mindkét oktatási mód a természetes nyelvelsajátítást támogatja, ezért közel áll a kreatív nyelvtanítás szemléletéhez. Közös bennük továbbá, hogy a gondolkodási stratégiákat a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatába integrálják, illetve növelik a nyelvtanulási motivációt. A CBI és a CLIL oktatási gyakorlathoz hasonlóan a kreativitás tartalomalapú fejlesztése is kettős fókuszú, mivel a fejlesztés tárgya összefonódik a szaktárgyi tartalommal. A kreativitás fejlesztésének tanórai integrációja azt jelenti, hogy a szaktárgyi ismeretek elsajátítása mellett hangsúlyt kap a kreatív gondolkodás és alkotóképesség fejlesztése is. A CBI és a CLIL gyakorlattal ellentétben tehát nem cél a speciális, különböző tananyagokhoz kötött tudás elsajátítása, hanem a fókusz a kreatív megközelítésen van. Ez megnyilvánulhat akár a kreatív problémamegoldásban, akár a kreatív nyelvhasználatban, amelyet később részletesen tárgyalunk. A kreatív nyelvpedagógia tehát nem zárja ki, hogy a kreativitás fejlesztésének az eszköze szakmaspecifikus tartalom legyen. Ugyanez fordítva is érvényes: a CBI és a CLIL gyakorlata is megengedi, hogy a tudáselsajátítás olyan módon történjen, ami egyidejűleg fejleszti a kreatív gondolkodást és alkotóképességet. Jó példa erre a STEAM-módszer, amely a tudomány, a technika és a művészetek integrációját szorgalmazza. Maga az elnevezés a következő szavak kezdőbetűiből tevődik össze: *Science* (tudomány), *Technology* (technológia), *Engineering* (mérnöki tudományok), *Arts&Craft* (művészet), *Mathematics* (matematika). Ahogy a betűszó mutatja, olyan interdiszciplináris szemléletű módszerről van szó, amely a fent megnevezett tudományterületek összekapcsolását és élményszerű oktatását célozza. A STEAM-módszer lényege, hogy a tanulókat életszerű problémákkal szembesítse és a kreatív megoldáskeresést

ösztönözzé.²⁵ Ahogy Kelly Gross és Steve Gross (2016) írja *TRANSFORMATION: Constructivism, Design Thinking, and Elementary STEAM* című munkájában:

„A STEAM konstruktivista, design-alapú szemlélete az edukációs élmény lényegi részeként értékeli a művészeteket és a design, miközben felkészíti a diákokat a 21. századi munkahelyekre, amelyek kreativitást igényelnek, valamint azt a képességet, hogy a gondolatokat valósággá változtassuk.”

Hasonló módszer az Esztétikai Kutatás (Ästhetische Forschung) módszere²⁶, amely arra ösztönzi a tanulót, hogy a tudományos megközelítésen túl a vizsgált tárgyat művészileg is megragadja, megjelenítse (Kämpf-Jansen, 2001). Mindkét oktatási modell a tantárgy-specifikus képességfejlesztést helyezi előtérbe, és lehetővé teszi olyan tudományos-művészeti projektek megvalósítását, amelyben a hangsúly a kísérletezésen és a tervezésen van. Mivel a tanulók aktívan vesznek részt az tanulási folyamatban, ezért motiváltabbak a tudáselsajátításban is, amely a cselekedtető, kreatív pedagógia alapja.

3.2. A kreatív nyelvtanár és a kreatív nyelvtanítás módszerei

A kreatív nyelvtanításban – ahogy általában a kreatív pedagógiában – fontos szerepet játszik a tanárok azon képessége, hogy az órai tevékenységeket kreatívan alakítsák, ösztönözve a tanulókat az aktív részvételre. Mindez divergens, kreatív gondolkodást feltételez a tanárok részéről (Tin, (2022)). A kreatív nyelvtanár jellemzője, hogy beépíti a játékos nyelvtanulás eszközeit, továbbá épít a tanulók fantáziájára, képzelőerejére, és teret ad az improvizációnak (Tin, 2022). Richards és Cotterall (2016) a következő tulajdonságokat sorolja fel a kreatív (nyelv)tanár jellemzésére:

- A kreatív tanár nem elkötelezett egyetlen megközelítés vagy módszer mellett, helyette inkább az osztály, illetve a tanulók igényéhez igazodik, annak megfelelően választja meg módszerét. Módszertani repertoárja „eklektikusan” széles, számos technikát ismer, amelyet az oktatási helyzetnek megfelelően alkalmaz.

²⁵ <https://designakozoktatásban.mome.hu/szakirodalom/szakirodalom-steam/>

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=RQ4Z2hdeRiQ>

- A kreatív tanár kész eltérni a bevett tanítási folyamatoktól, és saját megoldásokat alkalmazni egy-egy szituációban. A tapasztalt tanárok nagyobb eséllyel tanítanak kreatívan, mivel rendelkeznek a szükséges rutinnal, és ez (a szerzők szerint) a kreatív pedagógia egyik előfeltétele. Ugyanakkor az oktatási tapasztalatok ellentétes hatást is kelthetnek: ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy a tanár belekényelmesedik egy adott tanítási módba, amitől nehezen tér el.
- A kreatív tanár megfelelő tudományos és pedagógiai ismeretekkel rendelkezik, és abból merít a tervszerű órai tevékenységek megvalósításához.
- A kreatív tanár olyan órai tevékenységeket alkalmaz, amelyek kreatív dimenzióval rendelkeznek. Ilyen dimenziót jelentenek a produktív, nyílt végű feladatok, a kreatív problémamegoldás, a résztvevők képességeihez igazodó gyakorlatok, amelyek megvalósítása megfelelő korlátok és keretek közt történik.
- A kreatív tanárt egyéni tanítási stílus jellemez: a tankönyvet és más oktatási anyagokat eredeti módon használja, az óra tükrözi a saját, egyéni tanítási stílusát. Ezért a kreatív tanárok oktatási stratégiái egymástól nagyon eltérőek lehetnek.
- A kreatív tanárt kockázatvállalás jellemzi, hisz innovatív utakat keres, kész kísérletezni, és ez rugalmas gondolkodásmódra és önbizalomra vall.
- A kreatív tanár magabiztos és képes önállóan dönteni tanítási problémahelyzetekben. Figyel a tanulói igényekre, és felelősséget érez a tanítási tartalmak elsajátításáért.
- A kreatív tanár rugalmas óra közben is képes igazítani és módosítani a tanítási folyamatot, ha szükséges. Követi a tanítási tevékenységre adott tanulói választ, és ahhoz igazítja a tanítás módját. Ha kell, több időt ad a tanulóknak a feladatmegoldásra vagy változtat az óra helyszínén. A kreatív tanár jó szakmai improvizációs készséggel rendelkezik.
- A kreatív tanár új utakat keres a tanítás folyamatban, akkor is, ha az erőfeszítést igényel.

- A kreatív tanár személyre szabja a tanítást: az oktatási anyagokat a tanulók érdeklődéséhez és szükségleteihez igazítja, adaptálja.
- A kreatív tanár megfelelő módon használja a technológia adta lehetőségeket a kreativitás fejlesztésére.

A kreatív tanár fenti jellemzésével több ponton is azonosulni tudunk, ezért az empirikus vizsgálatok során mi sem egyetlen módszerre építettünk, sokkal inkább törekedtünk a tanulói csoportok igényeihez való igazodásra. A tanár kollégáknak szabad kezet adtunk a javasolt nyelvfelkészítő gyakorlatok megválasztásában, amelyek kreatív dimenzióját a feladatok produktív, nyílt végű, problémamegoldó jellege adta.

A kreatív nyelvoktatás tehát nem egyetlen, meghatározott módszer csoport alkalmazását jelenti, de vannak olyan módszerek, amelyek fontosak és szorosan kapcsolódnak a kreatív nyelvoktatás gyakorlatához. Ilyen például az ún. *nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása*, amelyet Fehér (2015) a természetes nyelvhasználathoz köt. Ezek a stratégiák a valós, életszerű helyzetekben nyilvánulnak meg, amikor a megértéshez szükségszerű a gesztikuláció vagy a jelentés demonstrálása a hangszín, hanglejtés, beszédtempó megváltoztatásával. De ilyen verbális, illetve nonverbális stratégia lehet egy szó vagy kifejezés körülírása vagy lerajzolása. Ezen eszközök alkalmazása aktivizálja a kreatív gondolkodást, és játékosá, élményszerűvé teszi a nyelvtanulást.

Woodward (2015) szintén hangsúlyozza a kreatív önkifejezés jutalmazását, a kockázatvállalás ösztönzését, valamint a képzelet és a vizualizáció előnyben részesítését a tanórán. Továbbá a következő módszereket emeli ki: figyelemfelkeltés, ötletelés, szokatlan asszociációk és kombinációk létrehozása (egy szöveg és egy hozzá nem illő kép közötti kapcsolat feltárása stb.).

A kreatív nyelvtanítás módszertani sajátosságaihoz köthetők az alábbi feladatjellemzők, amelyeket Dörnyei (2001) a produktív nyelvtanulással hoz kapcsolatba:

- *Kihívás*: olyan feladatok, amelyekben a tanulók problémát oldanak meg, felfedeznek valamit, legyőznek egy akadályt vagy információt szereznek.

- *Érdekes tartalom*: olyan témák, amelyeket a tanulók érdekesnek találnak, és amelyeket az órán kívül is olvasnának.
- *Személyesség*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek kapcsolódnak a tanulók mindennapi életéhez.
- *Újdonság*: a feladatok és tevékenységek újszerűsége, ami eltér a megszokottól, vagy váratlannak hat.
- *Érdekesítő tartalom*: kétértelmű, problematikus, ellentmondásos, vitatott vagy össze nem illő tartalmat magában foglaló feladatok, amelyek előhívják a kíváncsiságot.
- *Egyéni választás*: választási lehetőség biztosítása a tanulók számára, legyen az egy esszé, amikor a saját maguk által választott témáról írnak, vagy a csoporttagok megválasztása egy téma megvitatása kapcsán.
- *A kockázatvállalás ösztönzése*: a tanulók biztosítása arról, hogy a hibázás megengedett, és jutalmazásuk az erőfeszítésért, nem csak a sikerért.
- *Az eredeti gondolkodás ösztönzése*: eredeti választ váró feladatok, amelyek nem a hallott/olvasott szövegek visszaidézésére irányulnak, hanem személyes választ várnak a tanulóktól.
- *Fantázia*: olyan feladatok és tevékenységek, amelyek igénybe veszik a tanulók fantáziáját, hogy a szereplőkkel azonosulva képzeletbeli történeteket, illetve helyzeteket alkossanak.

Az általam megvalósított pedagógiai kísérletekben a fent leírtaknak megfelelően több módon törekedtem a kreatív nyelvtanulás ösztönzésére: egyrészt a feladatok és tevékenységek újszerűsége által (pl. több mozgásos elem a gyakorlatokban), össze nem illő tartalmak közötti kapcsolat keresése által (pl. különböző tárgyak szerepeltetése egy mondatban), a tanulók fantáziáját igénybe vevő feladatok által (pl. elképzelt település rajza) illetve a csoporttagok szabad megválasztása által a kollaboratív szövegalkotás során.

A kreatív nyelvoktatás célja viszont nem csak a területáltalános (*domain-general*) kreativitás fejlesztése, hanem a területspecifikus (*domain-specific*) kreativitás elősegítése is (Tin, 2022). Ez utóbbi a nyelvi kreativitás témájához vezet, amelyről bővebben a következő alfejezetben lesz szó. A kreativitás tanulása tehát összekapcsolódik a nyelv kreatív használatával. Miközben ugyanis idegen nyelven

például verset írunk, vagy egy ismert történetet egy szereplő szemszögéből elmesélünk, nem csak a kreatív gondolkodásunk és alkotóképességünk fejlődik, hanem a nyelvet komplex módon használjuk, és a nyelv elemeivel tudatosabban bánunk. A kreatív nyelvoktatásban a kreatív alkotáshoz, gondolkodáshoz szükséges készségek (*creativity-relevant skills*) és a területreleváns készségek (*domain-relevant skills*) fejlesztése egyaránt fontos (Tin, 2022).

A kreatív nyelvtanítással kapcsolatos kutatások egyik fő kritikája, hogy kevés az olyan empirikus tanulmány, amely a kreatív tanítás és a kreatív tanulás kapcsolatát vizsgálja. Erre Tin (2022) egy szakirodalmi áttekintéssel világít rá, amely a kreativitásnak a nyelvtanításban betöltött szerepét vizsgálja. A szerző a 2012 és 2018 közötti publikációkat tekinti át a témában, és arra az eredményre jut, hogy bár a publikációk számos gyakorlati ötletet tartalmaznak (kreatív játékok és egyéb, művészi tevékenységre épülő oktatási anyagok pl. dráma, vers, történetek, zenék és dalok), amelyeknek célja, hogy változatossá tegyék a nyelvoktatást és motiválják a tanulókat a nyelvtanulásban, általában hiányzik belőlük a tanulás eredményességének empirikus alátámasztása. Tin (2022) úgy véli, hogy a nyelvi kreativitás tanításának kutatása elfogadottabb a szakma elméleti művelőinek körében. A nyelvi kreativitás tanítására irányuló alkalmazott nyelvészeti kutatások viszont kevésbé nyújtanak gyakorlati útmutatást a pedagógusok számára. A nyelvi kreativitás tanításának pedig az lenne a célja, hogy a nyelvtanulók kreatív nyelvhasználókká váljanak, és képesek legyenek kihasználni a nyelvben rejlő lehetőségeket a kreatív önkifejezésre (Tin, 2022). Saját kutatásomban éppen ezért a nyelvi kreativitás tanításának gyakorlatát kutattam azzal a céllal, hogy módszereket és pedagógiai gyakorlatot adjak a pedagógus kollégák kezébe. Kutatásom ugyanakkor olyan empirikus vizsgálat, amelyben céloim egyrészt a kreatív pedagógiai fejlesztések eredményességének igazolása, másrészt a feltett kutatási kérdések megválaszolása mérési adatokkal.

3.3. Kreatív nyelvhasználat és nyelvi kreativitás

A kreatív nyelvtanulás lingvisztikai aspektusához tartozik a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás fogalma, vagyis a nyelvnek a megszokottól eltérő, innovatív, újszerű használata. A nyelvi kreativitás vizsgálata a mindennapi nyelvhasználatban rejlő kreatív potenciált helyezi középpontba (Tin, 2022).

A nyelv játékos használatával már kisgyermekként találkozunk, amikor az első mondókákat halljuk. A gyermek számára kevésbé a szöveg értelme, inkább a hangzás és a ritmus a meghatározó. Ezt mutatják a gyermekek által költött mondókák, amelyek sokszor dalok félrehallásából vagy idegen nyelvből átvett szövegek „magyarításából” származnak. Például az *Apa, cuka, funda, luka* kezdetű kiszámoló a román *Hop, tup, pui de lup* (vagyis *Hopp, cup, farkasfiú...*) táncszóra vezethető vissza (Küllős és Laza, 2021). Ahogy Mikszáth írja, „a gyerekek összeszednek mindenféle se füle, se lába szavakat” – idézi Küllős és Laza (2021, 13.), majd azt a maguk kedvére alakítják a játék céljának megfelelően. A szerzőpáros továbbá megállapítja: „Az sem nálunk, sem a szomszédainknál nem okozott zavart, hogy az átvett idegen nyelvű szövegnek az anyanyelven nincs értelme, hisz az értelmetlen szövegű mondókák mindenütt gyakoriak” (Küllős és Laza, 2021, 14.).

A nyelvi kreativitás később sem tűnik el. Kifejezésre jut az irodalmi alkotásokban (versek, dalok, történetek stb.), de megtalálható a hétköznapi nyelvhasználatban is, például a szellemes kifejezések, megjegyzések, szócickek formájában (pl. papucsférj, irodabarna, kőműves dekoltázs stb.). A verbális találékonyságra számos példát találunk a reklámokban, humoros szlogenekben (pl. *Gut. Besser. Gösser.*), könyv- vagy filmcímekben (pl. *Zimmer Feri, Fűbenjáró bűn, Macskajaj* stb.), vagy a népszerű stand-up comedy műsorokban. A koronavírus-járvány idején is számos új szó született: pl. *Covid-para, karantén-challenge* stb.

A hétköznapi nyelvi kreativitás fő színtere manapság az online kommunikáció. Az internet nyelvi közegében először szűkebb körben születő szavak jórészt angol szavak magyarításából származnak – *szkippel, hestegel, trollkodik* stb. –, amelyek aztán átkerülnek a hétköznapi nyelvhasználatba, és úgymond bevetté válnak, azaz széles körben elterjednek. Az úgynevezett e-diskurzusra (e-discourse) jellemző, hogy a kreatív nyelvi megnyilvánulások igen változatosak (nyelvi játékok, rövidítések, humor, kép-szó kombinációk), és „arra ösztönzik az alkalmazott nyelvészeket, hogy a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek” – írja Szécsi Gábor (2015, 134.).

Carter és McCarthy (2004) megállapítja, hogy a kreatív nyelvhasználat funkciója: az üzenet tartalmának újszerű megvilágítása, a diskurzus szellemessé, humorossá tétele, a nyelvi formákkal való játék mások szórakoztatására, a kommunikált jelentéstartalom kiemelése. Tin (2022) négy dimenziót különböztet meg, amely alapján a nyelvi

kreativitás vizsgálható: a *behaviorista*, *kontextuális*, *motivációs*, valamint a *demográfiai és személyes* dimenzió. A *behaviorista* megközelítés azzal foglalkozik, hogy mi számít nyelvi kreativitásnak, melyek a nyelvi kreativitás formái, miben nyilvánul meg, hogyan jön létre, és milyen kognitív folyamatok állnak a háttérben. A behaviorista szemlélet tehát a nyelv alkotóelemeire fókuszál, vagyis, hogy a nyelvi kreativitás milyen nyelvi eszközökkel és mely nyelvi szinten valósul meg (ld. fonológiai, lexikális, grammatikai, szintaktikai szintek). A *kontextuális* dimenzió a nyelvi kreativitás szociokulturális és időbeli aspektusaival foglalkozik, vagyis, hogy hol, mikor, milyen fizikai környezetben nyilvánul meg a kreatív nyelvhasználat. A *motivációs* dimenzió vizsgálata a nyelvi kreativitás indítékaira és céljaira irányul. A legfontosabb kérdései a következők: miért jön létre, mi motiválja a nyelv kreatív használatát, hogyan, mi alapján választják meg a nyelvhasználók a nyelvi kreativitás különféle formáit adott kontextusban? A *demográfiai és személyes* dimenzió a nyelvi kreativitást használó, illetve azt befogadó személyeket vizsgálja: hogy milyen tulajdonságokkal, személyiségjegyekkel rendelkeznek, illetve mely társadalmi réteghez, csoporthoz tartoznak, és az hogyan befolyásolja a kreatív nyelvhasználatot.

3.4. Nyelvi kreativitás a nyelvoktatásban

A nyelvi kreativitás több szempontból is kapcsolódik a használatalapú nyelvfelfogáshoz, amelyre korunk új, innovatív nyelvelméleti modelljei épülnek. A használatalapú nyelvelmélet (Ellis, O'Donnell & Romer, 2016; Wulff & Ellis, 2018) az élőnyelv megfigyelését helyezi előtérbe, és a természetes nyelvhasználatot vizsgálja nagy mennyiségű autentikus nyelvi adat elemzésével. A használatalapú nyelvelméleti modell összekapcsolja a nyelvtanulási folyamatot a nyelvhasználattal (Pelcz, 2023). Kiindulópontja, hogy a nyelvi elemek alkalmazása az ismétlések által válik automatikussá – csakúgy, mint a modellalapú nyelvoktatásban (Pelcz, 2023). Fontos, hogy ezekkel a nyelvi elemekkel megfelelő gyakorisággal és élő nyelvi kontextusban találkozzanak a nyelvtanulók.

A nyelvi kreativitás fejlesztése szükségszerűen használatalapú. A nyelvi elemek vagy itemek csak egy, adott nyelvi kontextusban értelmezhetők, és jellemzően *ismétlés* (repetition) vagy ún. „*kiemelés*” (salience) révén épülnek be a tanulók nyelvtudásába, amikor egy nyelvi elem kitűnik a többi közül (Ellis, 2016). Az *ismétlésre* vagy *párhuzamra* (parallelism) elsősorban az irodalmi nyelvhasználat klasszikus eszközei

között találunk példát, lásd *alliteráció*, *anafora*, *halmozás*, *allegória* stb. A nyelv ilyen jellegű, játékos használatát tükrözik a nyelvtörők is, vagy az olyan szövegek, dalok, amelyekben a rím és a ritmus meghatározó. Például: *See You Later, Alligator! In A While, Crocodile!*; *Bye-bye Butterfly*; *Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei. Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hi“ zum Hai.*

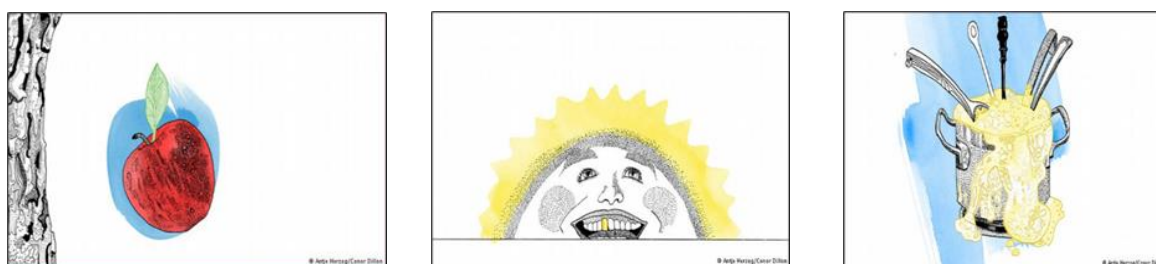
Az ismétlésnek alapvetően két fajtája: a *tokennek* (token) nevezett nyelvi elemek ismétlődése változatlan formában. A másik mód a *típus-ismétlődés* (type repetition), ami a hasonló formával vagy jelentéssel rendelkező nyelvi elemek (itemek) ismétlődésére utal (Bybee, 2007). Az előbbire példa Oravecz Imre versében a *még* szócska ismétlődése: „*Még visz a lábam, / még engedelmeskedik a kezem, / még jólesik az étel, / még észreveszem, ha el akar csöppenni az orrom...*”²⁷ Ugyanezekben a sorokban típus-ismétlődésre példa a testrészt jelölő *lábam*, *kezem*, *orrom* szavak, amelyek jelentésük révén összekapcsolódnak. A nyelvi kreativitást ösztönző, illetve gyakorlatok egy része a token- illetve típusismétlésre épül, vagyis egy nyelvi elem (legyen az szó, szókapcsolat vagy mondat) változatlan megismétléséhez alternatív megoldásokat vár a tanulóktól. A megoldás lehet minta- megerősítő (*pattern-reinforcing*) vagy minta-reformáló (*pattern-reforming*), amely már transzformatív gondolkodást feltételez (Wulff & Ellis, 2018). Oravecz Imre verséhez kapcsolódóan például kérhetjük a tanulókat, hogy folytassák a sorokat és írják meg a saját önreflektív versüket a kezdő *még*, *még nem*, *még van*, *még szeretnék*, *még érdemes* sorok felhasználásával – ami a minta ismétlését jelenti. A versszöveg átírása várhatóan olyan alkotó folyamatot katalizál, amelynek eredményeként egyedi, személyes, újszerű alkotások születnek, amelyekben átírják, megváltoztatják a mintát.

Az újdonság, illetve a meglepetés által keltett „kiemelés-hatás” (*salience effect*) a nyelvtanulás másik hatékony eszköze. Ezt a hatást a váratlan szabálytalanságként jelentkező eltérés (*deviation*), vagy másként fogalmazva az elvárás megszegése (*violation of expectation*) teremti meg (Tin, 2022). Annak ellenére tehát, hogy egy nyelvi elem csak egyszer fordul elő, a feltűnősége miatt mégis jobban megmarad az emlékezetben. Fontos azonban, hogy az újdonság mértéke (*degree of novelty*) ne haladja meg a tanulók kognitív kapacitását, befogadóképességét. A túl sok új, váratlan nyelvi item ugyanis túlterhelheti a tanulók kognitív kompetenciáját, ezért a cél az előzetes elvárások megerősítése és

²⁷ Oravecz Imre: Még

https://www.babelmatrix.org/works/hu/Oravecz_Imre-1943/M%C3%A9g

megszegése közötti egyensúly megteremtése (Onarheim & Biskjaer, 2017). Ennek egy gyakorlati módja a forma-funkció párosítás (*form-function pairing*), vagyis, ha az ismert formákhoz eltérő jelentéseket rendelünk hozzá vagy fordítva: az ismert jelentéshez új nyelvi formákat társítunk (Wulff & Ellis, 2018). Mindkettőre jó példa az idegen nyelvi szólások, közmondások tanórai alkalmazása, amit képi illusztrációkkal is kiegészíthetünk, rejtvénytűszerűvé téve a feladatot (7. ábra). Például: *The apple doesn't fall far from the tree* / *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* / *Az alma nem esik messze a fájától* vagy *The early bird catches the worm* / *Morgenstund hat Gold im Mund* / *Ki korán kel, aranyat lel* vagy *Too many cooks spoil the broth* / *Sok szakács elsózza a levest*.



7. ábra. Német nyelvű szólások illusztrációja²⁸

A produktív, nyílt végű nyelvi feladatokkal kapcsolatban Tin (2022) felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyvi feladatok gyakorta alulkorlátozottak (*under-constrained*), vagyis túl tág keretet adnak a tanulói megoldásoknak. Ha a tanulók túl sok mindenről írhatnak, akkor túl sok szemantikai paraméter marad nyitva, ami hátráltatja vagy megakadályozza a kreatív gondolkodást. Ha ugyanis a feladatok megoldásában túl nagy szabadságot adunk, akkor a tanulók hajlamosak bevett válaszokat adni eredeti ötletek helyett. Tin (2022) példának a következő feladatot hozza: *Írj mondatokat arról, hogy mit tennél, ha nyernél a lottón!* Ez a feladat a feltételes mód gyakoroltatását, vagyis az „If-clause” használatát célozza, ám nem ad további megkötést a tanulóknak. Ebben az esetben a tanulói megoldások általában olyan közhelyes válaszokat eredményeznek, mint pl. ház, autó vásárlása, utazás, játékonyskodás stb. Ehelyett azt javasolja a szerző, hogy alkalmazzunk valamiféle megkötést, ami korlátozza az ismert, bevett válaszok adásának lehetőségét. Ilyen megkötés lehet például, hogy a válaszoknak tartalmaznia kell előre megadott szavakat (pl. macska, papucs, esernyő stb.). Véleményem szerint még jobb, ha

²⁸ Antje Herzog illusztrátor munkái:

<https://www.dw.com/de/wenn-sprichw%C3%B6rter-zu-bildern-werden/g-19151474>

a szavak helyett képi impulzusokat adunk. Ez esetben az „*If I won the lottery...*”²⁹ kezdőmondatot úgy kell befejezni, hogy a tanulók a képekhez kapcsolódóan, kreatív módon fejezzék be a mondatokat. A produktív, nyílt végű nyelvi feladatok alkalmazásakor tehát megfelelő korlátok szükségesek. Onarheim és Biskjaer (2017) szerint a kreatív teljesítmény kulcsa a megkötések optimális egyensúlyának megtalálása, mivel a kreativitásnak nem kedvez sem a túl sok, sem a túl kevés korlát vagy kötöttség.

Végül, de nem utolsó sorban, a nyelvi kreativitás tanításának egyik fontos eleme a humor, ami szintén része a kreatív pedagógiai repertoárnak. A humor ugyanis meleg, bizalomteli légkört teremt, az együtt nevetés csökkenti a társadalmi távolságot a tanár és a tanulók között, valamint támogatja a tanulók kreativitását és képzelőerejét (Forman, 2011). A humor megnyilvánulhat spontán humorként a tanár-diák interakcióban, de lehet tervezhető is. A tanárok ugyanis beépíthetik a humort az órájukba különböző oktatási anyagok felhasználásával. segítségével. Ennek egyik lehetősége a kontextusból eredő, úgynevezett diszkurzív humor alkalmazása (pl. jelenetek elmutogatása, eljátszása) vagy a nyelvi humor beépítése az órai gyakorlatokba, ami magára a nyelvre összpontosít (Forman, 2011). A német nyelvórán alkalmazható, humoros szövegre példa a *Feierabend* című Lorient-jelenet, amikor a fotelben pihenő férj kikapcsolódását megzavarja a felesége, aki őt állandóan kérdésekkel zaklatja (8. ábra).

Sie: Hermann ...
Er: Ja...
Sie: Was machst du da?
Er: Nichts...
Sie: Nichts? Wieso nichts?
Er: Ich mache nichts ...
Sie: Gar nichts?
Er: Nein ...
(Pause)
Sie: Überhaupt nichts?
Er: Nein ... ich sitze hier...
Sie: Du sitzt da?
Er: Ja...
Sie: Aber irgendwas machst du doch?
Er: Nein ...
(Pause)
Sie: Denkst du irgendwas?
Er: Nichts Besonderes ...

8. ábra. Lorient: Feierabend (részlet) ³⁰

²⁹ Német nyelvi feladat esetén: *Wenn ich im Lotto gewinnen würde...V*

³⁰ https://www.youtube.com/watch?v=B2p6132ix_A

A tanulók nem csak elolvashatják, hanem megnézhetik videón, illetve el is játszhatják a jelenetet. A nyelvi humor alkalmazására ezen kívül jó példák a szójátékok (ld. bécsi szemetes-feliratok)³¹ vagy a különböző reklámszlogenek (pl. „*Qualität ist das beste Rezept*”; „*Quadratisch. Praktisch. Gut.*”; „*Ich bin doch nicht blöd.*”)³², amelyekkel a célnyelvi országokban nap mint nap találkozhatunk. A nyelvtanulás kezdő szintjén kifejezetten motiváló az ismert termékek idegennyelvű reklámszövegét olvasni, akár képekkel illusztrálva, párosítás típusú gyakorlat formájában.

A humoros megjegyzések, szövegek funkciója, hogy általuk frissíthetjük a meglévő kognitív sémáinkat, illetve rögzült nyelvi mintáinkat. A nyelvhasználat kreatív, humoros módja ugyanis felülírja a megszokott, bevett nyelvi megnyilatkozásokat, miközben a tanulók nyelvi tudatossága, metanyelvi kompetenciája is fejlődik (Tin, 2022).

³¹ <https://www.sueddeutsche.de/panorama/oesterreich-muelleimer-wien-oeffentlicher-raum-deutsche-sprache-1.5878787>

³² Dr. Oetker, Ritter Sport, Media Markt

4. KREATÍV ÍRÁS A NYELVÓRÁN

4.1. A kreatív írás mint módszer

Az előző fejezetben leírtak alapján elmondható, hogy a kreatív szövegalkotás a nyelvi kreativitás fontos megnyilvánulási formája. A kreatív nyelvhasználat írásos leképeződése a kreatív írás, amelyről Basch (2020) összefoglalóan megállapítja:

„A kreatív írás tehát egy olyan tevékenység, amelynek során az alkotó (hivatásos író vagy diák) a nyelv lexikai és grammatikai repertoárjából újszerűen válogatva, a szokványos szabályszerűségektől eltérően, formabontóan, a saját individuumát érvényre juttatva fogalmazza meg mind a külső, mind a belső világra vonatkozó ismereteit, érzéseit, értékítéleteit”. (Basch, 2020, 129.)

Műfaji sajátosságait tekintve a kreatív írás (*creative writing*) nem a hagyományos esszé vagy véleménykifejtés konvencióin alapul. A tartalmi koherenciát nem a kifejtőmagyarázó írásra jellemző bizonyítási folyamat adja. A kreatív írás elsősorban elbeszél és élményt közvetít.

A kreatív írás a nyugati, elsősorban angolszász országok pedagógiai gyakorlatában sokkal nagyobb szerepet játszik. Sári B. László (2015) szerint az Egyesült Államokban a kezdetektől elválaszthatatlannak vélték a megértést az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől. Ám egyre jobban növekszik népszerűsége hazánkban is (Takács, 2018). A kreatív írás számtalan lehetőséget kínál a gondolatok és érzelmek szabad áramoltatására, a szabad önkifejezésre, ugyanakkor megkívánja az ötletek strukturált, logikus, lineáris elrendezését is, amihez szükséges a fókuszált figyelem, türelem és kitartás. A kreatívírás-gyakorlatok tehát olyan erőforrásokat igényelnek, amelyek a személyiség egészét érintik, és ezáltal a személyiségfejlesztésnek fontos eszközei lehetnek. Piazza és Siebert (2008) szintén megerősíti, hogy a kreatív íráshoz szükséges az önfegyelem, a nehézségekkel szembeni kitartás, a kétértelműség tolerálása, valamint az autonómia, a kockázatvállalás, a motiváció és az érdeklődés. Mindez összhangban van a kreatív személyiség jellemzőivel, amelyet Cropley és Urban (2000) a kreativitás komponens alapú modelljében ismertet.

Kétségtelen, hogy a kreatív írás nagy előnye, hogy aktív hozzáállást kíván meg a tanulók részéről. Ilyenkor a tanulók passzív befogadóból maguk is alkotóvá válnak, ami

jól támogatja a pedagógiai munka eredményességét. Módszertani szempontból a kreatívírás-gyakorlatok jellemzője, hogy egy szöveg olvasását megelőzően és azt követően is alkalmazhatók. Takács (2018) az előbbihez kapcsolódva kiemeli, hogy az anyanyelvi nevelés területén alkalmazott kreatívírás-gyakorlatok „újszerű megközelítésben, sokszor játékosan vezetnek el a szóban forgó probléma vizsgálatához, illetve segítenek ráhangolni az adott irodalmi szöveg olvasására” (Takács, 2018, 73.).

A kreatív (nyelv)tanulást segítő másik lehetőség az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, amikor az utóbbiak kiindulópontként szolgálnak a tanulók írásaihoz. Ez esetben a kreatívírás-gyakorlatok elmélyítik a szövegértelmezést, illetve az adott szöveg továbbgondolására készítetnek. Az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás előnyeit Benő (2012) a következőképp foglalja össze:

“Itt nem csupán produkcióról beszélhetünk, de azt megelőzően az irodalmi szöveg recepciójáról is. A tanuló először konfrontálódik az irodalmi művel, azt értelmezi, majd a hozzá kapcsolódó kreatív írásfeladat által intenzívebben foglalkozik a szöveggel, és tovább játszik vele, mintegy társszerzővé válva.” (Benő, 2012, 14.)

A tanulónak mindeközben számos készsége fejlődik (olvasás, szövegértés, önálló vélemény alkotása stb.), ugyanakkor az olvasott szövegek mintaként is szolgálnak az íráshoz. Fontos tehát a szövegválasztás, hogy a tanár „olyan szövegeket kutasson fel (akár a diákokkal közösen), amelyek alkalmas és vonzó lehetőséget jelentenek a stílus, a szövegszerkezet vagy az írásművek más sajátosságának megismerésére, imitációjára” – jegyzi meg Takács (2018, 74.). Írásdidaktikai szempontból ilyenkor az imitatív írás elve érvényesül. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy a kreatív írás többet jelent a különböző irodalmi szövegek stílusának és szerkezetének másolásánál, reprodukálásánál. Lackfi János (2012) úgy fogalmaz: a kreatív írás nem pusztán a fogalmazókészség gyakorlását vagy a „fentebb stíl” elsajátítását jelenti, hanem elengedhetetlen hozzá a világra való nyitottság, a választott téma iránti alkotói figyelem. A hangsúly tehát a kreatív hozzáálláson, a kreatív potenciál kiaknázásán van, amit érdemes szem előtt tartani az írásgyakorlatok tervezésekor.

4.2. Kreatív szövegalkotás idegen nyelven

Általános pedagógiai tapasztalat a tanulók kezdeti ellenállása az írással szemben, Ez sok esetben a tanulók szövegalkotási nehézségeinek következménye. Az íráskultúra megváltozása, sok esetben háttérbe szorulása az élet minden területén megfigyelhető, a mai fiatal generációra pedig különösen jellemző. Ennek egyik oka, hogy az információáramlás csatornája erőteljesen vizuális, a verbális információt már nemcsak kiegészíti a képi, hanem részben helyettesíti is. A képpel ötvözött szöveg fokozza az azonosulás élményét, amely által erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, mint a pusztán szöveg (Szécsi, 2015). Ezáltal hatékonyabb az információcsere, a pusztán verbalitás pedig már nem éri el a modern kor emberének ingerküszöbét. Ez kihat az oktatásra, annak valamennyi szereplőjére, az alkalmazott módszerekre és eszközökre. Az íráskészség hagyományos gyakorlása és gyakoroltatása tehát – érthető módon – kevésbé népszerű a „digitális bennszülött”-ként felnövő tanulók körében.

Ez a tendencia a nyelvoktatásban is érzékelhető. Korábban a nyelvi tevékenységek közt viszonylag ritkán fordult elő társalgás, videónézés, szerepjáték, nyelvi játék – derül ki egy 2003-as reprezentatív mintán végzett országos felméréséből –, helyette a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat volt a leggyakoribb (Nikolov, 2003). A kommunikatív nyelvtanítási módszerek térhódításának köszönhetően ez az arány megváltozott (Petneki, 2007), amelyet az érettségi követelmények változása is jól tükröz:

„A vizsga egynyelvűvé válása háttérbe szorította a fordítási gyakorlatokat, s mivel az új rendszerben mindegyik kommunikatív készség (olvasás, hallás, írás, beszéd) mérésére sor kerül, a középiskolai idegennyelv-tanításban gyakorlatilag megkerülhetetlenné vált a készségfejlesztésen alapuló nyelvtanítás.” (Vágó, Simon & Vass, 2010, 242.)

Az élő idegen nyelvi érettségi vizsga ma a kommunikatív nyelvtudás mérésére irányul, és a négy nyelvi készséget veszi alapul: olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, beszéd-készség és íráskészség.³³ A produktív nyelvi tevékenységeket illetően a

33

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf

vizsgázónak képesnek kell lennie a megadott helyzetekben és szerepekben, a feladatnak megfelelő kommunikációs szándékokat megvalósítani, a megadott témákról szóló beszélgetésekben részt venni, illetve ahhoz kapcsolódóan szövegeket írni közép- és emelt szinten egyaránt. A 2023/2024-es tanévtől életbe lépő érettségi követelmények alapján a középszintű vizsga (B1) elvárása, hogy a vizsgázó képes ismert, köznapi témákról írni és véleményét is megfogalmazni; meglévő szókincsét változatosan használni; a szöveget megfelelően felépíteni és tagolni, a logikai viszonyok kifejezését szolgáló nyelvi eszközöket alkalmazni; a szövegfajta, a közlési szándéknak, a címzetthez való viszonyának megfelelő stílust és hangnemet választani; az adott szövegfajta formai sajátosságainak megfelelő írásművet létrehozni; egyszerű nyelvtani szerkezeteket, nyelvi fordulatokat és a helyesírási szabályokat általában biztonsággal alkalmazni. A szövegfajták lehetnek személyes jellegű közlések (pl. e-mail, üzenet, blog, naplóbemjegyzés); meghívó; magánjellegű vagy intézménynek (pl. nyelviskolának) szóló levél. Az emelt szintű vizsga (B2) követelménye, hogy a vizsgázó képes a megadott témákat általános nézőpontból is tárgyalni; álláspontját viszonylag árnyaltan, érvelését rendszerezetten kifejteni; a nyelvi eszközök széles skálájának változatos alkalmazásával összefüggő, megfelelően tagolt, logikusan felépített szöveget létrehozni; a nyelvtani struktúrákat, valamint a helyesírás szabályait rendszerszerű hibák nélkül, nagy biztonsággal alkalmazni. A szövegfajták lehetnek (a középszinten felsoroltakon túlmenően) olvasói levél, cikk (diák)újság számára.³⁴

Mint látjuk, az idegen nyelvi érettségi igazodik az Európa Tanács által meghatározott Közös Európai Nyelvi Referenciakerethez (KER, 2002)³⁵, amely az íráskészséget adott nyelvi szintekhez és tevékenységekhez rendeli hozzá. Az értékelés szempontjai többek között az elvárt szókincsre, a stílusnak megfelelő fogalmazásra, az elvárható nyelvtani szerkezetek alkalmazására és a megfelelő szövegfajta stílusjegyeinek betartására korlátozódnak. Vagyis, a szöveg kreatív jellege nem játszik szerepet az értékelésben, ezért a fejlesztésre sem kerül hangsúly. Pedig a kreatív írás gyakorlatok kiváló lehetőséget kínálnak a szövegszerkesztés sajátosságainak elsajátítására, illetve gyakoroltatására. A vizsga követelményrendszere tehát nem zárja ki a kreatív szövegek létrehozását, sőt, számos szövegfajta kifejezetten jól illeszkedik a

³⁴

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf

³⁵ https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

kreatív feladatok sorába: *beszámoló egy hajótörésről, egy lehetetlen nap felidézése, elképzelt utazás, üzenet a palackban* stb.

Másfelől, a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER, 2002) megemlíti ugyan az esztétikai-művészi nyelvhasználatot – amelyhez a szerepjátékon túl többek között a kreatív írást mint nyelvi tevékenységet rendeli hozzá – viszont annak alkalmazási lehetőségeire bővebben nem tér ki. A nyelvi kreativitás felfedezése pedig – ahogy arról már szó volt – azért is hasznos a nyelvtanulók számára, mert felkelti a tanulók figyelmét és megkönnyíti a nyelvi elemek memorizálását (Tin, 2022). Továbbá, ahogy

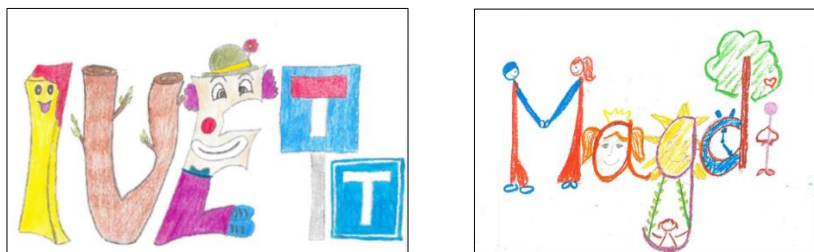
Bunch és Martin (2021) írja, célszerű lenne az idegen nyelvet nemcsak a kommunikáció, hanem az ötletek és az önkifejezés nyelvének is tekinteni. A nyelv ugyanis nem csak információcserére szolgál, hanem játékra, szórakoztatásra, valamint új jelentések megalkotására is (Tin, 2022). A nyelv kreatív, játékos használata hozzájárul a tanulók nyelvi fejlődéséhez: a kreatív nyelvi feladatokban ugyanis a tanulók másképp, újszerűbb módon közelítenek a nyelvhez, egyrészt újrastrukturálják, összetettebb módon használják az elsajátított nyelvi elemeket, másrészt új szavakat, kifejezéseket gyűjtenek. A kreatív gondolkodás ilyenkor nyelvi alkotómunkával párosul: újszerű kombinációk sora jön létre, ami lexikailag és szintaktikailag is gazdagabb szöveget eredményez (Tin, 2012, 2022). Craik és Lockhart (1972) szerint a nyelvtanulók ilyenkor mélyebb feldolgozási szinten találkoznak a nyelvi elemekkel, mivel saját, személyes tartalmat hoznak létre. Kniffka (2012) úgy véli, hogy a kreatív írás alkalmas egy adott szókincs vagy más nyelvi elemek (pl. kötőszavak, melléknevek, szófordulatok, kifejezések stb.), illetve egyéb nyelvtani struktúrák (melléknévfokozás, rendhagyó igék, múlt idő, segédigés szerkezetek stb.) célzott gyakoroltatására. Szerinte a kreatív írás nagy előnye, hogy a hallott szövegértés során kevésbé érzékelhető nyelvtani formák, struktúrák és végződések az írott nyelvben „szem előtt vannak”, és a tanulók is nyitottabbak azok javítására és megértésére, ha a saját maguk által írt szövegről van szó, mint amikor „elszigetelt” feladatokon keresztül gyakorolják a különböző nyelvtani tartalmakat. A kreatív írásfeladatok összességében nagyon jó visszajelzést adhatnak arról, hogy milyen szinten, milyen mélységben sikerült az adott nyelvi ismeretek elsajátítása, mennyire tudják a tanulók a tanórán feldolgozott anyagot felidézni, előhívni és alkalmazni. Továbbá, mivel a kreatív szövegalkotás a tanulók szubjektivitásán alapuló személyes megszólalás, ezért hozzájárul a világban szerzett élmények és tapasztalatok feldolgozásához, és támogatja az önmegértést (Samu, 2012; Takács, 2018). A tanulók

ügymond rejtve tárhatják fel magukat (Benő, 2012), ami kihat a tanulási motivációra, annak is elsősorban az intrinzik motívumaira, ez pedig jól támogatja a nyelvelsajátítást.

4.3. Kreatív írás gyakorlatok a nyelvórán

A kreatív nyelvhasználat – mint a normától való eltérés lehetősége – felszabadítja a tanulóban rejlő kreatív potenciált, ugyanakkor a nyelvi alkotómunka tudatos tervezést is kíván (Tin, 2022). Kezdő nyelvtanulók esetében érdemes a kreatív írás gyakorlatokat a betűk, illetve szavak szintjén kezdeni, és olyan feladatokat adni, amelyek a jelentésalkotást támogatják (ld. lexikai-szemantikai szint). Erre példák az alábbi feladatok:

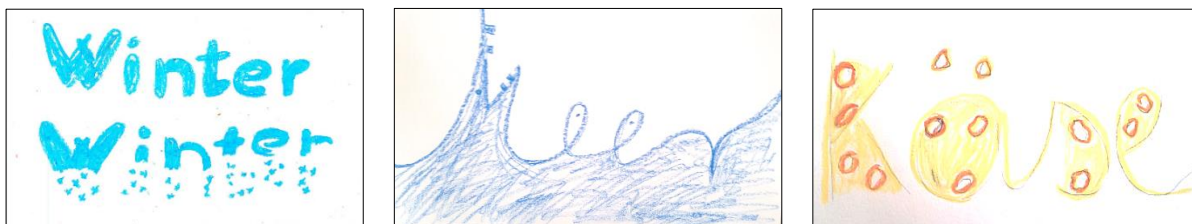
Kreatív névtábla: kérhetjük a tanulókat, hogy készítsenek olyan névtáblát, ahol a betűket a rájuk jellemző tulajdonságokkal díszítik (9. ábra). További feladat lehet a nevek betűzése, illetve bemutatkozás anyanyelven vagy idegennyelven – nyelvtudástól függően.



9. ábra. Kreatív névtáblák³⁶

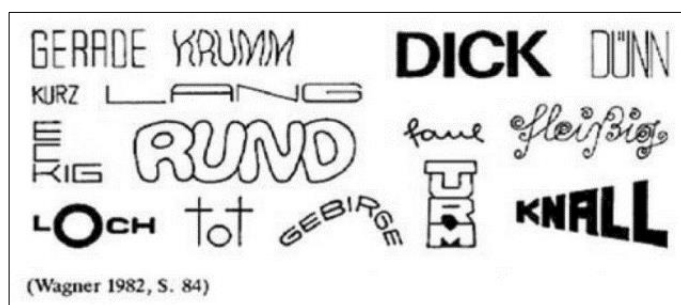
Ideogramma 1: olyan fogalmat jelentő írásjelek alkalmazása, amelyből következtethetünk a szó jelentésére (ld. képírás). Német nyelvi példák: Winter (tél), Meer (tenger), Käse (sajt) stb. (10. ábra). Hasonló kreatív megoldásokra számíthatunk a következő szavak megadásával: Vase (váza), Quelle (forrás), Hase (nyúl), Zoo (állatkert) stb.

³⁶ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (Nyelv- és kreativitásfejlesztés kurzus)



10. ábra. Német nyelvi példák ideogrammára (1) ³⁷

Ideogramma 2: az előző gyakorlatot folytatva megjeleníthetjük néhány ellentétes jelentésű szónak is az értelmét vizuális-grafológiai eszközökkel. Német nyelvi példák: *gerade* – *krumm* (egyenes – görbe), *dick* – *dünn* (kövér – vékony), *eckig* – *rund* (szögletes – kerek) stb. (11. ábra).



11. ábra. Német nyelvi példák ideogrammára (2) ³⁸

Angol nyelvű példák a jelentés grafikai megjelenítésére szintaktikai szinten: *As we grow old* (Ahogy felnövünk), *We become slow* (Lassúak leszünk), *Our eyesight begins to fade away* (Látásunk kezd homályossá válni) A tanulók feladata lehet a megadott példák nyomán új képversek alkotása a *treppauf* (lépcsőn felfelé) *Unordnung* (rendetlenség), *fliegen* (repülni), *spitz* (hegyes), *stachelig* (szúrós), *frieren* (megfagy) stb. szavakhoz (12. ábra).

³⁷ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés* kurzus)

³⁸ https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/rs_16_2009_sprachspiele-im-deutschunterrichtkonkrete-poesie/



12. ábra. Angol nyelvi példa ideogrammára/képversre ³⁹

Képversek 1: vizuális költészet a lexémák szintjén. A tanulók feladata adott szavak jelentésének megjelenítése, vizuális érzékeltetése a szó ismételt felhasználásával. Német nyelvi példák: Haus (ház), Sonne (nap), Regenbogen (szivárvány), Schneeflocke (hópehely) stb. (13. ábra)

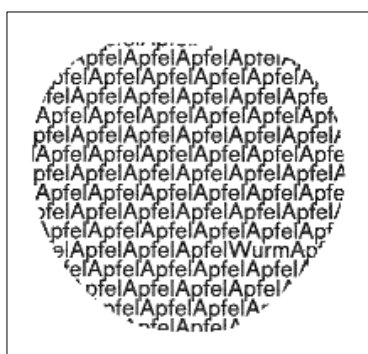


13. ábra. Német nyelvi példák egyszerű képversre ⁴⁰

Ennek a típusú gyakorlatnak számos irodalmi megfelelője ismert. Az alábbi példák mutatják, hogy az egyszerű szavakból álló képvers az irodalmi kreativitás szintjén is kivitelezhető. Reinhard Döhl *Apfel* (1965) című alkotásában például az *alma* szavak közt váratlanul megbúvó *kukac* (Wurm) szó játékos többlettartalmat ad a versnek. Eugen Gomringer *schweigen* (1996) című versében a *hallgatás* jelentését a szó kihagyása teremti meg, eredeti módon. (14. ábra)

³⁹ Forrás: Tin (2022)

⁴⁰ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés* kurzus)



schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen
 schweigen schweigen schweigen

14. ábra. Német irodalmi példák képversre 1. ⁴¹

Képvers 2: a klasszikus képvers típusának megfelelő konkrét-vizuális költészet, amely szintaktikai szinten értelmezi a nyelvben rejlő kreatív potenciált. Az egyik legismertebb irodalmi példa rá Apollinaire *A megsebzett galamb és a szökőkút* (1914) című képverse, amely a *Kalligrammák* c. kötetben jelent meg. Az irodalmi képvers nyelvórai alkalmazására példa Josef Michaelis kortárs magyar író, költő *Turm* (torony) és *Wendeltreppe* (csigalépcső) című alkotása 1984-ből (15. ábra).

Turm

I
N
E
S
S
Ü
K

STERNE
DIE
E
I
N
T
S
R
I
W

DU BIST
WIE SCHLANK

L
A
A
G
G
E
T
S
I
S
E

1984

Wendeltreppe

Schon siehst du nicht
 von wo du kamst
 noch weißt du nicht
 wie weit du kannst
 wie weit wie hoch
 ist eine Mitte
 wann knallen doch
 die letzten Schritte
 Schon siehst du nicht
 von wo du kamst
 noch weißt du nicht
 wie weit du kannst
 Hast keine Angst?

1984

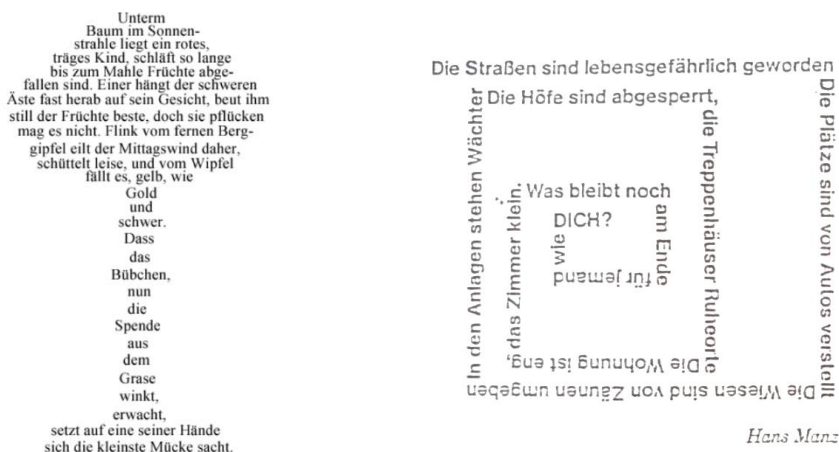
15. ábra. Német irodalmi példák képversre 2. (konkrét költészet) ⁴²

⁴¹ Reinhard Döhl *Apfel*. In: *Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie*. Ed. Eugen Gomringer. Stuttgart: Philipp Reclam junior, 1972.

Eugen Gomringer: *schweigen*. In: *Gedichtsammlung 33 Konstellationen*, St. Gallen: Tschudy, 1960.

⁴² <https://lehrbuch.udpi.hu/text-und-deutung/2014-06-22-13-05-27/bildgedichte>

A versek rámutatnak, hogy a kreativitás az olvasás/szövegértés receptív nyelvi készségének gyakorlásával is fejleszthető. Ugyanakkor számos lehetőség kínálkozik a nyelv esztétikai, produktív használatára is. Ilyen például Friedrich Hebbel *Unterm Baum* (A fa alatt) című versének átírása képverssé⁴³, vagy Hans Manz *Die Straßen sind lebensgefährlich geworden* kezdetű sorainak újrendezése az alábbiak szerint⁴⁴ (16. ábra):



16. ábra. Német irodalmi példák képversre 3. (konkrét költészet)

A verssorok formai átalakítását kiegészítheti más egyéb rajzos feladat, mint például a vers illusztrálása, amely egyrészt elmélyíti a vers befogadásának élményét, másrészt támogatja a szókincsfejlesztést.

Versírás 1: kezdő-újrakezdő nyelvi szinten megoldható kreatív nyelvi feladat egy versszöveg átírása a szavak cseréjével (lexémaszint). Erre példa Josef Reding *Das schwerste Wort* (A legnehezebb szó) című alkotása:

Das schwerste Wort heißt nicht *Popocatepetl*
wie der Berg in *Mexiko*
und nicht *Chichicastenango*
wie der Ort in *Guatemala*
und nicht *Ouagadougou*
wie die Stadt in *Afrika*.
Das schwerste Wort heißt für viele:
Danke!

⁴³ <https://gedichte-bibliothek.de/pages/lyrik-magazin/gedichtformen/das-bildgedicht.php>

⁴⁴ Inge Angelika Strunz: Visualisierung von Raumerfahrungen in graphisch kodierten Texten - 5.-7. Schuljahr, GRIN Verlag, Ebook.

A fenti versben a helynevek (ld. *döhlte* *szedve*) bármilyen más földrajzi helységnévvel helyettesíthetők. Például: Das schwerste Wort heißt nicht *Kopenhagen* wie die Stadt in *Dänemark* / und nicht *Guadiana* wie der Fluss auf der *Iberischen Halbinsel*...

Versírás 2: lexikális vagy szintaktika szinten egy másik ismert feladat az *akrosztichon* írása, amelyben a verssorok kezdőbetűit összeolvasva egy értelmes szót kapunk. Ez lehet a tanulók neve, amit bemutatkozásakor feladatként adhatunk vagy választhatunk egy tetszőleges témát, például az évszakok. Ebben az esetben a tanulók feladata *akrosztichon* írása a kedvenc évszakukhoz, amelyben a szavak akár személyes élményekre is utalhatnak. Az *akrosztichon* hosszúsága és formája különböző lehet, amit az alábbi példák mutatnak (17. ábra).



17. ábra. Német nyelvi példák akrosztichonra ⁴⁵

Versírás 3: a lexikális és a szintaktikai szint közötti gyakorlat, amikor a nyelvtanulók egyszerű saját verset írnak. Hasznos megkötdés, ha adott versformában kell a szöveget létrehozniuk. Erre például a német *Avenida*, *Elfchen*, *Rondell*, illetve a japán *Haiku* versformák kiválóan alkalmasak (18. ábra). A versformák meghatározásai:

- *Avenida*: a versszöveget a szavak kötött sorrendű egymás mellé rendezése adja
- *Elfchen*: a versszöveget tizenegy szó felhasználásával kell létrehozni, ahol a szavak soronkénti száma kötött
- *Rondell*: a rondó egy fajtája, amikor a megadott sorok ismétlődnek a versszövegben
- *Haiku*: a három soros versszöveg 5-7-5 szótagszámból épül fel

⁴⁵ *Winter* (tél), *Herbst* (ősz), *Sommer* (nyár)
<https://studflix.de/deutsch/akrostichon-4892>
www.grundschulmaterial.de

TANZ TANZ und MUSIK MUSIK und ein PAAR TANZ TANZ und RHYTMUS TANZ und MUSIK und RHYTMUS LEBEN	LIEBE EIN MÄDCHEN VATER UND MUTTER DAS IST MEINE LIEBE FAMILIE	Die Sonne scheint. Jetzt ist es Herbst. Es gibt Nebel. Jetzt ist es Herbst. Es regnet. Mir ist es kalt. Jetzt ist es Herbst. Aber die Natur ist wunderbar.
---	--	---

18. ábra. Példák a német nyelvórán alkalmazott versformákra.⁴⁶

Versírás 4: a magasabb nyelvi szintek felé haladva textémaszintű feladat lehet szabadvers írása egy választott képhez vagy egy vers fordítása, illetve parafrázálása. A két utóbbira példa Tina Willms *Regentag* (Esős nap) című versének fordítása (19. ábra), illetve egy szabadvers, amelyet Wolfgang Borchert *Versuch es* című alkotása ihletett (20. ábra).

Die Blumen haben die Köpfe gesenkt und der Himmel hängt grau in der Gegend herum. Ich nehme die Rote Bluse aus dem Schrank: Heute muss ich wohl selber blühen.	Minden virág a réten lehajtotta fejét, s körös-körül nézem, sötétbe borult az ég. A szekrényből előveszem piros blúzomat, és azon elmélkedem, ma másképp kell, hogy virágozzak.
---	--

19. ábra. Versfordítási gyakorlat német nyelvből⁴⁷

Stell dich mitten in den Regen, glaub an seinen Tropfensegen spinn dich in das Rauschen ein und versuche gut zu sein! Stell dich mitten in den Wind, glaub an ihn und sei ein Kind – laß den Sturm in dich hinein und versuche gut zu sein. Stell dich mitten in das Feuer, liebe dieses Ungeheuer in des Herzens rotem Wein – und versuche gut zu sein!	tízmilliószor is teremts, érezz, gondold át minden szót, amit kimondasz mert visszatér hozzád, mint bumeráng aztán hagyd, hogy áztasson a vihar ragadjon magával a megpróbáltatás és ne feledj mindeközben boldog is lenni, nekifeszülve a szélnek mint pattogó tűz lángjában újraéledő óriás
---	---

20. ábra. Versírási gyakorlat (parafrázis)⁴⁸

⁴⁶ Az Eötvös József Főiskola hallgatóinak munkái (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés kurzus*)

⁴⁷ Az Eötvös József Főiskola egykori hallgatójának munkája (*Nyelv- és kreativitásfejlesztés kurzus*)

⁴⁸ Szettele Katinka: *csak most, csak ma*

A prózai szövegek létrehozása többnyire magasabb szintű nyelvtudást feltételez. Mégis, a nyelvtanulás korai szakaszában (A2-B1 szint) a tanulók már próbálkozhatnak rövid párbeszédek írásával, majd önálló történetalkotással. Ezekhez is számos, kreativitásösztönző instrukció adható, például: egy történet folytatása, átírása vagy befejezése, egy történet írása megadott szavakkal, történetalkotás egy adott képhez stb. A kreatív szövegalkotás fejlesztése az általam megvalósított pedagógiai kísérletekben nagyrészt ilyen és hasonló gyakorlatokra épült. Az idegennyelvórai alkalmazásukra tehát a következő fejezetben találhatók példák.

4.4. Didaktikai szempontok

Didaktikai szempontból fontos megjegyezni, hogy a kreatívírás-gyakorlatok tervezése több szempontú átgondolást igényel. Az egyik szempont az idő és a helyszín kérdése, ugyanis a tanórán írt szövegek esetében korlátozott idő áll rendelkezésre, ami akár ösztönzőleg is hathat a tanulók kreativitására, de gátolhatja is az ötletek idegen nyelvi formába öntését. A helyben írással szemben másik lehetőség, ha a tanulók az adott szöveget otthon írják, illetve, ha a helyszínt maguk választják meg. Ez esetben az írásra szánt idővel maguk rendelkeznek, és lehetőségük van az elmélyültebb alkotásra, valamint a megírt szövegváltozat javítására, módosítására. Ahogy Takács (2018) is írja, olyan gyakorlatokat kell tervezni, amelyek az adott kereteken belül megoldhatók, kivitelezhetők, ezért a hosszabb terjedelmű, esetleg gyűjtőmunkát igénylő írások esetén célszerű tanórán kívüli feladatban gondolkodni.

Egy másik didaktikai szempont az egyéni vagy közös alkotás kérdése. A kooperatív vagy kollaboratív írásnak ugyanis számos előnye van: a közös ötletelés nemcsak színesebbé teszi az alkotói folyamatot, hanem pozitívan, termékenyítőleg hat a kreatív gondolkodásra is. Az együttgondolkodás során a tanulók egymást inspirálják az ötletelésben, és ezáltal olyan megoldások születhetnek, amelyek egyedül, önállóan alkotva nem jutottak volna eszükbe. Másfelől a kooperatív írás során a tanulók azonnali visszajelzést kapnak ötleteikre, megvitatják azokat, majd egymás javaslatai alapján folyamatában javítják, módosítják a szöveget. A tanulói együttműködésen alapuló írásmód ugyanakkor fejleszti a szociális kompetenciát, az egymásra való nyitottságot, a kommunikációt, a kapcsolódás képességét, valamint a különbözőségek elfogadását. Benő (2012) mindezzel kapcsolatban a következőképp fogalmaz:

„A módszer nemcsak a szókincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz. A tanulók csoportban könnyebben hoznak létre igényes írásokat” (Benő, 2012, 18.).

Mindezt jól támogatja az oldott hangulat, a gátlásoktól mentes órai légkör, az ötletelés szabadsága, miközben a közös célok mentén kialakul az együttesen végzett munkáért érzett felelősségtudat. Az ilyen közös alkotás közös sikerélményhez vezet, ami pozitívan hat a tanulók önbecsülésére, tanulási kedvére is. Az idegennyelv-elsajátítás esetében ugyanez érvényes. Ahogy arra Benő (2012) rávilágít, a kooperatív vagy kollaboratív írás előnye, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudással vagy nyelvi képességekkel rendelkező tanulók is sikerélményhez jutnak, ami motiválóan hat a nyelvtanulásra.

A kreatív írás tanórai alkalmazása során a tanár hagyományos szerepe megváltozik. A tanulók az írásfolyamat során önállóan dolgoznak, a tanár inkább csak kérdésekre válaszol, illetve segít, ha elakadást tapasztal. A nyelvórán általában a tanulók hiányos szókincsa okozhat nehézséget, ilyenkor érdemes a papír alapú vagy online szótár használatára bátorítani őket, vagy valamilyen digitális eszközt elérhetővé tenni számukra fordító alkalmazással. Természetesen a tanár maga is megválaszolhatja a felmerülő nyelvi-nyelvtani kérdéseket, segítve a gyorsabb szövegalkotást, hiszen idegen nyelven sokkal időigényesebb egy-egy mondat megfogalmazása, nemhogy egy hosszabb szöveg írása.

Az idegen nyelvű szövegalkotás esetén jogosan merül fel a nyelvhelyesség kérdése, és a tanár ezzel kapcsolatos elvárásai. A tanulók ugyanis a nyelvi szintjüknek megfelelően alkotnak, tehát nem várható el tőlük anyanyelvi fogalmazókészség. Rövidebb, egyszerűbb szövegekre kell számítani, az idegen nyelven írt alkotásokat többnyire lazább szövegkohézió, és néhol pontatlan, kevésbé választékos kifejezés mód jellemzi. A nyelvi hibákat viszont ajánlott az írásfolyamat egy későbbi szakaszában javítani, a típushibákat pedig külön összegyűjteni, majd plenáris formában megbeszélni az osztállyal.

Továbbá érdemes az idegen nyelvű kreatív szövegalkotást lépésről lépésre bevezetni a nyelvórán, és fokozatosan növelni a gyakorlatok komplexitását – csakúgy, mint a tanulókkal szemben támasztott elvárásokat – a tanulók nyelvi szintjének megfelelően (Kniffka, 2012). Vagyis fontos, hogy a tanulók ne ütközzenek nagyobb

nyelvi nehézségekbe a feladatok megoldása során. Ezt a megfelelő gyakorlat kiválasztásával tudjuk befolyásolni, például először csak szavakat gyűjtenek egy témához, vagy mondatokat fejeznek be szabadon, később egy képhez írnak dialógust, majd azt képregénnyé bővítik stb. Az írásgyakorlatok órai megtervezésekor érdemes a tanulók előzetes tudására építeni (*Vorwissen aktivieren*), különösen, ha az írásgyakorlat hallott vagy olvasott szövegértéshez kapcsolódik (Kniffka, 2012). Jó módszer erre a *Találgatás* cím alapján, amikor a tanulók a szöveg címének ismeretében arról ötletelnek, hogy miről is szólhat az adott írás. Ugyancsak ajánlott az új szavak, kifejezések előzetes bevezetése (*Sprachliche Vorentlastung*), amelyre számos módszer ad lehetőséget (pl. képkártyák, párosító feladatok, tárgyak felismerése stb.). Fontos továbbá a tanulók motiválása, valamint az elkészült alkotások bemutatása. Motiválóan hathat egy témához kapcsolódó nyelvi játék, de különösen hasznosak lehetnek az észlelést, érzékelést fejlesztő memóriajátékok, amelyek segítik az alkotói figyelem kialakítását, valamint a ráhangolódást az alkotás folyamatára (Szabó-Szettele, 2023). Az elkészült szövegváltozatok bemutatása több módon is történhet: a tanulók felolvassák alkotásaikat, eljátszák őket, illusztrálják őket, plakátot készítenek stb. Írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban, esetleg portfóliót készítenek stb. A kreatív írásnak ez a záró szakasza, vagyis az alkotások prezentálása kiemelten fontos, mivel a plénum előtti megnyilvánulás – legyen az az osztály vagy az iskola tágabb közössége – életre szóló élményt jelenthet, amely erősíti az élnépszerűséget és alakítja a személyiséget (Szabó-Szettele, 2023).

4.5. Kreatív írás és mesterséges intelligencia

A kreatív írás témája kapcsán megkerülhetetlen, hogy szó essék a legújabb mesterséges intelligencián alapuló nyelvoktató programokról, illetve az általuk – vagy a segítségükkel létrehozott – szövegekkel kapcsolatos pedagógiai problémákról. A generatív mesterséges intelligenciát alkalmazó információfeldolgozó eszközök ugyanis egyre nagyobb tér nyernek, és lassan a mindennapi életünk részévé válnak. A nagy nyelvi modellek (Large Language Models, röviden LLMs) kiemelkedő potenciállal rendelkeznek a nyelvi adatok kezelésében és értelmezésében: a ChatGPT például rendkívüli hatékonyságot ért el a szöveggenerálásban, a fordításban, a feltett kérdések megválaszolásában, vagyis a hatalmas információhalmazokból történő adatnyerésben (Nagy, 2024). A ChatGPT és más hasonló chatbotok egyrészt rendkívül gyorsan férnek hozzá a feladat megoldásához szükséges tudáshoz, másfelől (megfelelő parancsok, azaz promptok alapján) személyre

szabottan adnak választ a feltett kérdésekre. A ChatGPT ma már szinte minden nyelven elérhető, és a szabad hozzáférés által megnyílik az út a széles körű, akár oktatási céllal történő felhasználásra.

A nagy nyelvi modellek (LLMs) ugyanakkor felvetik a szerzőség, a szerzői jog és a plágium problematikáját, ami érinti az oktatásba való integrálhatóság kérdését is. A ChatGPT ugyanis képes egy adott témáról beszélgetni, házi feladatot megoldani, esszét, verset írni – természetesen a maga korlátain belül. (Például, egyenlőre még nem képes finom stílusbeli sajátosságok érzékeltetésére, és szakértői szöveget generál egy tizenéves felhasználó kérésére). A mesterséges intelligencia szöveggeneráló képessége tehát alapvetően befolyásolhatja a kreatív szövegalkotás folyamatát mind anyanyelven, mind idegen nyelven. Felmerül a kérdés: mit és milyen céllal bízunk a gépre, miként működünk együtt, miként használjuk annak „kreativitását”, vagyis az ötletgeneráló képességét az alkotó folyamatban. A mesterséges intelligencia tanórai alkalmazása akár motiválóan is hathat azokra a tanulókra, akik számára a digitális környezet nélkülözhetetlen (Szabó-Szettele, 2023).

A mesterséges intelligencia szöveggeneráló képessége a nemzetközi kutatásoknak is aktuális témája. Yuan, Coenen, Reif és Ippolito (2022) például arra az eredményre jut, hogy a nagy nyelvi modellek újszerű „társírási élményt” tesznek lehetővé, és pozitív hozzáadott értéket jelentenek a felhasználók néhány csoportja, pl. a hobbi írók számára. Az általuk használt LLM előnye, hogy segít feloldani az írással kapcsolatos blokkokat, és még akkor is katalizálja a kreatív írás folyamatát, ha a felhasználó nem fogadja el a mesterséges intelligencia által generált ötletet. A vizsgálat során továbbá az is kiderült, hogy a résztvevőknek kevesebb ideig tartott egy-egy szöveg létrehozása, ugyanakkor hosszabb történeteket tudtak írni a Wordcraft nevű MI segítségével (Yuan, Coenen, Reif & Ippolito, 2022).⁴⁹

Ennél árnyaltabb képet mutat Gómez-Rodríguez és Williams (2023) kutatása, akik többféle LLM-et is bevontak a vizsgálatba. A 12 mesterséges intelligencia (Alpaca, Bard, Bing Chat, ChatGPT-4, ChatGPT-3.5, Claude, Dolly 2.0, GPT4All-J, Koala, OpenAssistant, StableLM, Vicuna) és a kutatásban résztvevő öt kreatív írás kurzus hallgató egyazon utasítást kapta. Az értékeléshez 10 szempontú analitikus rubrikát

⁴⁹ A Wordcraft egy a LaMDA által működtetett szövegszerkesztő mesterséges intelligencia, amely segítségével a felhasználók átírhatják a mondatokat, és felszólíthatják az AI-t (artificial intelligence), hogy bizonyos módon módosítsa azokat (pl. tegye viccesebbé). Arra is kérhetik, hogy adjon új ötleteket, vagy fejlessze tovább a meglévőket.

alkalmaztak, ahol az alábbi értékelési kritériumokat vették figyelembe: szövegösszefüggés, narratíva, struktúra, a cselekmény logikája, kreativitás, stílus, műfaji sajátosságok, a jelenet leírásának hitelessége, a főszereplők jellemzése, hangvétel (pl. a sötét humor megléte). A szerzők arra az eredményre jutottak, hogy a nyílt forráskódú és a kereskedelmi LLM-ek másként teljesítenek a kreatív szöveg generálásában. Ez utóbbiak (GPT-4, Claude, Bing Chat stb.) ugyanis messze jobb eredményt értek el, és valamivel felülmúlták az ember alkotta szövegeket a legtöbb értékelési kritérium esetében. Egyedül a kreativitásban nem tudtak az emberi alkotásoknál magasabb pontot elérni.

Ennek az eredménynek némileg ellentmond Chakrabarty és munkatársainak (2023) a kutatása, amelyben jobbnak ítélték a résztvevő írók kreatív szövegalkotásait, mint a mesterséges intelligencia által generált szövegeket. Hozzá kell tenni, hogy a két vizsgálat több pontban is különbözik: Chakrabarty és munkatársainak (2023) kutatásában a mesterséges intelligencia ugyanis már befutott, sikeres írók meglévő, publikált szövegeivel dolgozott, az alapján generált alternatív történeteket azonos cselekménnyel. Az írók és az LMM tehát nem ugyanazt az utasítást kapták, ráadásul az értékelés is eltérő szempontok mentén történt: Chakrabarty és munkatársai (2023) a divergens gondolkodás Torrance-féle összetevőit vették alapul, vagyis a fluencia, flexibilitás, originalitás és elaboráció kategóriáihoz rendelt szempontokat (ld. Torrance Test of Creative Writing, 1966). Minderre Gómez-Rodríguez és Williams (2023) világitanak rá cikkükben.

Egy másik empirikus kutatás, amely szintén Chakrabarty nevéhez kötődik (Chakrabarty et al., 2024) a *Creativity Support in the Age of Large Language Models: An Empirical Study Involving Emerging Writers* címmel publikált tanulmány, amely nem a kész szövegekre, hanem az alkotó folyamatra fókuszál. A kutatás célja olyan írástámogatás nyújtása professzionális íróknak, amely az ember és a mesterséges intelligencia együttműködésére (*human-AI collaboration*) épül. A vizsgálat eredménye, hogy az írók az írás minden szakaszában (tervezés, fordítás, áttekintés) használni tudták a rendelkezésükre bocsátott GPT-3.5-öt, de leginkább a fordításon alapuló részfeladatoknál és a visszajelzés kérésénél értékelték annak használhatóságát. Az írók visszajelzései azonban rávilágítanak az LMM-ek gyenge pontjaira is: ilyenek például a gyakori klisés megoldások, az árnyalt fogalmazás hiánya, illetve a túlzottan moralista, kiszámítható történetbefejezések.

A mesterséges intelligencia és a kreatív írás témájában várhatóan számos kutatásról fogunk még hallani. A fent ismertetett cikkek alapján az LMM-ek legjobb

hátránya a kreativitás deficitje, vagyis, hogy az emberhez képest egyelőre csak korlátozottan képesek eredeti, újszerű, esztétikai igénnyel megírt szövegek létrehozására.

4.6. A kreatív írás értékelése

A kreatív írás órai alkalmazásától való idegenkedés oka lehet egyfelől a tapasztalat hiánya, másfelől az értékelés nehézsége. Az idegen nyelvi íráskészség mérésére használt hagyományos szempontrendszer középontjában ugyanis a nyelvi teljesítmény objektív megítélése áll. Ezért az írás- és fogalmazókészség értékelésére használt klasszikus kritériumok többnyire a szerkezet, stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külalak, olvashatóság, amelyeket kiegészít a többiekhez képest szubjektívnek mondható *összbenyomás* szempontja (Nagy, 2013). Ezek a szempontok azonban kevésbé alkalmazhatóak a kreatív írás esetében, ahol a hangsúly az ötletgazdagságon, eredetiségen, valamint a „jól megírt” szöveg kritériumain van.

Az idegen nyelvű kreatív írás értékelésekor különösen fontos a konvencionális szempontrendszer helyett „megengedőbb” módon viszonyulni a tanulói szövegekhez, hiszen a nyelvtani, nyelvhelyességi hibák kiemelése elkedvetlenítheti a tanulókat. Ráadásul a nyelvi teljesítmény hagyományos értékelése gátolhatja a gondolatok szabad áramlását és a fantázia szabadon engedését, hiszen a tanulók egy ilyen értékelésre számítva sokkal inkább a nyelvi megfelelésre és a nyelvtani hibák elkerülésére koncentrálnak. Ezért a kreatív szövegalkotási feladatoknál érdemes inkább a fejlesztő értékelésre fektetni a hangsúlyt, és megadni a lehetőséget a nyelvi hibák javítására, anélkül, hogy az adott szöveget rögtön osztályoznánk (Szabó-Szettele, 2023). Ez viszont nem jelenti azt, hogy a kreatív szövegalkotásokra nem adható érdemjegy. Böttcher (2012) kiemeli, hogy ajánlott inkább az írásfolyamat végén, lehetőleg a kész szövegváltozatra érdemjegyet adni, viszont véleménye szerint a kreatív írás érdemjeggyel való értékelése csak akkor javasolt, ha a tanulók folyamatosan foglalkoznak kreatív szövegalkotással, írói eszközök és technikák elsajátításával, tehát lehetőségük van az írásmódjuk fejlesztésére.

Mindemellett a szakemberek egyetértenek abban, hogy ahhoz, hogy a kreatív teljesítmény értékelése helyet kapjon a pedagógiai gyakorlatban, fontos, hogy megfelelő szempontok és kritériumok mentén értékeljék a tanulói szövegeket (Blomer, 2011). Ezt a célt szolgálja az úgynevezett analitikus rubrikák (*analytical rubrics*) módszere, amely lehetővé teszi a különböző szövegösszetevők vizsgálatát és a tanulók munkáinak

pontosabb, összetettebb értékelését. Ez a módszer egy szempontok és alszempontok mentén történő analitikus pontozás, melynek végeredménye mind a tanár, mind a tanulók számára útmutatóként szolgál, és segít körülhatárolni a tanulási célokat. Az analitikus rubrikák módszerével leírható az adott írásra érvényes kreativitás mértéke és minősége, vagyis a szöveget jellemző kreatív teljesítmény. Mills (2006) és Burroway (2011) például négy szempontot ajánl figyelembe venni az analitikus pontozásnál: az írás képisége (*image*), a hangzás vagy hangvétel (*voice*), a jellemzések aránya (*characterization*) és a történetalakítás (*story*). A képi kifejezőmód lényegéhez tartozik az érzékletesség, ami a részletgazdag leírason túl a szóképek, trópusok használatát jelenti (pl. metafora, hasonlat, megszemélyesítés stb.). Az írás hangvétele a következőkben nyilvánul meg: a cselekvésen keresztül (amit a szereplő tesz), a gondolatokon keresztül (amit a szereplő gondol a környezetéről), a dialóguson keresztül (amit a szereplő mond és ahogyan mondja), a környezeten keresztül (ahol a szereplő tartózkodik), valamint a szimbólumokon keresztül (ami a szereplővel kapcsolatos hozzáadott információkat hordozza). A jellemzések szempontjánál fontos kiemelni, hogy a kreatív írás pedagógiai kontextusában a *jó írás* alapvető kritériuma, hogy szereplőit az író közvetett módon, tehát elsősorban szituációkon keresztül, illetve ítékezés nélkül mutatja be, a véleményalkotást pedig az olvasóra bízva. Minél árnyaltabb, részletesebb egy-egy karakter bemutatása, annál összetettebb személyiséget ismerhetünk meg, akihez többféle szinten kapcsolódhatunk. A történetalakítás szempontjából az elbeszélés módját, a narrációt figyeljük meg, vagyis azt, hogy az események milyen sorrendben követik egymást, mennyire koherens az elbeszélés, és milyen izgalmakat, fordulatokat tartogat az olvasó számára.

Az értékelés módjára vonatkozóan Böttcher és Becker-Mrotzek (2003) három értékelési koncepciót dolgozott ki az általános iskolás korosztály számára: tanulóközpontú (*lernerorientiert*), írásfolyamat-orientált (*schreibprozessorientiert*) és kritériumkatalógus-orientált (*kriterienkatalogorientiert*) értékelés. Az első értékelési mód a tanár visszajelzésén alapszik, mely általában egy konkrét szövegre vonatkozik. Például, hogy mennyire sikerült a tanulónak a megadott szövegalkotási szabályokat betartania (pl. egy adott szótagszámú vers vagy egy kötött versforma esetén). Az írásfolyamat-orientált értékelés során általában lehetőség van a szöveg átdolgozására, mivel a cél a szövegminőség javítása. Ez esetben a tanulási folyamat része a szövegtől való eltávolodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók befogadói szemszögből is lássák,

értelmezzék a szöveget, észrevegyék annak gyenge pontjait, az esetleges nyelvi hibákat vagy javítandó részeket. Mindezt jól támogatják a különböző kreatív-kooperatív szövegrevíziós módszerek (széljegyzet, írókonferencia, szakértő-módszer, szövegnagyító, illetve a forgószínpad jellegű tanuló-állomások), amelyeket Böttcher (2012), illetve Becker-Mrotzek és Böttcher (2006) részletesen bemutat a könyvében. A kooperatív szövegrevízió vagy szövegátdolgozás lényege, hogy a tanulók egymásnak adnak visszajelzést az adott szöveggel kapcsolatban előre meghatározott szempontok szerint, mint például: a tartalom, érthetőség, szóhasználat, olvasóra tett hatás. Ezt követően fogalmaznak meg a módosítási javaslatokat (pl.: *Mivel lehetne még a szöveget kiegészíteni? Hogyan lehetne egy-egy szereplő karakterét további tulajdonságokkal bővíteni?*), amelyeket a szerző a szöveg módosítása vagy továbbírása során figyelembe vehet.

A harmadik értékelési mód, a kritériumkatalógus-orientált értékelés zárt feladattípusok esetén ajánlott, vagyis az előírások, minták és szabályok szerinti írás (*Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*), illetve az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás (*Schreiben zu und nach literarischen Texten*) esetén. Böttcher (2012) mindkét feladattípus értékelésére hoz példát, amelyek része a nyelvi megalkotottságra vonatkozó, valamint a tartalomra vonatkozó szempontok mentén történő értékelés például az alapötlet, a kidolgozottság, illetve a kreatív minőség. A kritériumok teljesülését egyes szám második személyben megfogalmazott visszajelzések mutatják (pl. *Érthetően és követhetően fogalmazol... / Szokatlan ötletekkel élsz... / Izgalmas címet adtál a történetnek / Kifejtetted a fontosabb részleteket... / Feltárod az ok-okozati összefüggéseket...*), amelyekhez a szerző három értékelési fokozatot rendel hozzá: 1, 0,5 és 0. A számszerűsített fokozatok közt nyíllal jelöli az adott szövegre vonatkozó tendenciát, ami „oda” és „vissza” irányú is lehet.

A fent ismertetett értékelési módok segítségével szolgálnak a kreatív írás értékeléséhez. Adaptálásukhoz tehát az idegen nyelven írt kreatív szövegek értékelésekor érdemes egy-egy osztályra, csoportra szabott sajátos kritériumrendszert kialakítani, amely az adott tanulási célokat tükrözi. A hiányorientált értékelés helyett továbbá érdemes kiemelni azokat a jó megoldásokat – a kritériumrendszerben jelzettekén túl is – , amelyektől az adott szöveg „működik”, illetve megkeresni a tanulók munkájában azokat a pozitívumokat, amelyek a többiek számára is iránymutatóak lehetnek. Végül, de nem utolsósorban célszerű a tanulói javaslatoknak is teret adni, és a kooperatív

tanulásszervezés módszereit alkalmazva bevonni őket az értékelésébe.

A kreatív írás értékelésére a PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* mérés is példát ad. Az írásbeli kifejezés vizsgálatára kifejlesztett pontozási rendszer item-specifikus kódolási kritériumokat tartalmaz. Ezek alapvetően a kreativitás két komponensét veszik figyelembe: a *flexibilitást*, vagyis, hogy a tanulói elképzelések kellően eltérőek, illetve az *originalitást*, ami a nem konvencionális megoldásokat jelenti. A pontozóknak el kellett dönteniük, hogy nem, részben vagy teljes mértékben értékeli a választ.

A kreatív írás értékelésének kérdése méginkább előtérbe kerül a mesterséges intelligencia bevonásával az írásfolyamatba. Az LLM-ek által generált, illetve támogatott szövegek számos kérdést és vizsgálati szempontot felvetnek, amiről már volt szó a *Kreatív írás és mesterséges intelligencia* című fejezetben. A szövegek differenciáltabb, esztétikai szempontokat is figyelembe vevő szakértői értékelésére a publikációkban várhatóan egyre több jó gyakorlattal találkozunk. Az említett fejezetben bemutatott saját példák nyelvoktatási kísérletünket illusztrálják. Úgy tűnik tehát, hogy a mesterséges intelligencia fejlődésével a kreatív gondolkodás és íráskészség kutatása méginkább lendületet vesz. Az eddigi eredmények alapján azt látjuk, hogy a kreativitás mint emberi képesség felértékelődik, ami kihat az oktatásra is. Ezt a folyamatot erősíti a PISA 2022 vizsgálat kreatív gondolkodást vizsgáló feladatsora.⁵⁰ A PISA vizsgálatot előkészítő kísérletek és a sokrétű beválás vizsgálaton átesett feladatok eredményeit látva immár nem kérdés, hogy a kreatív minőség hitelesen értékelhető-e. Bizonyosra vehető, hogy a kreativitás helyet kap a hagyományos mérés-értékelés rendszerekben. A vizsgálatoknak a jövőben ki kell terjedniük a mesterséges intelligenciára mint lehetséges “társalkotóra” is. A téma feltárásához további empirikus vizsgálatok szükségesek, amelyekre a kreatív idegennyelvtanítás és -tanulás megtervezésében majd támaszkodhatunk.

⁵⁰ <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>

5. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK JELLEMZŐI

5.1. A kutatás célja és módszertani keretei

A kutatás célja a kreativitás általános és tartalomba ágyazott fejlesztési lehetőségének vizsgálata az idegennyelvórán. A kreativitás általános dimenzióját a divergens gondolkodás és alkotóképesség képezi, míg a kreativitás tartalomalapú fejlesztése az idegen nyelvi kreatív szövegalkotáson keresztül valósult meg. További célkitűzés az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás vizsgálatához szükséges megfelelő mérőeszköz fejlesztése.

A kutatás összességében akciókutatásnak tekinthető, mivel helyszíni kutatási folyamatként valósult meg, illetve több cikluson keresztül zajlott, és különböző módokon kívánta elérni a fejlesztési célt. Az akciókutatás módszertana szerint ugyanis az egymást követő kutatási ciklusok (adatgyűjtés, adatelemzés, eredmények értelmezése) a korábbi ciklusok tapasztalataira épülnek (Csíkos, 2020a). Az akciókutatásra tehát jellemző, hogy *„a kutatók, akik lehetnek hozzáértő pedagógusok is, a helyszínen gyűjtenek adatokat, és a helyszínen végzik azt a tevékenységet is, amely alapján változás remélhető, és a változást újabb adatgyűjtéssel és adatfeldolgozással lehet nyomon követni”* (Csíkos, 2020b, 59.) A helyszíni jelenlét jelen kutatásnak is fontos része, ami ugyanakkor korlátozta is a pedagógiai fejlesztések, vizsgálatok hatókörét.

Az akciókutatás három iránya az operatív-technikai, kollaboratív és kritikai reflexión alapuló kutatás (George, 2024), amelyek közül jelen munka az első kettőhöz áll közel. A kutatás lépései (tervezés, cselekvés, megfigyelés-elemzés, konklúzió-reflexió) ugyanis spirálként követik egymást, és egy közösséghez kapcsolódóan, a személyek közötti együttműködésre épülnek (George, 2024). Jelen esetben a fejlesztő pedagógiai kísérletek a pedagógus kollégákkal való szoros együttműködés keretében valósultak meg. Az első kísérlet során a tanórai fejlesztést a pedagógus kollégák végezték előre megadott szakmai útmutatás alapján. A kollégákkal előtte személyesen egyeztettem, kikértem szakmai véleményüket a tervezett tartalmakról és tevékenységekről, tehát igyekeztem aktívan bevonni őket a fejlesztésbe. Ez azért is fontos, mert ahogy Havas Péter (2004) írja, az akciókutatás lehetőséget ad a gyakorló pedagógusok számára a saját tevékenységük mélyebb, elemzőbb és tudatosabb megismerésére, valamint inspirálóan hat a mindennapi munkájuk végzésében. Az együttműködés során fontos a partneri viszony kialakítása, amely jelen esetben nem okozott problémát. Mindez annak köszönhető, hogy az iskolát és a kollégák egy részét már előzetesen ismertem, tehát

nyitott, baráti fogadtatásban volt részem. A helyismeretem továbbá abban is segített, hogy az akciókutatás beágyazódjék a helyi pedagógiai gyakorlatba (v.ö. Havas, 2004), viszont kihívást jelentett, hogy az alkalmazott módszereket és tevékenységeket a pedagógusok tényleges munkájához, illetve tanítási stílusához igazítsam. Általánosságban elmondható, hogy a fejlesztő program eltérő módon motiválta a pedagógusokat, ezért az akciókutatás kollaboratív jellege csak részben valósult meg.

További fontos tényező a pedagógusok élet- és munkakörülménye, amelyhez a kutatás alapvetően igazodott (v.ö. Havas, 2004). Vagyis nem rótt plusz terheket a pedagógusokra, és nem vett igénybe plusz munkaórát, bár tény, hogy minden változás, illetve változtatás a megszokotthoz képest energiabefektetéssel jár. Ezért a kutatás során szempont volt a fejlesztő programhoz való pozitív tanári attitűd kialakítása. Mindezt nem könnyű elérni, ezért érdemes a kutatás várható pozitív hozadékait, a pedagógus potenciális „nyereségeit” kiemelni. Ahogy Havas (2004) fogalmaz:

„Ha az akciókutatás csak más tanári tevékenységek (az órák megtartása, dolgozatjavítás, tantervírás, tanácsadás, szakmai szervezeti tevékenység, másodállások stb.) mellett létezhet, akkor mentesíteni kell a pedagógusokat bizonyos feladatok alól, vagy megfelelő kompenzálást kell nyújtani.” (Havas, 2004)⁵¹

Jelen kutatás esetében ilyen „nyereség” volt a kreatív feladatbankként funkcionáló oktatási segédanyagok, illetve más egyéb kreatív eszközök rendelkezésre bocsátása, valamint a pedagógus coaching lehetőségének felkínálása a pandémia idején.

„Az akciókutatás térben és időben akkor tud a tanítással és a szakmai élettel összhangba kerülni, ha ez a tevékenység az osztályban zajlik” – írja Havas (2004). Ennek része a „megfigyelés és módosítás” ösztönzése, amely során fontos „annak elismerése, hogy a nevelési (egyben a tanítási-tanulási) célok megvalósulása lehet részleges, töredékes is” (Havas, 2004). Az akciókutatás lényege tehát sohasem a kitűzött cél maradéktalan megvalósítása, sokkal inkább egyfajta alkotó, ha tetszik kreatív folyamat, amely a fejlesztést minél inkább csoportra, személyre, szituációra szabottan kívánja elérni, vagyis az adott osztálytermi körülményeknek megfelelően. Másfelől, az akciókutatás sosem ér véget a fejlesztő program végén, hiszen legfőbb sajátossága a többciklusú jelleg, ugyanakkor a fejlesztés akkor igazán sikeres, ha a kutatás úgymond

⁵¹ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese>

„önfenntartóvá” válik (v.ö. Havas, 2004). Vagyis, ha a gyakorló pedagógusok a fejlesztő szakemberek távozása után megtartanak valamit az elsajátított módszerekből, szemléletből, ha a szakmai kompetenciájuk és kompetenciaérzetük nő. Az akciókutatások során tehát szorosabbá válhat az együttműködés a szakma elméleti, tudományos képviselői és gyakorlati művelői között.

Az empirikus kutatás kvantitatív adatelemzésre épül, de számos kvalitatív elemet is tartalmaz. Ilyen az óramegfigyelés, a Pedagógiai Program tanulmányozása, a tankönyv elemzése, a tanulói visszacsatolások, valamint a pedagógus kollégákkal folytatott elemző-értékelő interakció.

5.2. Kutatási koncepció

A kutatás alapvető koncepciója, hogy kvázi kísérleti modellt alkalmazva, tantárgyba ágyazottan fejlesszük a tanulók kreativitását. A kvázi kísérlet sajátossága, hogy hiányzik a résztvevők véletlenszerű csoportba sorolása, ezért az eredmények kevésbé általánosíthatóak. Míg a randomizált kísérleteknél az osztályok, illetve tanulók kiválasztása egyfajta összesített felkérés alapján történik, addig a kvázi-kísérletek esetében már a kutatásban való részvételt megelőzően eldől, hogy kik kerülnek a kísérleti és a kontroll csoportba (ld. Csíkos, 2020b). Azonban mindkét esetben fontos, hogy a kontroll csoport a kísérletihez hasonló kiinduló tulajdonságokkal rendelkezzen, hogy csak a beavatkozás miatt legyen különbség a két csoport között. A kísérleti hatás mérésére és igazolására a kvázi kísérletek esetében is elő- és utóteszt alkalmazása szükséges. Vagyis *„a kísérlet megkezdése előtt a kísérleti és kontroll csoportban egyaránt adatokat gyűjtünk, ezáltal biztosítva és bizonyítva a két csoport hasonló kiinduló helyzetét. (...) A kísérlet lezárultával újra mérünk mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban. (...) A kutatói szándéktól függően és a kutatási elrendezésből adódóan a kísérlet végén olyan tulajdonságok mérését valósítjuk meg, amelyekre hipotéziseink szerint a kísérlet hatott.”* (Csíkos, 2020, 55.)

Kutatásunkban a fejlesztő kísérleteket megelőzően megtörtént a kísérleti és kontroll csoportok kialakítása a pedagógus kollégákkal való egyeztetés alapján. Fontos megjegyeznünk, hogy az osztályok csoportba sorolása a pedagógus kollégák javaslatai alapján történt. A kollégák fő szempontja az volt, hogy melyik osztályban tudják jobban elképzelni a fejlesztő program kivitelezését. A második fejlesztés esetében annyiban módosult a kontroll csoport kialakítása, hogy azok a résztvevők is a kontroll csoportba

kerültek, akik a pedagógiai kísérlet során nem éltek a fejlesztés lehetőségével. Mindhárom fejlesztő kísérlet esetében elő- és utómérést alkalmaztunk ekvivalens tesztváltozatokkal.

A kutatási koncepció kialakítása során igyekeztünk továbbá szem előtt tartani, hogy a választott témák és tanítási tartalmak illeszkedjenek a tanmenethez. A kutatás fontos célkitűzése, hogy a tanulói szövegek kreatív minőségének mérésére megfelelő mérőeszközt fejlesszünk és alkalmazzunk. A kutatási koncepció kialakításának szempontjai a fejlesztési folyamat során a következőképp változtak: a módosítások érintették a fejlesztés módját és eszközeit, a mintanagyságot és az alkalmazott mérőeszközöket.

A disszertációban bemutatott vizsgálatok főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A disszertációban bemutatott vizsgálatok ismertetése

Vizsgálatok	Minta	Mérőeszközök	Eljárás
Első fejlesztő kvázi-kísérlet (3 hónap) <i>2019. tavaszi félév</i>	5. osztályos tanulók (N=97)	1. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) 2. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I. 3. Olvasott szövegértést mérő feladatlap 4. Nyelvi-családi kérdőív	Papír-ceruza alapú elő- és utómérés
Második fejlesztő kvázi-kísérlet (3 hónap) <i>2021. tavaszi félév</i>	5-6. osztályos tanulók (N=99)	1. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) 2. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II. 3. Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív 4. Nyelvi-családi kérdőív	Papír-ceruza alapú elő- és utómérés
Harmadik fejlesztő kvázi-kísérlet (6 hét) <i>2022. tavaszi félév</i>	6. osztályos tanulók (N=34)	1. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) 2. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. 3. Iskolai komplex idegen nyelvi mérés	Papír-ceruza alapú elő- és utómérés

A módosításokat egyfelől az előző kutatási szakaszok tapasztalatai indokolták (erről bővebben a kutatási szakaszok bemutatásánál lesz szó), másfelől az online oktatásra való átmeneti váltás. A második kutatási szakasz ugyanis a koronavírus-járvány harmadik hullámának idejére esett, és 2021. március 8-tól április 19-ig digitális tanrendben folyt az oktatás. Ehhez alkalmazkodva Teams-csoportokat hoztunk létre, és azon keresztül folytattuk a fejlesztés megvalósítását a digitális oktatás lehetőségeivel élve. A tantermi oktatáshoz a fejlesztés záró szakaszában tudtunk visszatérni. A kutatási szakaszok tapasztalatairól és a kutatási koncepciót érintő módosításokról a következő fejezetben lesz részletesebben szó. Az egyes vizsgálatok tanulságait a diszkusszió rész tárgyalja.

5.3. Kutatási kérdések és hipotézisek

Az empirikus kutatás az alábbi kérdések megválaszolására irányult:

K1: Hogyan hat a pedagógiai kísérlet a divergens gondolkodás és alkotóképesség és az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képesség fejlődésére? Milyen módszerek és stratégiák szükségesek a hatékony fejlesztéshez?

K2: Milyen szempontok szerint értékelhető az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás? Milyen mérőeszköz alkalmazása szükséges hozzá?

K3: Milyen összefüggés van a tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége és az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége között?

K4: Milyen összefüggés van a tanulók nyelvtudása, a nyelvtanulással töltött évek száma, a szülők nyelvtudása és a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége között?

K5: A fejlesztés hatására változik-e a tanulók tantárgyi elsajátítási motivációja a német tantárgy esetében?

A kutatás hipotézisei:

Feltételezzük, hogy

H1: A pedagógiai kísérlet fejlesztően hat a tanulók divergens gondolkodására és alkotóképességére.

H2: A pedagógia kísérlet hatására fejlődik a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége.

H3: A tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. A kettő között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki.

H4: Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása. A szöveg kreatív minőségét azonban egyik tényező sem határozza meg.

H5: A fejlesztés hatására nő a tanulók német tantárgyi elsajátítási motivációja. A nyelvtanulási motiváció és a kreatív szövegalkotás eredményei között szignifikáns, pozitív korreláció van.

5.4. Résztevők

A kvázi kísérlet résztvevőit előzetesen beosztottuk kísérleti és kontroll csoportba. A kutatást az első kísérlet esetében ugyanazon kisváros két általános iskolájában valósítottuk meg (MNÁMK Általános Iskola és Sugovica Sportiskolai Általános Iskola), a második és a harmadik kutatási szakaszban a vizsgálatokra az MNÁMK Általános Iskolájában került sor. Ezáltal biztosítottuk, hogy a képzési struktúra, amelyben a tanulók részt vesznek, valamint a szülők társadalmi-kulturális háttere hasonló legyen. Másik szempontunk az volt, hogy a tanulók hasonló nyelvi szinten legyenek, ezért csak olyan osztályt vontunk be a kísérletbe, ahol emelt óraszámban tanulják a német nyelvet. Mivel az akciókutatás többnyire kismintás vizsgálatokat tesz lehetővé, ezért esetünkben is behatárolt mintanagyság ($N < 100$) vizsgálatára volt lehetőség. A kutatás résztvevői tehát az általános iskola felső tagozatának tanulói az alábbiak szerint:

1. fejlesztő kísérlet: emelt óraszámú német nyelvi képzésben résztvevő 5. osztályos tanulók (kísérleti csoport: két osztály ugyanabban az általános iskolában és három nyelvi csoport egy másik általános iskola két osztályában)
2. fejlesztő kísérlet: emelt óraszámú német nyelvi képzésben résztvevő 5. és 6. osztályos tanulók ugyanabban az általános iskolában (kísérleti csoport: az osztályokból vegyesen kialakítva)
3. fejlesztő kísérlet: emelt óraszámú német nyelvi képzésben résztvevő 6. osztályos tanulók (kísérleti csoport: egy osztály, kontrollcsoport: ugyanazon évfolyamon tanulókból kialakítva illesztett minta alapján)

Az emelt óraszámú, heti öt órában német nyelvet tanuló diákok egységes tanterv szerint, ugyanazon a nyelvkönyvből tanulják a német nyelvet.⁵² A tanulók előzetes tájékoztatást kaptak a mérésről, illetve a fejlesztő programról. A jellemzően átlagos társadalmi-gazdasági státuszú tanulók az első osztálytól kezdve tanulják a német nyelvet az adott intézményben, és ötödik-hatodik osztályos korukra általában A2–B1 szintet érnek el.

A fejlesztő kísérletekben összesen öt német nyelvet oktató szaktanár vett részt. A pedagógusok szakmai profilját a 3. melléklet tartalmazza. A kutatásba elsődlegesen bevont iskola módszertani alapelveire jellemző:

- a reflexión alapuló tanulás; a tanítási, tanulási folyamatok visszajelzésen alapuló tervezése
- az együttműködésen alapuló tanulást segítő (kooperatív) munkaformák
- a megfelelő tanulási környezettel az aktív, tevékenységre épülő tanulás lehetőségének biztosítása, melyek az ismeretek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását elősegítő tanulói kompetenciákat fejlesztik
- a tanulók képességeinek megfelelő, egyénre szabott tanulási lehetőségek biztosítása, tanórai differenciálás; differenciált visszajelzés és segítségnyújtás
- a különleges bánásmódot igénylő tanulók személyes igényeihez való alkalmazkodás – sokszínűség, tantárgyközi módszertani szaktanterv
- tevékenységközpontú oktatás, projektmunka
- nemzetiségi és tematikus projektnapok
- teamtanítás külföldi vendégtanárokkal; szakmai közösségek kialakítása

⁵² Beste Freunde 2. Kursbuch und Arbeitsbuch (2015). Eds. M. Georgiakaki, C. Seuthe, E. Graf-Riemann & A. Schumann

- korszerű digitális módszerek és eszközök alkalmazása; a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése
- iskolán kívüli tanulási helyszínek látogatása
- átlátható és egyértelmű követelmények
- a tanulói teljesítmény mérésének és értékelésének az egységessége, egyértelműsége és átláthatósága
- hibakultúra: a hiba, a hibázás tanulási esélyként való kihasználása.

A fent felsorolt alapelvek gyakorlati alkalmazását megerősítve magam is tapasztaltam, hogy a teamtanítás valóban bevett módja a tanórák tartásának, aminek köszönhetően gördülékenyen tudtunk együtt dolgozni a pedagógus kollégákkal. A kooperatív munkaformák alkalmazása sem okozott gondot, a tanulók számára ugyanis ismerős helyzet volt a kiscsoportos munka, a kollaboráció, ami nagyban segítette a fejlesztő munkát a harmadik kísérlet esetében. Az aktív, tevékenységre épülő tanulást, csakúgy, mint a tanórai differenciálást meglátásom szerint a magas tanulói létszám korlátozta. Az intézményben viszont kimagasló a projekt munka, számos tematikus projektnap színesíti a tanévet. Ezen kívül az iskolában korszerű digitális eszközök (interaktív tábla, Ipad-ek) állnak rendelkezésre, amelyeket rendszeresen használnak.

A kizárólag az első fejlesztő kísérletbe bevont általános iskolában szintén emelt óraszámú német nemzetiségi nyelvoktatás folyik. Noha ebben az intézményben a nemzetiségi nyelvoktatás régebben, 1976-ban kezdődött, nem határozza meg az iskola teljes profilját az előzőleg bemutatott intézménnyel szemben, ahol az általános iskolai képzés 1996-ban indult. Mindkét iskolában közös, hogy a törvényi előírásoknak megfelelően a gyerekek első osztálytól kezdődően heti öt órában sajátíthatják el a német nemzetiségi nyelvet.

5.5. MÉRŐESZKÖZÖK

5.5.1. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat

A kreatív gondolkodás fejlődését a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat*, röviden TCT–DP (Jellen és Urban, 1986, 1988) mérőeszközzel vizsgáltuk. A TCT–DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production) A és B tesztlapja hat kulturálisan semleges képelemet tartalmaz: félkör, pont, nagy sarok, kígyózó vonal, szaggatott vonal, kicsi

vízszintes U alak a kereten kívül. A hozzájuk kapcsolódó értékelési szempontok a következők:

1. *Folytatás*
2. *Kiegészítés*
3. *Új elemek*
4. *Vonalakkal létrehozott kapcsolatok*
5. *Témához Kötődő Kapcsolatok*
6. *Körvonalat átlépő– kerettől függő*
7. *Körvonalat átlépő - kerettől független*
8. *Perspektíva*
9. *Humoros, érzelmes megoldások*
10. *Nem szokványos megoldások*
11. *Sebesség*

A kreatív képbefejezést ösztönző teszt számos lehetőséget kínál a képelemek felhasználására (ld. kiegészítés, ismétlés, módosítás, kompozíció stb.), és egyszerre ad lehetőséget a figuratív és a non-figuratív, esetleg absztrakt képalakításra. A teszt további előnye, hogy a gyenge rajzolók is adhatnak jó megoldásokat, illetve a nonfiguratív ábrázolásmód kedvelői egyaránt érhetnek el magas pontszámokat. A tesztet a Budapesti Corvinus Egyetem Vizuális Kultúra Kutatócsoportja biztosította (4. melléklet).

5.5.2. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap

Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás vizsgá lata mindhárom mérés esetében saját fejlesztésű *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* segítségével történt. Az első fejlesztő program alkalmával egy 3 itemből álló tesztlapot alkalmaztunk. Mindhárom item képbefejezés-típusú feladatra épült, azzal a különbséggel, hogy elsősorban nem rajzi, hanem verbális választ vártunk a résztvevőktől. Az elő- és utómérésre két tesztváltozatot dolgoztunk ki, így összesen 6 képi elem állt rendelkezésre. A képek mellett egy-egy befejezetlen mondat segítette a tanulókat az írásban. A teszt két változatát a 5. melléklet tartalmazza. A kiértékelés során a következő szempontokat vettük figyelembe: megoldások száma, az ötletek komplexitása, kontextus, részletgazdagság, humoros, érzelmes megoldások, párbeszéd, absztrakció, egyediség és eredetiség.

A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* és annak kiértékelése szorosan kapcsolódik a fent ismertetett *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (Urban & Jellen, 1986, 1988)

értékelési utasítás 9-10-es pontjához, de a Torrance-féle kreativitást mérő teszt (TTCT, 1990), illetve annak a megújított Barkóczi-Klein-féle adaptációja (MBK, Fáy et al., 2022) is mintául szolgált. Az értékelési kritériumok közül a fluencia, a flexibilitás és az originalitás játszik szerepet, ugyanakkor a *Kreatív erősségek* szempontjai között is találunk párhuzamot (ld. *érzelmi kifejezőképesség; világos történetmesélési képesség; mozgás, cselekvés vagy történés; befejezetlen alakzatok, illetve képek szintézise; szokatlan megjelenítés; humor; gazdag ábrázolás; színes képzelet, érzékletesség; fantázia*).

A második kutatási szakaszban a következőképp bővítettük a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap*-ot: a feladatok számát növelve többféle feladattípust alkalmaztunk a kreatív szövegalkotási képesség mérésére (6. melléklet). A képkiegészítések közül egyet-egyét megtartottunk az elő- és utómérésben, viszont a történetíráshoz gazdagabb narratívát kívántunk adni, ezért olyan képeket is beemeltünk, amelyek konkrét cselekvést, történést ábrázolnak, így jobban ösztönzik a történetalkotást. Új elemként jelenik meg továbbá a címadás (ld. címek kifejezőképessége mint kreatív erősség), az alternatív megoldáskeresés (ld. *Mit mondhatott volna még a róka a hollónak?* Ezópusz-meséjében) és a képzelet-vezérelt képleírás (*Meséld el, hogy mi látható a képen! Írd le azt is, ami nem látható, amit kitalálsz, elképzelsz hozzá!*) A feladatlap értékelési útmutatójában a divergens gondolkodás teszteknel leggyakrabban alkalmazott három mutatót, az originalitást, a flexibilitást és a fluenciát vettük alapul. Értelmezésünkben – Pásztor (2015) összefoglalójához kapcsolódva – a fluencia a gondolatáramlás könnyedségét jelenti, hogy mennyire megy könnyen az ötletek generálása, vagyis egynél több megoldást ad-e a teszt kitöltője az adott kérdésre, feladatra. A flexibilitás a gondolkodás hajlékonyságára utal, amely megmutatja, hogy képes-e a teszt kitöltője egy kérdést, problémát több szempontból is megvizsgálni. Jelen esetben ez az eltérő ötletek számát jelenti, amit útmutatónkban az új elemek száma kategória ír le. Az originalitás, amely egy ötlet eredetiségére, szokatlanságára vonatkozik, esetünkben azt mutatja, hogy egy adott válasz mennyire gyakori a vizsgálati személyek körében (ld. jellemzően atipikus válaszok). Továbbá, az originalitás mutatójához rendeltük a kontextusba helyezést, amikor a teszt kitöltője a megadott képelemekhez kapcsolódóan történetet formál, kapcsolatba hozza a szereplőket és a tulajdonságokat, oksági viszonyt alakít ki stb.

A harmadik kutatási szakaszban alkalmazott *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* a

kreatív ötletek kidolgozására, vagyis az elaborációra helyezte a hangsúlyt. A teszt két történetalkotó feladattípusból áll, amelyet egy-egy úgynevezett ráhangoló feladatokat előz meg. Az egyik egy klasszikus palackposta feladat, vagyis a tanulók feladata volt a palackban rejlő üzenetet megalkotása. Itt is vizuális impulzus segítette a szövegalkotást. Az előmérés során alkalmazott másik történetalkotó feladatnál viszont kép helyett az ABC betűihez rendelt szavak inspirálták a szöveget, amelyet a tanulók írtak. A feladatutasítás ez esetben konkrétabb volt: *„Írj a fenti szavak felhasználásával egy rövid történetet! Találj ki hozzá egy helyszínt, és nevezd meg a szereplőket!”* Az utómérésben a tanulóknak egy kalóztérképről kellett írniuk, és értelmezni az azon található jeleket. A másik feladat megegyezett az előmérés feladatával: szavak felhasználásával történetet írni. A tesztek kiértékeléséhez új kritériumokat alkalmaztunk: struktúra (tagolás, felépítés, szövegkohézió, szövegtípus megválasztása); a történetmesélés minősége (kontextus, jellemzés, részletgazdagság, probléma, fordulat, érzelmi kifejezőképesség, humor, párbeszéd, nézőpontváltás, új elem, gazdag narratíva); ötletesség (eredeti, szokatlan megoldások, fantasztikus elemek stb.) A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* harmadik változatát és a hozzá tartozó értékelési útmutatót az 7. melléklet tartalmazza.

Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási készség vizsgálatára alkalmazott mérőeszközök nyílt végű feladattípust kívánnak meg. A nyílt végű kreatív írás feladatok egyúttal a fejlesztés eszközei is. Ez a feladattípus számtalan megoldási lehetőséget kínál, és a nyelvismeret szempontjából alkalmazás szintű gondolkodási szintet, a kreatív szövegalkotás szempontjából szintézis szintű gondolkodást kíván meg a tanulók részéről. Kutatásunkban néhány esetben a verbális válaszkódot mellett lehetőséget adtunk vizuális kód használatára, az értékelésben viszont csak a verbális válaszokat vettük figyelembe. A képkiegészítés típusú feladatok ugyanis jól támogatják a modalitás-váltást, vagyis a gondolatok, ötletek vizuális jellé alakítását, vagy fordítva: a rajzbefejezések szöveggé formálását. Az összefüggő választ megkívánó kreatív szövegalkotás gyakorlatok tehát olyan nyílt végű feladatok, amelyek elsősorban a magasabb rendű művelési szintben fejlesztenek. Ennek jellemzője a tananyag felhasználása, problémamegoldás, valamint új, eredeti produktumok létrehozása.

5.5.3. Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív

A tanulók motivációjának szintjét és esetleges különbségeit a *Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív* hivatott mérni (10. melléklet). A Józsa Krisztián nevéhez kötődő Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (SSMMQ, Subject Specific Mastery Motivation)

az egyes tantárgyakhoz (olvasás, matematika, természettudományok, angol) kapcsolódóan képes mérni az elsajátítási motivációt (Józsa, 2014). Ennek a kérdőívnek az általam adaptált változatában 10 Likert típusú item került felhasználásra a német tantárgyra vonatkoztatva.

5.5.4. Olvasott szövegértést mérő feladatlap

Az első pilot vizsgálat esetében a mérést az Oktatási Hivatal által 6. osztályosok számára összeállított *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* (OH, 2016, 2017) egészítette ki. Az eszköz a 6. évfolyamon a KER (2002) szerinti A1-es nyelvi szintet méri. A feladatok típusuk szerint zártak, párosítás fajtájúak. A feladatok általános jellemzői:

„A mérés feladatainak középpontjában nem a nyelvi forma, hanem a nyelvi jelentés áll; a feladatok a valós nyelvhasználathoz hasonló helyzetek elé állítják a diákokat. A feladatsorokban felhasznált szövegek autentikus, autentikushoz közeli vagy autentikus forrásból adaptált szövegek. A feladatok témakörei figyelembe veszik az életkori sajátosságokat, igazodnak a korosztály ismereteihez, érdeklődési köréhez.” (Idegen nyelvi mérés: Tartalmi keret, OH, 2017)⁵³

Az olvasott szöveg értését mérő feladatlap két alfeladatból áll: az egyik feladat *Kép és szöveg párosítása*, a másik egy szintén párosítás típusú *Kérdés - felelet* feladat. Az előbbinél adott mondatokat kell a megadott ünnepekhez rendelni, és a helyes megoldás betűjelét beírni a feladat után található táblázatba. A feladattörzsnek része egy példamondat, a hozzá tartozó helyes megoldás jelölésével. A második feladat esetében kérdőmondatokhoz kell rövid szövegeket társítani, majd a helyes megoldás betűjelét a feladat után található táblázatba írni. Mindkét feladat esetében két olyan válaszlehetőség van, amit nem kell, illetve nem lehet megfelelően felhasználni. A feladatokat a 8. melléklet tartalmazza.

5.5.5. Nyelvi-családi kérdőív

A tanulók nyelvtudásának és nyelvi háttérének megismerésére egy külön kérdőív szolgált, amely kérdései a következőkre irányultak: a nyelvtanulással töltött évek száma,

53

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegen_nyelvi_meres_tartalmi_keret2017.pdf

a német nyelvterületen töltött évek száma, valamint a szülők nyelvtudása (9. melléklet). Ezt mindegyik vizsgálat esetében kiegészítettük néhány kérdéssel, ami a fejlesztésre vonatkozott, hogy visszajelzést kapjunk a tanulóktól a megélt tapasztalatokra vonatkozóan.

5.6. Eljárás

A tesztfelvétel mindegyik vizsgálat esetében hagyományos papír alapú mérőeszközzel történt. A teszteredmények pontértékét százalékra váltottuk át. Az elemzéseket az SPSS 25.0 verziójú programmal végeztük.

5.7. A vizsgálatok ütemezése

Az első fejlesztő kísérletre a 2018/2019-es tanév második félévében került sor, a második projekt a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében, az online tanításra való átállás idején, míg a harmadik fejlesztő program a 2021/2022-es tanév második félévében valósult meg.

5.8. Etikai jóváhagyás

A kutatást az Eötvös József Főiskola Etika Bizottsága hagyta jóvá (15. melléklet). Az iskolai fejlesztő kísérleteket és vizsgálatokat az intézményvezető tudtával és beleegyezésével végeztük (16. melléklet). A pedagógiai kísérletekben résztvevő tanulók szülei előzetes tájékoztatást kaptak a tervezett programról, és írásbeli hozzájárulásukat adták a vizsgálatához.

6. KUTATÁSI SZAKASZOK

6.1. Első fejlesztő kísérlet

6.1.1. Módszer

Az első fejlesztő kísérlet a divergens gondolkodás, valamint a kreatív-produktív nyelvhasználat fejlesztésére irányult. Ez utóbbi elsősorban a szövegalkotási képesség fejlesztését jelentette, amelyet különböző típusú kreatív nyelvi feladatok támogattak. A feladatokat az adott tankönyvi fejezethez⁵⁴, illetve tananyaghoz kötöttük, tehát azok mintegy kiegészítették az órán tanultakat. Erre azért is volt szükség, mert bár a tankönyv számos nyílt végű feladatot (pl. mondatbefejezés) és alkotófeladatot tartalmaz (pl. plakát készítése), azok részben alulkorlátozottak: vagyis túl tág keretet adnak a tanulói megoldásoknak (ld. *Mutasd be álmaid iskoláját*)⁵⁵, ezért a kreatív gondolkodás szempontjából nem elég inspirálóak. A tankönyvi írásfeladatok másrészt kevésbé ösztönzik a kreatív írást, ehelyett hagyományos fogalmazási feladatnak számítanak (pl. *Az újságnak írt válasz*)⁵⁶, amelyet ráadásul idősebb korosztálynak szántak. A német nyelvóra keretében megvalósított feladatokat a nyelvtanárok a kipróbálás előtt másfél héttel megkapták, ezek tartalmát és módszereit megbeszéltük. A fejlesztés során kvázi kísérleti modellt alkalmaztunk. Az elő- és utómérés között közel három hónap telt el.

Fejlesztő feladatok

A fejlesztő feladatok megtervezése során néhány esetben szükségesnek tartottam a tankönyvi és munkafüzeti feladatok módosítását (ld. útvonalterv készítése), illetve bővítését, mivel célom volt, hogy a nyelvórán jobban ösztönözzük a kreatív gondolkodást és alkotóképességet. Ezért törekedtem olyan feladatok fejlesztésére, amelyek egyrészt szokatlanok, újszerűek voltak a tanulók számára (ld. láncjáték), másrészt alkotó hozzáállást kívántak meg részükről (pl. képvers írása). A feladatok a divergens gondolkodásra épültek (pl. *ötletroham*, *asszociációk gyűjtése*, *kapcsolat keresése a tárgyak között*, *önálló mondatbefejezés*, *rövid történet írása stb.*), és köztük több rajzos feladat is szerepelt. Ezen kívül olyan gyakorlatokkal egészítettem ki a tankönyvi és

⁵⁴ Beste Freunde 2. Kursbuch und Arbeitsbuch (2015). Eds. M. Georgiakaki, C. Seuthe, E. Graf-Riemann & A. Schümann

⁵⁵ *Wie ist deine Traumschule?* (Beste Freunde 2. Tankönyv, 22. fejezet, 6. feladat, 29. o.)

⁵⁶ *Und wie findest du Liebesschlösser? Könnt ihr in eurer Stadt auch Liebesschlösser aufhängen? Schreib eine Antwort an die Zeitschrift.* (Beste Freunde 2. Tankönyv, 23. fejezet, 2. feladat, 32. o.)

munkafüzeti tartalmakat, amelyek jobban illeszkedtek a tanulók életkori sajátosságaihoz, és több mozgásos elemet tartalmaztak (pl. verssor-pantomim). A gyakorlatok megtervezésénél szempont volt a kollaboratív munka szorgalmazása. A nyelvtanárokkal közös célunk volt, hogy a német nyelvórákon az önálló mondatalkotás ne merüljön ki az előre megadott párbeszédek és mondatstruktúrák reprodukciójában, hanem minél inkább támogassuk a kreatív gondolkodást és önkifejezést. Néhány példa a gyakorlatokra:

Térképrajzolás: a tanulónak egy elképzelt településről kellett térképet készíteni, majd azt egymásnak bemutatni német nyelven (21. ábra).

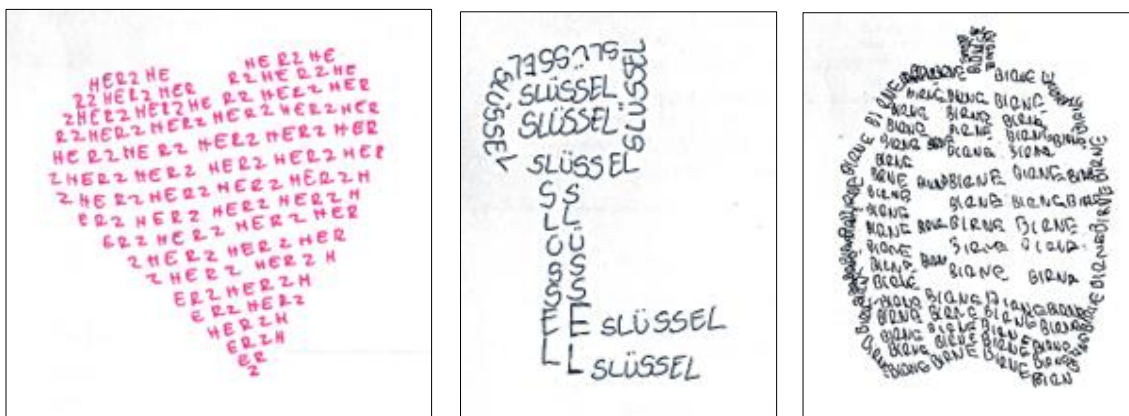


21. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Térképrajz feladat)

Verssor-pantomim: Erich Fried *Was es ist* című versének kreatív feldolgozása a verssorok elmutogatásával.

Tárgyfelismerés és mondatalkotás: a tanulók feladata minél több tárgyat felismerni képrejtvény formájában, majd a tárgyak között kapcsolatot keresve mondatot alkotni velük. Pl. *Ich springe über den **Zaun** und öffne die Tür mit einem **Schlüssel**.*

Képvers írása: a tanulók feladata a fenti képrejtvényhez kapcsolódóan egy vagy több tárgyat megjeleníteni képvers formájában (22. ábra).



22. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Képvers készítése)

Képbefejezés és történetírás: a tanulók feladata adott képrészletek kiegészítése, majd hozzájuk kapcsolódóan rövid történet írása (23. ábra).

Du befindest Dich mitten auf dem Ozean.
Was erlebst Du? Bist Du allein?

Zeichne und schreibe!

Ein schönes Tag gehen wir zu vier nach der Atlantik Ocean mit
Schiff. Aber es regnet und es ist kalt und unser Schiff ist kaputt.
Laura, David und Sami küssen ihr Wasser. Lili lacht und macht Lieder.
Wenn der Wasser fertig dann Lili weint. Am ersten unser Schiff ist
umgekippt! und wir müssen schwimmen. o"o

o Zeichne ein Baumhaus, so wie Du es Dir wünschst
und erzähle eine Geschichte darüber!

Einmal war ein Mann. Er pflanzte einen Baum. Der Baum
wuchs sehr groß. Er baute auf dem Baum ein Haus.
Der Mann ist traurig, denn er hat keine Freunde.
Der Baum ist alt, denn er ist gebrochen. Der Mann
findet Freunde und er ist glücklich. Er wohnt in seinem
Haus.

23. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Szövegalkotás)

A feladatok részletes leírását, illetve a tanárok számára készített itinert a *Nyelv- és kreativitásfejlesztés Tanári útmutató* című dokumentum tartalmazza (11. melléklet).

6.1.2. Minta

A mintát a fejlesztő programban résztvevő általános iskolák 5. évfolyamának tanulói alkották ($N = 97$). Az emelt óraszámú német nyelvi képzésben résztvevő tanulókat két csoportba soroltuk: a kísérleti csoportot ($N = 48$) két osztály alkotta, míg a kontroll csoportot ($N = 49$) egy osztály ugyanazon iskolában és három nyelvi csoport egy másik általános iskola két osztályából. Ez utóbbi úgy tevődik össze, hogy az egyik osztályban két nyelvi tanulócsoport működött, míg a másik osztályban csak egy csoport tanult német nemzetiségi nyelvet. Annak érdekében, hogy a kiküszöböljük a minták közti különbséget a nyelvtudásban, a kontroll csoport esetében mintatisztításra volt szükség: az eltérő intézményben tanuló osztályok esetében elhagytuk a szélsőségesen gyengén teljesítőket (outlierek) az olvasott szövegértés eredményük alapján. A kontroll csoport nagysága így $N = 35$ főre csökkent az olvasott szövegértés és a kreatív szövegalkotás tekintetében. A nyelvi csoportokat különböző tanárok oktatták. A kísérleti és a kontroll csoportban a fejlesztő program idején összesen hat német nyelvtanár tanított. A nemek aránya a következő: a résztvevők között 52 lány és 45 fiú szerepel.

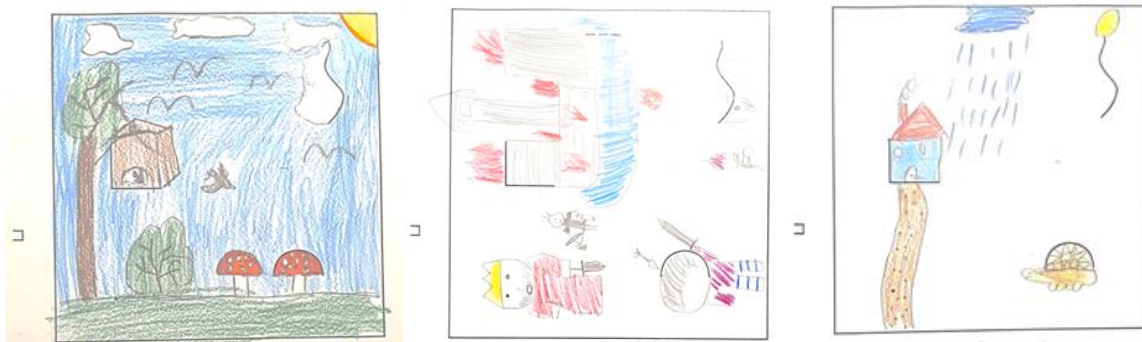
6.1.3. Mérészközök

Divergens gondolkodás és alkotóképesség

A vizsgálat során három mérőeszközt alkalmaztunk. A divergens gondolkodás és alkotóképesség vizsgálata a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat*, röviden TCT–DP (Test for Creative Thinking – Drawing Production, Jellen & Urban, 1988) mérőeszközzel történt. Az értékelést az útmutató alapján egy szakértő végezte. A tanulók megoldásait a 24-25. ábra mutatja be.



24. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2019)



25. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2019)

Kreatív szövegalkotási képesség

A kreatív szövegalkotási képesség mérésére a német nyelvi *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I.* tesztet alkalmaztuk. Ez a saját fejlesztésű teszt három képelemet tartalmaz, amelyhez három-három befejezetlen mondat kapcsolódik a következők szerint:

Előmérés

1. kép: üres ajándékdoboz (Mondat: *Das ist ein Geschenk...* / *Ez egy ajándék...*)
2. kép: varázsló (Mondat: *Dieser Mann zaubert...* / *Ez az ember varázsol...*)
3. kép: ajtó (Mondat: *Wenn du diese Tür öffnest...* / *Ha kinyitod ezt az ajtót...*)

Utómérés

1. kép: ejtőernyős (*Der Mann landet...* / *A férfi valahova érkezik...*)
2. kép: gépezet (*Diese Maschine kann...* / *Ez a gép képes...*)
3. kép: palack (*Du öffnest diese Flasche...* / *Kinyitod ezt a palackot...*)

A képbefejezés-típusú itemekhez készített kiértékelési útmutató öt szempontot vesz alapul, amelyek a kreatív szövegminőség komponenseit képezik: egy-egy képhez kapcsolódóan értékeltük a megoldások számát (pl. hány dolog van a dobozban, mi mindent varázsol a varázsló, mit állít elő a gépezet stb.); az ötletek komplexitását (pl. eltérő ajándékok a dobozban, több különböző dolgot állít elő a gépezet stb.); a kontextust, vagyis egy-egy ötlet történetbe ágyazottságát (pl. mi történik az ejtőernyőssel, miután földet ér); a részletgazdagságot, a humoros, érzelmes megoldásokat, a párbeszédet, valamint az absztrakciót, az egyediséget és eredetiséget. A belső konzisztencia jellemzésére Cronbach- α mutatót alkalmaztunk, amelynek értéke $\alpha = 0,78$ ($N = 84$).

Példák a tanulói megoldásokra:

Das ist ein Geschenk...

„...und ist groß und rot. In dem Geschenk ist eine große weiß Torte, ein Handy, viele Socken und ein T-Shirt. Meine beste Freundin schenkt zu mir diese Geschenk.”

„...mit einen Spiegel. Du kannst in den Spiegel dich sehen, aber wenn du sagst deine Name, dann siehst du etwas was du möchtest.”

„...für mich. Das ist ein Unicorn. Sie ist sehr süß. Wir spielen und singen zusammen. Ihre Haare ist rosa. Sie heißt Blitz und sie kann zaubern.”

Dieser Mann zaubert...

„...eine Burg. Die Burg ist groß. In Burg wohne eine Drache. Drache ist groß.”

„...eine fliegende Elefant. Diese Elefant kann Regenbogen machen.”

„...einen großen Baum. Einen Goldapfelbaum. Ein Apfel kostet 100 Euro. Er ist mein Freund. Er heißt Jonas.

Wenn du diese Tür öffnest..

„...siehst du eine Ziege. Diese Ziege ist Gras. Ich will die Ziege essen.”

„...du siehst eine große bunte Haus, wie hat 4 Stocken. In der erste Stock siest du eine Schwimmbad und ein kleine Kiosk. In der zweite Stock siest du meine Schlafzimmer. In der dritte Stock siest du eine Schule und die vierte Stock siest du mir und meine Freunde und Freundinnen.”

„...du findest eine neue universum. In diese universum du kannst mit Tiere kommunizieren. Es sind sehr schöne Bäume und Blume. Die wasser ist sehr schöne blau.”

Der Mann landet...

„...auf einem Insel. Auf dem Insel ist einen Supermarkt und viele Bäume.”

„...in Wasser deshalb er wird verletzt.”

„...in einem super modern Stadt. Dort leben keine Leuten und Tieren. Dort leben nur Roboten und es sind sehr witzig. Es sehen witzig aus.”

Diese Maschine kann...

„...Apfelsaft machen. Wir geben für die Maschine zwei Apfel und Wasser. Dann die Maschine arbeitet 15 Minuten lang und der Saft ist fertig!”

„...alle Hausaufgabe und Hausarbeit machen. Die Maschine geht zur Schule und schreibt dein Testen.”

„...das Wetter bestimmen. Es regnet, aber ich soll mich sonnen. Diese Maschine macht warm. Die Sonne scheint jetzt.”

Du öffnest diese Flasche und...

„...aus der Flasche kommt einen Dschinn. Wenn du hast einen Traum, dann Er macht es für dich. Aber macht bur 3 Traum.”

„...und du siehst eine schöne Feuerwerk.”

„...kommt ein Hund mit 3 Kopf. Diese Hund werdet unser Haustier. Sie ist sehr geferlich. Ihre Name ist: Lumira.”

Olvasott szövegértés

A tanulók nyelvtudását az *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* (OH, 2016, 2017) segítségével vizsgáltuk. A mérőeszköz az úgynevezett minimumszintet méri. Ez a KER (2002) leírása alapján a következő kompetenciát feltételezi az olvasott szövegértés terén: *a nyelvhasználó megérti a nagyon egyszerű mondatokat, például hirdetésekben, plakátokon vagy katalógusokban az ismert nevek vagy szavak segítségével.*⁵⁷ Meglátásom szerint az idegen nyelvi mérés olvasott szövegértést mérő feladatai inkább A2-es szintű feladatokat tartalmaznak, ezért az alapszint mérésére is alkalmasak. Ehhez a szinthez a következő leírás tartozik: *a nyelvhasználó el tud olvasni rövid, nagyon egyszerű szövegeket; megtalálja a várható, konkrét információt a mindennapi, egyszerű szövegekben (pl. rövid hirdetés, prospektus, menü, menetrend).*

Nyelvi háttér

A kísérleti csoport résztvevőinek nyelvi háttéréről, illetve a szülők nyelvtudásáról a *Nyelvi-családi kérdőív* segítségével gyűjtöttünk információkat.

⁵⁷ <https://europa.eu/europass/hu/common-european-framework-reference-language-skills>

6.1.4. Eredmények

Az adatelemzés első lépésenként bemutatjuk a kutatásban alkalmazott két fő változó nemenkénti átlag- és szórásértékek összehasonlítását kétmintás t-próbával tesztelve. A próba feltételei a Kolmogorov-Smirnov, illetve a Shapiro-Wilk próba alapján teljesülnek. Nemenként vizsgálva megállapítható, hogy a rajzos kreativitásteszten a fiúk és a lányok teljesítményében nincs különbség (ld. 2. táblázat), még akkor sem, mikor a fiúk utómérésen mért teljesítménye szignifikánsan gyengébb az előméréshez képest ($p < 0,05$). A kreatív szövegalkotásban viszont a lányok teljesítménye szignifikánsan magasabb mind az előmérés ($t = -3,15$ $p = ,002$), mind az utómérés esetében ($t = -4,86$ $p < ,001$), ld. 3. táblázat. Ugyanakkor sem a fiúk, sem a lányok teljesítménye nem változott az előméréshez képest. Ugyanez érvényes akkor, ha a kísérleti, illetve a kontroll csoportban vizsgáljuk külön-külön a fiúk és a lányok teljesítményét. A kísérleti csoportra igaz, hogy a rajzos kreativitásteszten a fiúk és a lányok teljesítményében nincs különbség: $t(40) = 1,59$, $-0,09$ $p = 0,119$, $0,921$. Viszont a kreatív szövegalkotásban a lányok teljesítménye szignifikánsan magasabb az előmérés $t(45) = -2,06$, $p = ,044$ és az utómérés esetében egyaránt $t(38) = -3,34$ $p = 0,00$. A kontroll csoportnál csak az utómérés esetében tudunk igazolni szignifikáns különbséget ($p \leq 0,01$) a fiúk és a lányok kreatív szövegalkotás teljesítményében $t(33, 29) = -1,88$, $-3,58$ $p = ,069$, $,001$ (26. ábra).

2. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	5	36	37,8	13,7	32,1	11,9	0,20	2,38	0,023*
Lányok	5	47	37,2	12,0	33,9	11,7	0,16	1,48	0,145
t (p)	5	94, 86	t = 0,43 p = 0,662		t = -0,90 p = 0,370				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

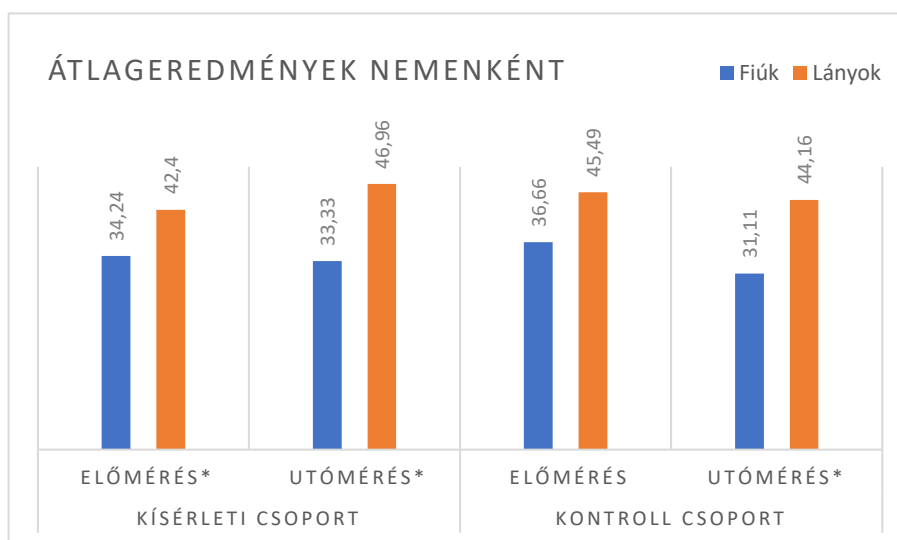
* szignifikáns $p < ,05$ szinten

3. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	5	33	34,5	11,2	32,3	12,1	0,20	0,86	0,394
Lányok	5	38	44,7	12,0	45,7	11,1	0,65	-0,54	0,591
t (p)	5	94,86	t = -3,15 p = 0,002*		t = -4,86 p = 0,000*				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

* szignifikáns $p < ,05$ szinten



26. ábra. A kreatív szövegalkotás nemenkénti átlageredményei a kísérleti és a kontroll csoportban az elért százalékpontok alapján (2019)

Megjegyzés: * Teljesítménykülönbség szignifikáns $p < 0,05$ szinten

A tanulók nyelvtudására vonatkozóan az olvasott szövegértés vizsgálatával kapunk információkat, amelyet az *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* (OH, 2016, 2017) mértünk. Annak bizonyítására, hogy a kísérleti és a kontroll csoport hasonló nyelvtudásbeli háttérrel rendelkezik, összevetettük a két minta eredményeit. Mivel a mért változó esetében nem teljesül a normalitás feltétele, ezért mindkét mintánál nem

parametrikus tesztet alkalmaztunk. A Mann Whitney próba és a Wilcoxon rangösszeg teszt eredménye alapján elmondható, hogy nincs szignifikáns különbség ($p > 0,05$) a kísérleti ($N = 40$) és a kontroll csoport ($N = 29$) olvasott szövegértés teljesítményében sem az előmérés $U = 470$ $W_s = 905$ $Z = -1,36$, $p = 0,171$ (2-tailed), sem az utómérés esetében $U = 564$ $W_s = 1384$ $Z = -0,206$, $p = 0,836$ (2-tailed).

1. Hipotézisünk: a pedagógiai kísérlet fejlesztően hat a tanulók divergens gondolkodására és alkotóképességére.

A hipotézist t-próbával ellenőriztük a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei teljesülnek. A minták a Shapiro-Wilk, illetve a Kolmogorov-Smirnov teszt alapján a TCT/DP változón normál eloszlást mutatnak. A kísérleti csoport elő- és utómérésének eredményei alapján: $W(42) = 0,97$, $0,97$ $p = 0,605$, $0,524$. A kontroll csoport elő- és utómérésének eredményei alapján: $D(41) = 0,12$, $0,11$, $p = ,082$, $0,157$. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(92, 84) = 0,32$, $1,43$ $p = 0,235$. A *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) elő- és utómérése között vizsgált korreláció szignifikáns, gyenge, pozitív kapcsolatot mutat ($r = 0,25$ $p = ,019$). Fontos továbbá megjegyeznünk, hogy figyelmet fordítottunk arra, hogy a mérési körülmények közel azonosak legyenek. Tehát mind az előmérést, mind az utómérést azonos időszámban végeztük, biztosítva, hogy a tanulók mindkét csoportban hasonló módon álljanak készen a tesztlapok kitöltésére.

A páros t-próba eredményei alapján elmondható, hogy a kísérleti csoportban nem mutatható ki szignifikáns eltérés az elő- és az utómérés eredményeiben $t(41) = 1,13$ $p = 0,262$ (2-tailed) $r = 0,12$. Ellenben a kontroll csoport rajzos kreativitásteszt eredményei az utómérésen szignifikánsan gyengébbek az előméréshez képest $t(41) = 2,70$ $p = ,010$ (2-tailed) $r = 0,36$. Tehát amíg a kísérleti csoport teljesítménye a fejlesztő kísérlet során lényegében nem változott, addig a kontroll csoport teljesítménye visszaesett. A két minta eredményeit összevetve a független mintás t-próba alapján azt látjuk, hogy az előméréskor nincs szignifikáns különbség a kísérleti csoport és a kontroll csoport teljesítménye között $t(92) = -,02$ $p = 0,979$ (2-tailed). Az utómérésen mért eredményük között viszont szignifikáns különbség mutatkozik: a kísérleti csoport a második mérés alkalmával jobban teljesített a rajzos kreativitásteszten a kontroll csoporthoz képest $t(84) = 1,94$ $p = ,055$ (2-tailed), amely szignifikáns $p \leq ,05$ szinten. (4. táblázat).

4. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) t-próba eredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kísérleti csoport	5	42	38,09	12,6	35,3	10,6	0,12	1,13	0,262
Kontroll csoport	5	41	35,6	13,5	30,5	12,3	0,37	2,31	,025*
<i>t (p)</i>	5	84	<i>t</i> = -,02; <i>p</i> = 0,979		<i>t</i> = 1,94; <i>p</i> = 0,05				

Megjegyzés: *M* = átlag pontszám, *SD* = standard deviáció (szórás); *r* = korrelációs együttható; *t* = t-próba értéke; *p* = szignifikancia érték

* szignifikáns *p* < ,05 szinten

A vizsgálat alapján az első hipotézisünk nem nyert igazolást, viszont a tanári visszajelzések alapján a fejlesztő feladatok megmozgatták a tanulók fantáziáját és színesítették, gazdagították a nyelvórát. A tanulók visszajelzései szintén pozitívak voltak: a gyakorlatokat újszerűnek találták a megszokotthoz képest, és több lehetőség nyílt általuk az alkotásra, illetve a kreatív önkifejezésre.

2. Hipotézisünk: *A pedagógia kísérlet hatására fejlődik a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége.*

A hipotézist t-próbával ellenőriztük a *Kreatív szövegalkotás Feladatlap I.* teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei teljesülnek. A Shapiro-Wilk próba eredménye alapján mind a kísérleti, mind a kontroll csoport normál eloszlásúnak (*p* > 0,05) bizonyult az előmérés $W(40, 31) = 0,94, 0,94$ *p* = ,065, 0,108 és az utómérés $W(40, 31) = 0,96$ *p* = 0,208, 0,293 esetében. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(80, 69) = 0,03, 1,43$ *p* = 0,858, 0,236. A Pearson-féle korreláció alapján a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I.* elő- és utómérésének eredményei között szignifikáns, közepes, pozitív kapcsolat van (*r* = 0,55 *p* < ,001).

A t-próba eredményei $t(39) = -0,54$ $p = 0,588$ (2-tailed) $r = 0,56$ alapján elmondható, hogy noha a kísérleti csoport utómérésének átlaga valamivel magasabb ($M = 40,8$), mint az előmérésé ($M = 39,6$), statisztikai szempontból nincs szignifikáns különbség a teljesítményük között (5. táblázat). A kontroll csoport esetében nem mutatható ki eltérés az előmérés és az utómérésen eredménye között, mivel a gyengébb teljesítmény nem szignifikáns ($p > 0,05$). A két csoport eredményeit összevetve szintén nem kapunk szignifikáns különbséget ($p > 0,05$) sem az előmérés, sem az utómérés esetében $t(80, 69) = -0,75, 0,93$ $p = 0,455, 0,356$ (2-tailed).

5. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap I. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Kísérleti csoport	5	40	39,6	14,6	40,8	14,4	0,56	-0,54	0,588
Kontroll csoport	5	31	40,4	14,4	37,8	11,9	0,55	1,09	0,281
t (p)	5	71	t = -0,75 p = 0,455		t = 0,93 p = 0,356				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

A kísérleti és a kontroll csoportot alkotó osztályok kreatív szövegalkotás teljesítményét külön-külön is megvizsgáltuk t-próba alkalmazásával. A próba feltételei teljesülnek a *Kreatív szövegalkotás Feladatlap I. teszt* eredményeinek elemzésével. A páros t-próba alapján elmondható, hogy sem az első kísérleti részmintában ($N_1 = 23$), sem a másikban ($N_2 = 17$) nincs szignifikáns eltérés az elő- és utómérés eredményeiben $t(22, 16) = -0,91, 0,24$ $p = 0,373, 0,811$ (2-tailed), $r = 0,57, 0,51$. Hasonló a helyzet a kontroll csoport két részmintájának esetében. A két mérés között nem találunk szignifikáns különbséget sem az azonos intézményben tanulók ($N = 20$) körében $t(19) = 1,84$ $p = 0,08$ (2-tailed), $r = 0,46$, sem az eltérő intézményben tanulók körében ($N_4 = 11$): $t(10) = -1,00$ $p = 0,34$ (2-tailed), $r = 0,53$. A részminták eredményeit az 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap I. teszteredményei részmintánkénti bontásban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
1. részminta	5	23	41,4	15,1	44,0	14,7	0,57	-0,91	0,373
2. részminta	5	17	37,2	13,9	36,4	13,1	0,51	0,24	0,811
3. részminta	5	20	46,3	13,7	40,6	12,5	0,46	1,84	0,08
4. részminta	5	11	29,6	11,2	32,7	9,1	0,53	-1,00	0,34

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték; 1-2. részminta = kísérleti csoport; 3-4. részminta = kontroll csoport

Második hipotézisünk tehát nem nyert igazolást, a tanulók kreatív szövegalkotási képességének fejlődését nem tudjuk statisztikai eredményekkel alátámasztani. Mindenesetre hasznos tapasztalatot szereztünk a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotó képességéről a tesztek értékelése során. Ez alapján azt látjuk, hogy a kép- és mondatbefejezés az ötletek szintjén jól stimulálja a kreatív gondolkodást, viszont a rövid tanulói válaszok kevésnek bizonyulnak a szöveg kreatív minőségének pontos megítéléséhez. A pedagógus kollégák számára szintén hasznosnak bizonyult a kreatív szövegalkotás vizsgálata. A szaktanárok ugyanis a tesztek kitöltése során visszajelzést kaptak a tanulók idegen nyelvi kompetenciájára vonatkozóan. Az írásbeli szövegalkotás átfogó képet adott a tanulók nyelvi szintjéről, nyelvtani kompetenciájukról, illetve, hogy a már elsajátított szókincset hogyan tudják alkalmazni. A kreatív szövegalkotás rávilágított olyan nyelvi-nyelvhelyességbeli hiányosságokra is (ld. helyesírás, igeragozás, szórend stb.), ami fontos információt jelent a tanulási tartalmak ismételteséhez, további gyakoroltatásához.

3. Hipotézisünk: A tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. A kettő között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki.

A hipotézist korreláció vizsgálattal ellenőriztük a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I.*, valamint a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) elő- és utómérésének eredményei között. A próba feltételei teljesülnek. A két teszt eredményeit összevetve szignifikáns, pozitív korreláció van a rajzos kreativitásteszt és a kreatív szövegalkotás utómérésének eredményei között ($r = 0,30$ $p = ,013$), ld. 7. táblázat.

7. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I., valamint a Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) közötti korreláció eredményei

	Kreatív szövegalkotás Feladatlap I.					
	Előmérés			Utómérés		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TCT/DP teszt	80	0,31	0,00*	70	0,36	0,00*

Megjegyzés: A táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja, amelyek erősségét és irányát a Pearson-féle korrelációs együttható (r) jelzi.

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A fenti hipotézis megerősítést nyert, tehát úgy tűnik, az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban megnyilvánul a tanulók kreatív/divergens gondolkodása, amelyet tartalomfüggetlen mérőeszközzel vizsgáltunk.

4. Hipotézisünk: Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása. A szöveg kreatív minőségét azonban egyik tényező sem határozza meg.

A tanulók nyelvtudására vonatkozóan az *Olvasott szövegértést mérő feladatlappal* (OH, 2016, 2017) kaptunk információkat. Az olvasott szövegértés tekintetében sem a kísérleti, sem a kontroll csoport esetében nem teljesül a normalitás feltétele a Shapiro-Wilk próba alapján, ezért az olvasott szövegértés elő- és utómérése, valamint a kreatív szövegalkotás közti összefüggést Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk. A Spearman-féle korrelációs

vizsgálat alapján az *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* elő- és utómérésének eredményei között szignifikáns, pozitív kapcsolat van ($r = 0,51$ $p < ,001$), azonban nem találtunk korrelációt a nyelvtanulással töltött évekkal. A nyelvtudás (olvasott szövegértés) és a kreatív szövegalkotás korrelációs vizsgálatának eredménye: a kreatív szövegalkotás előmérése és az olvasott szövegértés utómérése közt találtunk szignifikáns, pozitív kapcsolatot ($r_s = 0,23$ $p = ,045$). A hipotézis tehát jelen vizsgálat alapján részben nyert megerősítést. A regresszióanalízis viszont nem adott szignifikáns eredményt ($R^2 = 0,041$, $0,003$ $F = 1,412$ $0,10$ $p = 0,251$, $0,453$ $\beta = 0,05$, $0,17$, $,15$, $,04$ $t = 0,39$, $1,34$, $0,11$, $0,35$ $p = 0,698$, $0,182$, $0,910$, $0,725$), tehát a tanulók nyelvtudása alapján nem bejósolható a kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítmény.

A *Nyelvi-családi háttér* kérdőív segítségével kerestük a választ arra a kérdésre, hogy a nyelvi háttér mennyiben magyarázza a kreatív szövegalkotás teszten nyújtott teljesítményt. Ennek vizsgálatára szintén regresszióanalízist végeztünk. Az előmérés és utómérés eredményei alapján nem találtunk összefüggést a nyelvtanulással töltött évek száma és a kreatív szövegalkotás között ($R^2 = 0,002$, $0,01$; $F = 0,078$, $0,57$ $p = 0,782$, $0,453$ $\beta = -0,04$, $-0,13$ $t = -0,27$, $-0,75$ $p = 0,782$, $0,453$). Egyedül a szülők nyelvtudásának tekintetében mutatkozik összefüggés az utómérés esetében: $R^2 = 0,04$, $0,16$ $F = 1,56$, $6,71$ $p = 0,220$, $,014$ $\beta = 0,20$, $0,41$ $t = 1,25$, $2,59$ $p = 0,220$, $,014$ (szignifikáns $p < ,05$ szinten). Mindez 16%-os magyarázó erőt jelent. Hipotézisünk tehát a szülői nyelvtudás tényező vonatkozásában részben igazolást nyert.

8. táblázat. Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás háttértényezői (regresszióanalízis)

Független változók	Függő változó: a tanulók kreatív szövegalkotási képessége							
	R^2		F		β		t	
	Elő- mérés	Utó- mérés	Elő- mérés	Utó- mérés	Elő- mérés	Utó- mérés	Elő- mérés	Utó- mérés
Olvasott szövegértés <i>Előmérés</i>	0,041	0,003	1,41 $p=0,251$	0,10 $p=0,453$	0,05	0,15	0,39 $p=0,698$	0,11 $p=0,910$
Olvasott szövegértés <i>Utómérés</i>					0,17	0,04	1,34 $p=0,182$	0,35 $p=0,725$
Nyelvtanulási idő	0,002	0,01	0,078 $p=0,782$	0,57 $p=0,453$	-0,04	-0,13	0,782 $p=0,453$	0,782 $p=0,453$
Szülők nyelvtudása	0,04	0,16	1,56 $p=0,220$	6,71 $p=0,014$	0,2	0,41	1,25 $p=0,220$	2,59 $p=0,014^*$

Megjegyzés: * szignifikáns $p < ,05$ szinten

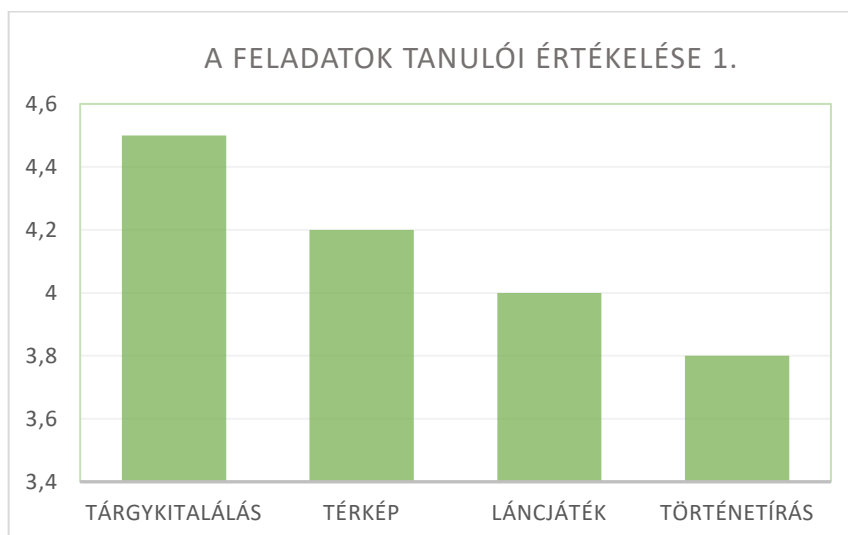
Érdekes eredmény továbbá, hogy az eltérő intézményben tanulók részmintáján végzett vizsgálat alapján a nyelvtudás előremozdulása (ld. olvasott szövegértés fejlődése) nem vonja maga után a kreatív szövegalkotási képesség fejlődését. Ugyanis t-próbát alkalmazva megvizsgáltuk az eltérő intézményben tanulók elő- és utómérésen nyújtott teljesítményét, ami alapján elmondható, hogy a kontroll csoport részmintája (ld. eltérő intézményben tanulók köre) az olvasott szövegértés tekintetében az előméréshez képest jobban teljesített: $t(9) = -3,83$ $p = ,004$.⁵⁸

Tanulói visszajelzések

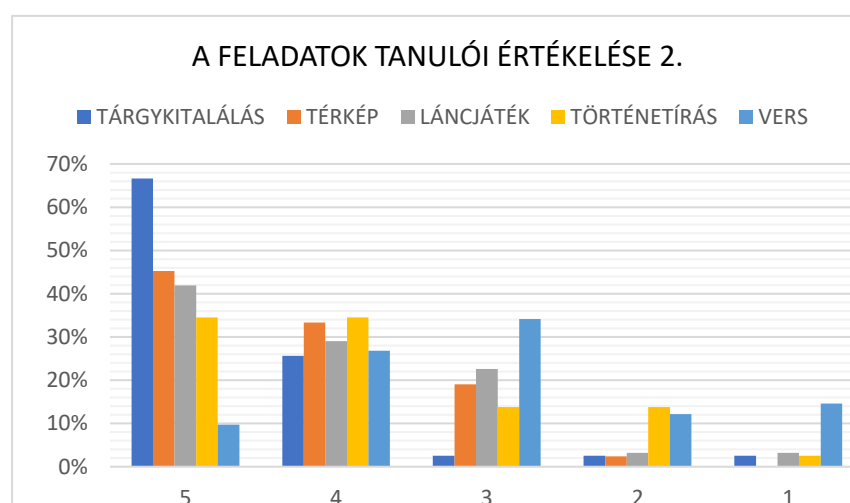
A fejlesztő kísérlet végén, az utómérés alkalmával megkérdeztük a tanulók véleményét is néhány gyakorlattal kapcsolatban, amit a fejlesztés során alkalmaztunk. Arra kértük a tanulókat, hogy 5 pontos Likert- típusú skálán értékeljék az adott feladatokat. A kérdéseket a 12. melléklet tartalmazza. A tanulók értékelése alapján a következő rajzolódik ki: legnépszerűbb feladatnak a KIM-játék típusú tárgykitalálás bizonyult, amelyet a szókincs bővítésére alkalmaztunk. Ennek két változata szerepelt az ajánlásunkban: az egyik a tárgyak felismerése tapintás alapján, a másik a tárgyak felismerése és megjegyzése képrejtvény formájában. A tanulók 66%-a értékelte 5-ösre (nagyon tetszett) a feladatot. A kreativitás és az alkotóképesség fejlesztését célzó térképrajzolás szintén népszerű feladatnak bizonyult. Ezt a tanulók 45%-a értékelte 5-ösre, 33%-uk 4-es osztályzatot adott, 19% pedig közepesnek tartotta. Közülük többen azzal indokolták az értékelést, hogy: „*mert nem szeretek rajzolni*”. A ráhangoló gyakorlatnak számító, úgynevezett warm-up feladat (Aufwärmübung) volt a láncjáték, ami a tanulók 43%-ának nagyon tetszett, 29% jó osztályzatot adott, 23% közepest, és 3%-uknak nem igazán tetszett. A fejlesztés szempontjából fontos feladat volt a képbeifejezés és hozzá kapcsolódó történetírás. A szövegalkotás feladat a tanulók 34%-ának nagyon tetszett, 34%-ának tetszett, 13%-ának közepesen, illetve valamennyire, és 1%-ának nem tetszett. A szerelemről szóló *Was es ist* (Erich Fried) vers olvasása és feldolgozása megosztónak bizonyult. Ezt vélhetően az életkori sajátosságok indokolják. A tanulók mindössze 10%-ának tetszett kifejezetten, 27%-nak alapvetően, 34%-nak közepesen,

⁵⁸ Az *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* eredményeinek statisztikai elemzése alapján a pedagógiai kísérlet bázisintézményében (a fejlesztés helyszíne) nem teljesült a normál eloszlás egyik részminta (osztály) esetében sem. Ellenben, az eltérő intézményben tanulók olvasott szövegértés változón vizsgált eloszlása normális ($p > 0,05$) mind az előmérés, mind az utómérés esetében $W(10) = 0,85, 0,88$ $p = ,067, 0,145$.

12%-nak mérsékelten, és 15%-nak egyáltalán nem tetszett. A gyakorlatok tanulói értékelését a 27-28. ábra mutatja be.



27. ábra. A feladatok tanulói értékelése 5 pontos Likert- típusú skálán



28. ábra: A feladatok tanulói értékelése

Megjegyzés: Vízszintes tengely: 5 pontos Likert- típusú skálán adott értékelések, függőleges tengely: tanulók száma százalékban kifejezve

6.1.5. Diskusszió

A divergens gondolkodás és alkotóképesség szempontjából a kísérleti csoportban nem mutatható ki szignifikáns fejlődés, viszont a nem fejlesztett csoportban jelentős visszaesés mutatkozik. A kontroll csoport ugyanis az utómérésen szignifikánsan gyengébben teljesített az előméréshez képest. A rajzos kreativitásteszt utómérése alapján a két csoport teljesítménye között szintén szignifikáns különbség mutatkozik. Tehát amíg a kísérleti csoport teljesítménye a fejlesztő kísérlet során lényegében nem változott, addig a kontroll csoport teljesítménye szignifikánsan visszaesett. A fejlesztés tehát úgy tűnik segített „szinten tartani” a tanulók kreatív gondolkodását. A kvázi kísérlet másik fő vizsgálati szempontja a kreatív szövegalkotásban megnyilvánuló kreativitás mérése volt. A fejlesztett mérőeszköz a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszttel korrelációt mutat. Az eredmények alapján elmondható, hogy a fejlesztő program hatására nem változott sem a kísérleti, sem a kontroll csoport teljesítménye. Fontos tapasztalat azonban, hogy a tanulók szövegalkotási képességéről pontosabb képet kaptunk. Látjuk, hogy a kép- és mondatbefejezésre épülő tesztitemek rövidebb válaszokat hívnak elő, így azokat célszerű a következőkben bővíteni, átdolgozni. Másfelől, a fejlesztés során alkalmazott feladatok sokfélék voltak, a kreatív szövegalkotás gyakorlására a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

Az a feltételezés, hogy a nyelvtudás (ld. olvasott szövegértés) összefügg az idegen nyelvi kreatív szövegalkotó képességgel, a Spearman korrelációs eredmények alapján részben nyert megerősítést. A két tényező közti kapcsolat feltárása további vizsgálatot igényel. Az a feltételezésünk, hogy a nyelvtanulással töltött évek száma alapján bejósolható az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítmény, nem nyert megerősítést a regresszióanalízis alapján. Ellenben a szülők nyelvtudása kis mértékben, de befolyással van a tanulók kreatív szövegalkotására. A harmadik tényezőhöz kapcsolódó feltételezés tehát részben igazolást nyert: a szülők nyelvtudása – közvetett módon – hatással van az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítményre. Ennek az érdekes eredménynek az ismételt vizsgálata a későbbi kutatások tárgya lehet.

A fejlesztés során kisebb nehézségnek bizonyult, hogy az osztályokban tanító tanárok a fejlesztéshez kidolgozott tanórai segédletet eltérő módon és intenzitással használták, mivel a gyakorlatok közül szabadon választhattak, azokat módosíthatták az adott osztályra szabva. Összességében a fejlesztő kísérlet több szempontból is előremutatónak számít. Újszerű kezdeményezés, hogy a kreativitás osztálytermi keretek

között, tantárgyba ágyazottan kíséreltük meg fejleszteni és mérni. Ehhez az idegennyelvóra megfelelő terepnek bizonyult, mivel a témákat és tanítási tartalmakat illetően számos fejlesztési lehetőségnek ad teret. A nyitott végű feladatokkal és gyakorlatokkal célunk volt a produktív nyelvhasználat támogatása, miközben a tanulók kreatív gondolkodása is fejlődik. A fejlesztés során gyakorlati tapasztalatot szereztünk arról, hogy a tankönyvi tartalmak kiegészítésére szánt feladatok hogyan működnek tanórai keretek között. A tanári-tanulói visszajelzések megerősítettek abban, hogy a kreativitás fejlesztése olyan módszertani szempont, ami egyrészt színesíti, gazdagítja a tanórát, másrészt beágyazható a tanítás-tanulás megszokott folyamatába. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy a tanulóknak szinte egyáltalán nincs tapasztalata a kreatív szövegalkotásban. Ezért a következő kutatási szakaszban az egyik fő célunk ennek az erősítése, támogatása, fejlesztése.

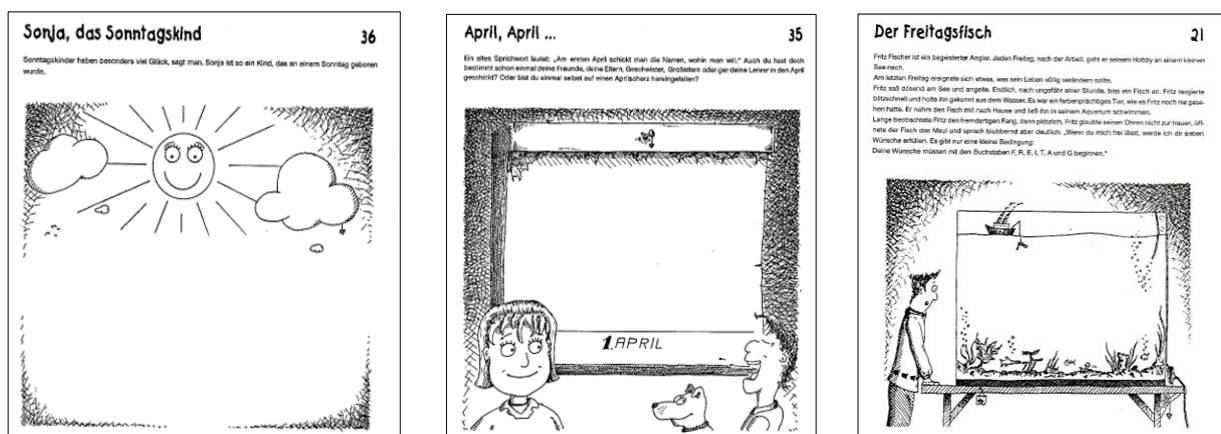
6.2. Második fejlesztő kísérlet

6.2.1. Módszer

A 2020/2021-es tanév második felében megvalósított pedagógiai program a kreativitás általános fejlesztése helyett a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztését helyezte előtérbe a német nyelvórán. A kvázi-kísérleti módszerű kutatás során elő- és utómérést végeztünk. A mérések között közel három hónap telt el, ezalatt az idő alatt valósult meg a fejlesztés.

A kísérleti csoport tanulói olyan kreatív írás feladatokat kaptak, amelyek történetalkotásra ösztönözték őket. Az előző kutatási szakaszból megtartottuk a képkiegészítés módszerét, tehát a feladatokhoz olyan vizuális impulzusok kapcsolódtak, amelyek megmozgatták a tanulók fantáziáját. Ehhez kapcsolódott egy-egy bevezető szöveg, amire a tanulók felfűzték a történeteiket. A kép- és szövegbefejezés típusú kreatív gyakorlatok célja, hogy stimulálják a kreatív gondolkodást, másrészt, hogy motiválják a tanulókat az idegen nyelvű írásos feladat elvégzésében. Ezáltal fejlődik a szókincsük, fogalmazókészségük, grammatikai kompetenciájuk, és tudatosabb nyelvhasználókká válnak. A képbefejezésre épülő kreatív írás gyakorlatok ugyanazon könyvből (Rüger és Bauermeister, 1998) származnak. A feladatokban annyi módosítás történt, hogy több helyen egyszerűsítettünk a szövegen, és megadtuk a minimum terjedelmet (100 szó), amit elvártunk a tanulóktól. A *Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt* című kreatív munkafüzet (Rüger és Bauermeister, 1998) gyakorlataira alább mutatunk példát

(29. ábra). A fejlesztés során alkalmazott feladatok rövid bemutatását a 8. táblázat tartalmazza.



29. ábra. A Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt című könyv feladatai (Rüger és Bauermeister, 1998)

8. táblázat. A fejlesztés során alkalmazott kreatív írásfeladatok rövid leírása magyar nyelven

1. feladat	Sonja vasárnap született gyerek, ezért mindig szerencséje van. Írj egy rövid történetet Sonjáról a <i>napraforgópart</i> , az <i>esernyő</i> és a <i>vasárnapi séta</i> szavakkal!
2. feladat	Fritz Fischer lelkes horgász. Minden pénteken elmegy a tóhoz. Legutóbb történt valami, ami megváltoztatta az életét: fogott egy halat, amely megígérte, hogy a szabadságért cserébe teljesíti a hét kívánságát. Egyetlen feltétel volt, a kívánságoknak F, R, E, I, T, A, G betűkkel kellett kezdődniük. Mit fog tenni Fritz Fischer? Folytasd a történetet!
3. feladat	Több mint 100 éve áll Párizs központjában az Eiffel-torony. Egy napon azonban összeomlott. Vágd ki az alkatrészeket, és segíts rekonstruálni. Ha készen áll, írd egy rövid történetet párbeszédekkel, amely a toronyban játszódik!
4. feladat	Milyen emlékezetes dolog történt áprilisban? Írj egy rövid történetet egy áprilisi tréfáról!
5. feladat	Egy nap néhány gyerek talál egy üveget a tengerparton. Kinyitják, és látják, hogy a palackban egy térkép van. Mit tesznek? Írd le a történetüket.

A fejlesztés megkezdésekor a Covid-19 szabályozás miatt szükségessé vált az online platform használata, így a további feladatokat osztályonként létrehozott, zárt Teams-csoportokban osztottuk meg a tanulókkal. A kreatív írás gyakorlatok tanórai feldolgozása, megbeszélése helyett a tanulók a tanórán kívül foglalkoztak a feladatokkal. A feladatok elvégzését nem tettük kötelezővé annak érdekében, hogy az önkéntes, pozitív hozzáállás növelje a kreativitást. Célunk volt a motiváció fenntartása, amit a pedagógus kollégákkal együttműködve a következők szerint ösztönöztünk: három online elkészített és dokumentált munkát jeles érdemjeggyel jutalmaztunk. Az online kommunikációs környezetben megkezdett fejlesztő kísérlet a tanév végére jelenléti oktatásban tudott folytatódni és zárulni.

6.2.2. Minta

Az előző kutatási szakasz tapasztalata, hogy a nyelvoktatás iskolánként eltérő lehet, ezért a pedagógiai kísérletet ezúttal egy intézményben végeztük, ahol a tanulók emelt óraszámban, azonos tanterv alapján tanulják a német nyelvet. A mintanagyság megtartása érdekében a hatodik évfolyamra is kiterjesztettük a vizsgálatot, így a kvázi kísérletben ötödik és hatodik osztályos tanulók egyaránt részt vettek ($N = 99$). Az érintett hat általános iskolai osztályt összesen négy német nyelvtanár tanította, a tanulók ugyanazon nyelvkönyvből tanultak. A kísérleti ($N = 37$) és kontroll csoport ($N = 62$) kialakítása részben az előmérés előtt történt, részben a fejlesztésben való önkéntes részvétel határozta meg. Az átlagos társadalmi-gazdasági státuszú tanulók az iskolai évek kezdetétől tanulják a németet mint idegen nyelvet, és az ötödik-hatodik osztályban A2–B1 szintet érnek el. Az előző fejlesztő program tapasztalata, hogy a korosztály megfelelően bizonyult a kreatív írás gyakorlatok elvégzésére a meglévő szókincs és nyelvtani készség alapján.

6.2.3. Mérészközök

Divergens gondolkodás és alkotóképesség

A kreatív potenciál mérésére továbbra is a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat*, röviden TCT–DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production, Jellen és Urban, 1986, 1988) tesztet alkalmaztuk. Az értékelést egy szakértő végezte. A tanulói megoldásokra alább hozunk példát (30–31. ábra).



30. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2021)



31. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2021)

Kreatív szövegalkotási képesség

Az előző kutatási szakaszhoz képest megújítottuk a saját fejlesztésű *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* tesztet és a hozzá kapcsolódó értékelési útmutatót. A feladatlap átdolgozása egyrészt a feladatok számának növelését jelentette, másrészt a komplexitás fokozására törekedtünk. A módosításnak további szempontja, hogy a történetíráshoz gazdagabb narratívát adjunk. Ezért a feladatokba olyan képeket is beemeltünk, amelyek konkrét cselekvést, történést ábrázolnak, így jobban ösztönzik a történetalkotást. A feladatlap további részei: elkezdett mondatok folytatása, képzelet-vezérelt képleírás, szöveghez kapcsolódó kreatív ötletgyűjtés, alternatívák keresése (ld. *Mit mondhatott volna még a róka a hollónak Ezópusz-meséjében?*), kép- és szövegkiegészítés. A feladatlap kiértékelésének alapja a divergens gondolkodás teszteknel leggyakrabban alkalmazott három mutató: az originalitás, a flexibilitás és a fluencia. A kreatív szövegalkotásra alkalmazva ez a következőket jelenti: ötletgazdagság, eltérő válaszok

száma, eredeti megoldások. A teszt kiértékelésébe ugyanakkor beépítettük a kreatív írás szövegspecifikus kritériumait is (ld. kontextusba helyezés, történetalkotás, jellemzés, részletezés, oksági viszony kialakítása stb.). A továbbfejlesztett teszt egy elem törlése után jó belső konzisztenciát mutat, amelyet Cronbach-alfával ($\alpha = 0,725$) mértünk.

Feladatok és példák a tanulói megoldásokra:

Mese átírása: a tanulók feladata Ezópusz *A holló és a róka* című meséjéhez kapcsolódóan alternatív megoldások gyűjtése a következők szerint: *Mit mondhattott volna még a róka a hollónak azon kívül, amit a mesében hallottál, hogy elérje a célját?*

Der Fuchs sagt...

„Rabe! Du bist ein schöner Vogel und deine Stimme ist wunderbar. Sing für mich!”

„Oh, wie schön sind deine Feder! Kann ich näher kommen? Und sehe deine wunderbare Feder? Oder kann ich höre deine wunderbare Laut?”

„Gebe mir deine Käse! Du kannst etwas bekommen.”

„Du bist ein dumme Vogel und du kannst nicht singen! Dann der Vogel öffnet sein Schnabel und fällt die Käse herunter.”

„Ich bin ein Zahnarzt, ich möchte deine Zahnen schauen.”

Történetírás: a tanulók feladata az alábbi képekhez kapcsolódóan (32. ábra) rövid történet írása a megadott szavak segítségével.



32. ábra. Képregény feladat: történetírás⁵⁹

⁵⁹ Mira Faßbender: Bildergeschichte Paddelspaß. Bildvorlagen zum Aufbau von Schreib- und Sprechkompetenz im inklusiven Grundschulunterricht
https://www.persen.de/media/wysiwyg/Zusatzmaterial/23538DA3_Bildergeschichte_Paddelspass.pdf

Tanulói megoldások:

„Diese zwei Jungen geht in der See. Tamás und Palika sitzt dem Boot. Palika war sehr witzig. Tamás hat rudern das Boot. Er fällt über dem Boot. Und das Boot sitzt eine Ente. Ente is sehr glücklich.” (Die lustige Ente und das Boot)

„Zwei Kinder rudern in der See. Sie waren lustig. Ein Stein schlägt ein Loch in das Boot. Das Wasser floss in das Boot und dann begann das Boot zu sinken. Das Schiff sank. Dann die beiden Jungen ertranken im Wasser. Niemand hat sie mehr als einmal gesehen.” (Das Unfall)

Képleírás: a tanulók feladata az adott kép bemutatása, vagyis leírni, mi látható a képen, illetve leírni azt is, ami nem látható, de elképzelhető.

„...Aus dem Bild sehe ich einen Opa und zwei Kinder. Das Mädchen pflückte Blumen. Der Jung spielt mit einen Schmetterling. Der Opa arbeitet im Garten. Die Bäume blühteten sich. Ich glaube im Haus kocht die Oma. Auf der Schornstein sitzt ein Storch”

Képiegészítés: a tanulók feladata, hogy találják ki és írják le a megadott képelem kontextusát saját elképzelésük szerint.

„Hinter der Tür gibt es eine Treppe die in ein schöner zimer fuhr wo fieles essen gibt.”

„...Am größten Zoo auf der Welt. Der Zoo hat viele Tiere, Elefant, Giraffe... Das ist mein Traum Zoo. Ich liebe die Tiere sehr.”

„Eine andere Planet. Dort leben keine Menschen dort leben nur Dackeln. Auf diesen Planet lebt 500 million Dackeln.”

Német tantárgyi elsajátítási motiváció

A szakirodalom megerősíti, hogy a kreatív tanítási módszerek alkalmazása növeli a (nyelv)tanulási motivációt. Ennek vizsgálatára a második kutatási szakaszban új mérőeszközként alkalmaztuk a *Német tantárgyi elsajátítási motiváció* kérdőívet, amely a Józsa Krisztián nevéhez kötődő Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (SSMMQ,

Subject Specific Mastery Motivation, 2014) adaptált változata. A kérdőív általunk adaptált változatában 10 Likert típusú item került felhasználásra. A belső konzisztencia jellemzésére Cronbach- α mutatót alkalmaztunk, amelynek értéke $\alpha = 0,78$ ($N = 88$).

Nyelvi háttér

A résztvevők nyelvi háttérén és tapasztalatán kívül az előző kutatási szakaszhoz hasonlóan a szülők nyelvtudásáról gyűjtöttünk információkat a *Nyelvi-családi kérdőív* segítségével. Ennek végén néhány kérdést tettünk fel a tanulóknak a fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatokról.

6.2.4. Eredmények

Az adatelemzés első lépésenként bemutatjuk a kutatásban alkalmazott két fő változó nemenkénti átlag- és szórásértékek összehasonlítását kétmintás t-próbával tesztelve. A próba feltételei teljesülnek a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP)* és a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II.* eredményeinek elemzésével. A Shapiro-Wilk próba normál eloszlást mutat a divergens gondolkodás és alkotóképesség (TCT/DP) változón mérve a fiúk esetében $W(39,36) = 0,96$, $0,96$ $p = 0,206$, $0,382$ a teljes mintán. Az ugyanezen a változón mért normál eloszlás a lányok esetében is teljesül: $W(48,43) = 0,95$, $0,95$ $p = ,096$, $,074$. Nemenként vizsgálva megállapítható, hogy a rajzos kreativitásteszten a lányok szignifikánsan jobb eredményt értek el az utómérésen $t(69) = -0,73$, $-2,56$ $p = ,467$, $,013$). A kreatív szövegalkotás változót vizsgálva viszont az előmérés és az utómérésen esetében is szignifikánsan jobb eredményt értek el a lányok $t(79) = -2,40$, $-3,82$ $p = ,019$, $p < ,001$). A kísérleti csoport esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a fiúk és a lányok teljesítményében a rajzos kreativitástesztel mérve: $t(27) = 0,88$, $-1,14$ $p = 0,384$, $0,262$. A kreatív szövegalkotásban pedig csak az előmérésen tapasztaltunk eltérést a fiúk és a lányok teljesítményében, ahol a lányok eredménye szignifikánsan jobb $t(36) = -2,86$, $-1,42$ $p = ,007$, $0,163$. A kontroll csoport esetében az utómérésen tudtunk szignifikáns különbséget igazolni a fiúk és a lányok divergens gondolkodás és alkotóképesség (TCT/DP) eredményeiben $t(40) = -1,61$, $-2,61$ $p = 0,115$, $0,012$. A kreatív szövegalkotásban csak az utómérés esetében mutatkozott szignifikáns eltérés $t(41) = -1,15$, $-3,36$ $p = 0,256$, $,002$. A fiúk és a lányok TCT/DP

tesztel vizsgált kreatív teljesítménye a teljes mintán vizsgálva nem változott. Az eredményeket a 9-10. táblázat mutatja.

9. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	5-6	32	28,0	9,3	26,5	8,6	0,24	0,77	0,443
Lányok	5-6	39	29,8	10,7	33,26	13,3	0,30	1,50	0,141
t (p)	5-6	69	t = -0,73 p = ,467		t = -2,56 p = 0,013*				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) teszt elő- és utómérése között a teljes mintán vizsgálva a korreláció mértéke szignifikáns ($r = 0,29$ $p = ,01$).

10. táblázat: A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	5-6	33	34,5	11,2	32,3	12,1	0,20	0,86	0,394
Lányok	5-6	38	44,7	12,0	45,7	11,1	0,65	-0,54	0,591
t (p)	5-6	79	t = -2,40, p = 0,019*		t = -3,82 p < ,001*				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

1. Hipotézisünk: a pedagógiai kísérlet fejlesztően hat a tanulók divergens gondolkodására és alkotóképességére.

A hipotézist páros t-próbával és független mintás t-próbával ellenőriztük a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei teljesülnek. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(63,84) = 0,08, 1,57$ $p = 0,76, 0,21$. A páros t-próba eredményei alapján elmondható, hogy a TCT/DP teszt nem mutatott szignifikáns különbséget az elő- és utómérés között egyik minta esetében sem. Vagyis sem a kísérleti csoportban ($N = 28$), sem a kontroll csoportban ($N = 37$) nem mutatható ki szignifikáns fejlődés. A két csoport utómérésen mért teljesítménye között szintén nincs szignifikáns különbség. Az eredményeket a 11. táblázat foglalja össze.

11. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP, Urban és Jellen, 1982) teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kísérleti csoport	5-6	28	29,4	9,4	29,6	13,0	0,20	-0,07	0,94
Kontroll csoport	5-6	37	28,4	9,4	29,3	9,7	0,27	-0,45	0,65
<i>t (p)</i>	5-6	65	<i>t</i> = 0,42 <i>p</i> = 0,67		<i>t</i> = 0,12 <i>p</i> = 0,90				

Megjegyzés: *M* = átlag pontszám, *SD* = standard deviáció (szórás); *r* = korrelációs együttható; *t* = t-próba értéke; *p* = szignifikancia érték

A hipotézist tehát nem sikerült igazolni, mivel a fejlesztő kísérletnek nem volt szignifikáns hatása a tanulók kreatív/divergens gondolkodására. Ennek lehetséges magyarázatára a diszkusszió részben térünk ki.

2. Hipotézisünk: *A pedagógia kísérlet hatására fejlődik a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége.*

A hipotézist páros t-próbával és független mintás t-próbával ellenőriztük a *Kreatív szövegalkotás Feladatlap II.* teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei teljesülnek. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(63, 84) = 0,13, 0,18$ $p = 0,71, 0,66$. A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II.* elő- és utómérésének esetében a Pearson-féle korrelációs együttható értéke a teljes mintán: $r = 0,64$ $p = 0,00$, ami szignifikáns, pozitív, erős kapcsolatnak tekinthető. A t-próba eredményei alapján elmondható, hogy a kreatív szövegalkotás vizsgálatokor nem találtunk szignifikáns különbséget a kísérleti csoport elő- és utótesztje között. Viszont a kontroll csoport teljesítménye az utóméréskor szignifikánsan csökkent. Az eredményeket a 12. táblázat foglalja össze.

12. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap II. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kísérleti csoport	5–6	28	45,0	16,4	47,1	15,1	0,73	-0,96	0,343
Kontroll csoport	5–6	37	47,2	15,3	40,4	16,7	0,64	3,05	,004*
<i>t (p)</i>	5–6	65	<i>t</i> = -0,56; <i>p</i> = 0,57		<i>t</i> = 1,67 <i>p</i> = ,09*				

Megjegyzés: *M* = átlag pontszám, *SD* = standard deviáció (szórás); *r* = korrelációs együttható; *t* = t-próba értéke; *p* = szignifikancia érték

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A hipotézist tehát nem sikerült direkt igazolni, állításunk a következő értelemben helytálló: a pedagógia kísérlet hatására könnyebben előhívható a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége. Ennek eredményeképp a kreatív teljesítmény szinten tartható.

3. Hipotézisünk: *A tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. A kettő között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki.*

A hipotézist Pearson korreláció vizsgálattal ellenőriztük a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II.*, valamint a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP)* elő- és utómérésének eredményei között a teljes mintán. A próba feltételei a Kolmogorov-Smirnov, illetve a Shapiro-Wilk próba alapján teljesülnek. Pearson korrelációt alkalmazva a két teszt eredményeinek összevetésekor szignifikáns, pozitív korreláció figyelhető meg a rajzos kreativitásteszt és a kreatív szövegalkotás elő- és utómérésének eredményei között ($r = 0,31, 0,36$ $p < 0,05$). Az eredményeket az 13. táblázat foglalja össze.

13. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap II. teszteredményei közti korreláció

	Kreatív szövegalkotás Feladatlap II.					
	Előmérés			Utómérés		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TCT/DP teszt	85	0,31	$p < ,05^*$	70	0,36	$p < ,05^*$

Megjegyzés: A táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja, amelyek erősségét és irányát a Pearson-féle korrelációs együttható (r) jelzi.

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A hipotézis tehát megerősítést nyert: az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban megnyilvánul a tanulók kreatív/divergens gondolkodása.

4. Hipotézisünk: *Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása. A szöveg kreatív minőségét azonban egyik tényező sem határozza meg.*

A második kutatási szakaszban a nyelvtudásra vonatkozóan az év végi érdemjegyek alapján gyűjtöttünk információkat. A Spearman korrelációs eredmények arra engednek

következtetni, hogy a német nyelvtanulásban nyújtott teljesítmény és az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képesség között ($r_s = 0,21, 0,30$ $p = ,037, ,005$). A regresszióanalízis ezt megerősíti, ugyanis az elő- és utómérésnél is szignifikáns eredményt kaptunk ($R^2 = 0,04, 0,10$ $F = 4,44, 9,99$ $p = ,038, ,002$ $\beta = 0,21, 0,33$ $t = 2,10, 3,16$ $p = ,038, ,002$). A nyelvórán nyújtott teljesítmény tehát 4-10%-os magyarázóerővel bír. Vagyis a német nyelvismeret kis mértékben, de befolyásolja a kreatív szövegalkotás eredményeit, így a fenti hipotézisünk részben igazolást nyert. Az eredményeket a 14-15. táblázat mutatja be.

14. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap II. teszteredményei és az év végi érdemjegyek (német tantárgy) közti korreláció

	Kreatív szövegalkotás Feladatlap II.					
	Előmérés			Utómérés		
	<i>N</i>	<i>rs</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>rs</i>	<i>p</i>
Nyelvtudás (Német év végi érdemjegy)	92	0,21	$p < ,05^*$	84	0,30	$p < ,01^*$

Megjegyzés: A táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja, amelyek erősségét és irányát a Spearman-féle korrelációs együttható (r_s) jelzi.

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

Az előző kutatási szakaszhoz hasonlóan a *Nyelvi-családi kérdőív* segítségével gyűjtöttünk adatokat a nyelvtanulással töltött évek számáról és a tanulók szüleinek nyelvtudásáról mint háttérváltozókról. Az összefüggés-vizsgálatra nemparametrikus eljárást alkalmaztunk, amelyet a normál eloszlástól való eltérés indokolta az S-W és K-S próba alapján. A Spearman-féle korrelációs vizsgálat alapján ($r_s = 0,12, 0,12$ $p = 0,260, 0,267$) nem találtunk összefüggést a tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a kreatív szövegalkotási képessége között. A kreatív szövegalkotás és a szülők nyelvtudása között viszont szignifikáns, pozitív kapcsolatot ($r_s = 0,21$ $p = ,044$) igazoltunk az előmérés esetében. Továbbá, a tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a szülei nyelvtudása között szintén szignifikáns, pozitív korrelációt találtunk ($r_s = 0,46$ $p < 0,05$).

A változók közti összefüggés pontosabb feltárására regresszióanalízist

alkalmaztunk. Az eredmények megerősítik, hogy a nyelvtanulással töltött évek száma nem magyarázza a kreatív szövegalkotáson nyújtott teljesítményt ($R^2 = 0,02, 0,03$ $F = 2,43, 2,40$ $p = 0,123, 0,125$ $\beta = 0,168, 0,176$ $t = 1,55, 1,55$ $p = 0,123, 0,125$). Ugyanakkor a szülők nyelvtudása már szignifikáns magyarázóerőnek számít mind az előmérés, mind az utómérés esetében, noha ennek mértéke elenyésző a populációra vetítve: a teljes szórás 5-6%-os százalékos magyarázatát adja ($R^2 = ,05, 06$, $F = 4,96, 4,92$, $p = ,028, 029$ $\beta = -0,236, -0,248$, $t = -2,22, -2,21$ $p = ,028, ,029$).

15. táblázat. Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás háttértényezői (regresszióanalízis)

Független változók	Függő változó: a tanulók kreatív szövegalkotási képessége							
	R^2		F		β		t	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés
Nyelvtudás (Német év végi érdemjegy)	0,04	0,1	4,44 $p=0,038$	9,99 $p=0,002$	0,21	0,33	2,10 $p=0,038^*$	3,16 $p=0,002^*$
Nyelvtanulási idő	0,002	0,03	2,43 $p=0,123$	2,40 $p=0,125$	0,168	0,176	1,55 $p=0,123$	1,55 $p=0,125$
Szülők nyelvtudása	0,05	0,06	4,96 $p=0,028$	4,92 $p=0,029$	-0,23	-0,24	-2,22 $p=0,028^*$	-2,21 $p=0,014^*$

Megjegyzés: * szignifikáns $p < ,05$ szinten

Megvizsgáltuk a szülők nyelvtudása és a német tantárgy érdemjegyei közti összefüggést. A Spearman-féle korrelációs vizsgálat alapján a két tényező között szignifikáns, pozitív kapcsolat van ($r_s = 0,24$, $p = ,022$). A hipotézis tehát, miszerint a nyelvtanulással töltött évek száma nem befolyásolja a kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítményt, jelen vizsgálat alapján nem nyert megerősítést. Ellenben úgy tűnik, a szülők nyelvtudása kihat a kreatív szövegalkotásra, ez a hatás viszont nem jelentős. Hipotézisünk tehát igazolást nyert.

5. Hipotézisünk: *A fejlesztés hatására nő a tanulók német tantárgyi elsajátítási motivációja. A nyelvtanulási motiváció és a kreatív szövegalkotás eredményei között szignifikáns, pozitív korreláció van.*

Következő vizsgálati szempontunk a tanulók német tantárgyi elsajátítási motivációja az adaptált SSMMQ (Józsa, 2014) alapján. A független mintás t-próba eredményei alapján elmondható, hogy sem a fejlesztés megkezdésekor, sem az utóméréskor a kísérleti és a kontroll csoport német tantárgyi elsajátítást motivációja között nem volt szignifikáns különbség ($t = 1,16, 1,30$ $p = 0,249, 0,196$). Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az elsajátítási motiváció összefügg-e a kreatív szövegalkotásban elért teljesítménnyel, ám ebben a tekintetben sem találtunk szignifikáns együttjárást sem az előmérés ($r = -0,11$ $p = 0,28$), sem az utómérés esetében ($r = 0,10$ $p = 0,29$). Vélhetően tehát nincs kapcsolat a két változó között.

6.2.5. Diskusszió

A vizsgálat eredményeinek értékelése

A kapott eredmények alapján a fejlesztő kísérletnek nem volt szignifikáns hatása a tanulók kreatív/divergens gondolkodására, ezért az első hipotézist nem tudtuk megerősíteni. Úgy tűnik, a három hónapos időtartam rövidnek bizonyult ennek fejlesztésére, illetve az online tanulási környezet sem támogatta a kreatív gondolkodási képesség fejlődését. Erről a későbbiekben még szó lesz.

A kreatív szövegalkotási képességre vonatkozóan azt az eredményt kaptuk, hogy amíg a kísérleti csoport esetében nem volt szignifikáns változás, addig a kontroll csoport teljesítménye csökkent. Mindez arra enged következtetni, hogy ha a kreativitás területspecifikus fejlesztésére nem helyezünk hangsúlyt, akkor az a háttérbe szorulhat, és nem tud megnyilvánulni a mérés során. Ellenben, ha azt a tanórán fókuszban tartjuk, akkor a képesség könnyebben előhívható. A hipotézis tehát részben nyert igazolást.

A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II.* az elő- és az utómérés esetében is szignifikáns, pozitív korrelációt mutat a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) eredményeivel. Meglátásunk szerint igazolja a hipotézist, miszerint a tanulók kreatív/divergens gondolkodása megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. Ugyanakkor megfontolandó, hogy a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II.* rövidebb választ váró itemei (ld. mondatok befejezése, címadás) alkalmasak-e az összetett kreatív

szövegalkotási képesség vizsgálatára. Kérdéses az is, hogy a képzelet-vezérelt képleírás feladattípus elegendő teret ad-e a kreatív gondolkodásnak, a kreatív ötletek elaborációjának. A tapasztalat azt mutatja, hogy a fenti feladattípusok előhívják a divergens gondolkodást, a szövegek kreatív minősége azonban inkább hosszabb terjedelmű szövegek esetében mutatkozik meg. Szintén fontos vizsgálati tapasztalat, hogy a kézhez kapott, vizuális ingert tartalmazó feladatokat szívesen vették a tanulók, az online térben viszont ez az alkotókedv alábbhagyott. A divergens gondolkodás és alkotóképesség stimulálásában tehát fontos a személyes megszólítás, a tanári magyarázat, valamint a tanulói mintamegoldások is motiválóan hatnak. Ezt a fejlesztés záró szakaszában tapasztaltuk, amikor sor került a kreatív szövegalkotások tanórai megosztására. A legjobbnak ítélt történetet ugyanis felolvastuk, a tanuló dicséretben és díjazásban részesült.

A negyedik hipotézisre vonatkozóan, miszerint az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása, a Spearman-korreláció és a regresszióanalízis eredményeire hagyatkoztunk. A nyelvtudásra, nyelvismeretre jelen esetben a német tantárgyból kapott év végi érdemjegy enged következtetni. Bár az osztályzat több értékelési szempontot tükröz, az idegen nyelvi teljesítmény jól leírható vele, mivel jórészt írásbeli nyelvi tesztek átlageredményeiből tevődik össze. A korreláció-vizsgálat és a regresszióanalízis alapján elmondható, hogy az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képesség nem független a nyelvismerettől. A nyelvvórán nyújtott teljesítmény 4-10%-os magyarázóerővel bír, hipotézisünk tehát az első tényező vonatkozásában igazolást nyert. Hozzá kell tenni azonban, hogy a mérés pontossága érdekében az érdemjegyek mellett célszerű lenne komplex nyelvi mérést végezni, amennyiben azt a vizsgálat keretei megengedik.

A negyedik hipotézishez kapcsolódóan továbbá elmondható, hogy nincs összefüggés a tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a kreatív szövegalkotási képessége között. Hasonlóképp nem találtunk kapcsolatot a nyelvtudás (tanórai teljesítmény) és a tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma között. Érdekes eredmény viszont a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotása és a szülők nyelvtudása közötti pozitív összefüggés, valamint a tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a szüleik nyelvtudása közötti kapcsolat.

A szülők nyelvtudását és a tanulók kreatív szövegalkotási képességét vizsgálva viszont másodszorra is szignifikáns kapcsolatot találtunk, illetve 5-6%-os százalékos

magyarázó erőt tudtunk igazolni. Az első és a második kutatási szakasz tehát megerősíti, hogy a két tényező nem független egymástól, noha a kapcsolat nem evidens. A szülők nyelvtudása és a német tantárgy érdemjegyei közti összefüggés-vizsgálat segít magyarázatot találni a jelenségre: a változók közti szignifikáns, pozitív korreláció ugyanis arra enged következtetni, hogy valójában a kreatív szövegalkotási képesség háttérében álló nyelvismeret/nyelvórai teljesítmény függ a szülői nyelvtudástól, ami a szülők iskolázottságával összefügg.

A második kutatási szakasz vizsgálati eredményei alapján elmondható, hogy a német tantárgyi elsajátítási motiváció vizsgálata során nem találtunk különbséget a két csoport között, tehát a motiváció szempontjából a két minta hasonló, az eredmények nem tükrözik a fejlesztő programhoz való hozzáállást. A tantárgyi elsajátítási motiváció és a német nyelvű kreatív szövegalkotás között sem igazoltunk összefüggést. A fejlesztés hatására nem változott a tanulók tantárgyi elsajátítási motivációja sem a kísérleti, sem a kontroll csoportban.

A Covid-19 járványhelyzet okozta nehézségek és tanulságok

Összességében elmondható, hogy a Covid-19 járványhelyzet nagyban korlátozta a fejlesztő kísérlet hatékonyságát. Az új, digitális oktatási rend egy ad hoc jellegű, kényszermegoldások által működtetett, vészhelyzeti, ideiglenes oktatási működésmód, ahogy azt Fekete és Porkoláb írja (2020). Noha a tanulók és a pedagógusok már rendelkeztek némi tapasztalattal a koronavírus-járvány első hullámának idejéről, azonban így is számos nehézség adódott. A digitális munkarendre való átállás ismét váratlanul érte az oktatás szereplőit. Bár a helyzet már ismerős volt, hirtelen kellett a váltást lebonyolítani: a tanulókat a Teams-alkalmazáson keresztül elérni, az oktatásba bevonni, és a szükséges feladatokkal és instrukciókkal ellátni. A veszélyhelyzeti távolléti oktatással kapcsolatban (Carter et al., 2020), a következőt jegyzi meg:

„During traumatic circumstances, such as a pandemic, the need to make online educational opportunities easy to access takes on new importance because many learners might not be in an emotional state to focus on learning. However, learners under duress may also find it more difficult than usual to be self-directed”. (Carter et al., 2020, 322.)

Vagyis traumatikus körülmények között (amilyen a világjárvány is), kifejezetten fontos, hogy az online oktatási eszközöket könnyen elérhetővé tegyük. Ilyenkor ugyanis a

tanulók eleve nehezebben fókuszálnak a tanulásra, és az önálló, önirányított tanulással is problémájuk lehet (Carter et al., 2020). A nemzetközi tapasztalatok megerősítik, hogy a járványhelyzet hátráltatta az oktatást, ami többek között tanulói lemaradást, valamint a tanulási zavarok magasabb számát eredményezte (Onyema et al., 2020).

Noha a tanulási tartalmakat sikerült a TEAMS alkalmazáson keresztül könnyen elérhetővé tennünk, az online oktatás a mi esetünkben sem kedvezett a feladatok önálló feldolgozására épülő fejlesztésnek. A tanulókat ugyanakkor külső motivációs eszközökkel igyekeztünk támogatni (ld. jutalmazás, jeles érdemjegy), ami részben eredményesnek mondható (ld. tanulói reflexiók alább). Összességében azonban elmondható, hogy a vártnál jóval kevesebb tanulót sikerült aktivizálni, és a fejlesztésbe bevonni.

Az online oktatás időszaka alatt tehát az iskolai oktatás számára biztosított online platformon kommunikáltunk a tanulókkal. Külön a fejlesztés céljából hoztunk létre TEAMS-csoportokat, ám lehet, hogy célszerűbb lett volna a feladatokat tanórai keretek közt megosztani, mivel a két csoport (németóra és kreatív írás) megosztotta a figyelmüket, és sokan nem követték az utóbbit.

Az áttekintett szakirodalom alapján a tanulók leterheltségét továbbá az is indokolhatja, hogy a tanárok a tananyagokat gyakorta formai és módszertani változtatások nélkül emelték át a jelenléti oktatásból az online térbe – derül ki Fekete és Porkoláb (2020) kutatásából. A tanári oldal felől szintén deficitet látunk: Kóródi és munkatársai (2020) kutatása rávilágít, hogy a Covid-19 alatti veszélyhelyzeti távoktatás idején a tanárok általános énhatékonyságukhoz képest alacsonyabb mértékű relatív énhatékonysággal végezték munkájukat. Vagyis kevesebb kapacitásuk volt egy új módszer bemutatására, illetve arra, hogy a tanulókat a kreatív írás gyakorlatok elvégzésére biztassák.

A megvalósított kvázi kísérletet tehát a fent leírtak fényében értékeljük. Általános tapasztalatunk, hogy újszerű feladatra nehéz online motiválni. Bár az első találkozás a tanulókkal még jelenléti oktatásban történt, ez az idő mégis kevésnek bizonyult a kreatív írás gyakorlatok bevezetésére. Ahhoz, hogy a feladatok attraktívabbak legyenek, rendszeres találkozásra és tanári magyarázatra lett volna szükség. Másfelől viszont azt is tapasztaltuk, hogy a tanulási tartalmak egy része könnyen átemelhető az online térbe, és a digitális oktatási rend gyors, naprakész visszacsatolást tesz lehetővé. A munkánkat alapvetően segítette, hogy a beküldött tanulói munkákra az online környezetben tudtunk

reagálni a digitális kommunikáció eszközeivel és nyelvhasználati lehetőségeivel élve (ld. lájkok, kommentek, emojik). Ezért elképzelhetőnek tartjuk, hogy a kreatív írás gyakorlása a blended learning módszerével történjen, amely a jelenléti tanítást digitális tanulási módszerekkel kombinálja. A blended learning módszerét az Európai Bizottság is előremutatónak tartja, sőt, a Covid19-válság elleni fellépésről szóló következtetéseiben (2021/C504/03) felkéri a tagállamokat arra, hogy a továbbiakban biztosítsanak lehetőséget a táv-, digitális és vegyes tanulásra (COM, 2021). A 2021 és 2027 közötti időszakra vonatkozó digitális oktatási cselekvési terv (COM, 2021) kiemeli, hogy a digitális technológia nagyban támogatja a hozzáférhetőbb, rugalmasabb, személyre szabottabb és fokozottan tanulóközpontú tanulás megvalósulását. A kreatív írás online alkalmazásában rejlő további lehetőség, ha a feladatokat megfelelő módon digitalizáljuk, és nem szükséges a feladatlapokat külön kinyomtatni, mivel az többeknél nehézséget jelentett. Tehát a jövőben megfontolandó egy kreatív írás e-learning kidolgozása, amely aszinkron módon is lehetőséget biztosít a kreatív szövegalkotás gyakorlására.

Tanulói visszajelzések

A vizsgálatra vonatkozóan az *Online tanítás és kreatív szövegalkotás reflexió* kérdőív segítségével gyűjtöttünk információkat az utóméréskor (13. melléklet). Az általunk összeállított kérdéssorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók hogyan élték meg az online oktatásra való átállást a Covid-19 járványhelyzet miatt: mennyit foglalkoztak a nyelvtanulással, mennyire vettek részt aktívan az órákon, bekapcsolták-e a kamerát, illetve, hogy miért, illetve miért nem oldották meg a kreatív írás feladatokat. A visszajelzések alapján a tanulók ugyanannyit vagy valamivel többet foglalkoztak a nyelvtanulással, és közepesen aktívnak ítélték meg a saját órai részvételüket. A kreatív írásfeladatok megoldásával kapcsolatos visszajelzések alapján azt tapasztaltuk, hogy a tanulókat egyrészt a jeles érdemjeggyel való jutalmazás motiválta ($N = 11$), néhányan kötelezőnek érezték ($N = 6$), és többen voltak olyanok ($N = 12$), akik magáért az írásért adták be a munkájukat, mert kedvük volt hozzá. Néhány példa a válaszokból: *A kreatív írás feladatokat azért oldottam meg, mert... „izgalmasak voltak, és mert gyakoroltam vele a németet; ki akartam próbálni és jó volt; nagyon unatkoztam; 5-öst akartam kapni, hogy az év végi jegyem jó legyen; muszáj volt; unatkoztam és szerettem volna kicsit gyakorolni; jó jegyeket szerettem volna kapni; szeretek írni; szeretek kiegészíteni rajzokat; tetszettek; fejlődni akartam...”* A pozitív válaszok mellett tanulságosnak találtuk azokat a válaszokat

is, amelyek azt indokolták, hogy miért nem oldották meg a feladatokat. A tanulók többsége az időhiányra hivatkozott, illetve megterhelőnek érezte az online tanítás időszakát. Másfelől nem mindenkit motivált a jeles érdemjegy, illetve volt olyan, akinek nem volt kedve hozzá, a feladatokat pedig nehéznek és hosszúnak találta. A tanulók visszajelzéseiből azt a tanulságot vontuk le, hogy fontos lenne a feladatokat szóban is ismertetni, tanári magyarázatot hozzáfűzni. Idegen nyelvű szövegről lévén szó, a tanulók igénylik, hogy a tanárral együtt lefordítsák, illetve közösen értelmezzék a feladatot. Ajánlott tehát az ismeretlen szavakat, kifejezéseket megbeszélni, és a felmerülő kérdéseket, problémákat tisztázni. Továbbá érdemes a tanulóknak a témával kapcsolatos előzetes tudására építeni (ld. *Sprachcliche Vorentlastung – Nyelvi előkészítés fázisa*). Ezáltal sikerülhet az érdeklődésüket, fantáziájukat jobban felkelteni, és motiváltabbá tenni őket a kreatív szövegalkotásban. Mindezt irányított kérdésekkel is támogathatjuk (pl. *Ki szeret horgászni? Ki fogott már halat életében? Mit gondoltok, hogy reagált Fischer Fritz, amikor megszólalt a hal?*), vagy ötletelhetünk a tanulókkal példamegoldásokon, támogatva a divergens gondolkodást (pl. *Milyen német szavak kezdődnek F, R, E, I, T, A, G betűkkel?*). A harmadik kutatási szakasz tervezésekor tehát figyelembe vettük, hogy a tanulók egy része túl nagy elvárásnak érezheti a hosszabb szövegalkotást, ezért több rávezető gyakorlatot alkalmaztunk, és előnyben részesítettük a kooperatív munkát. A jelenléti oktatáshoz visszatérve tanórai keretek közt folytattuk a munkát, így a fejlesztés záró szakaszában sikerült valamelyest újra motiválni a tanulókat.

6.3. Harmadik fejlesztő kísérlet

6.3.1. Módszer

A harmadik fejlesztő program az előző kutatási szakasz tanulságaira épült. Ennek fényében intenzív fejlesztésre törekedtünk, amelyet tanórai keretek közt valósítottunk meg. A fejlesztés során a tanulók motiválására nagyobb hangsúlyt fektettünk, és a kollaboratív szövegalkotást helyeztük előtérbe. A hatékonyság érdekében hat héten keresztül heti két német nyelvóra keretében foglalkoztunk a kreatív szövegalkotással. A fejlesztő program tervezésében és kivitelezésében az osztályban tanító szaktanárral szorosan együttműködtünk, az órákat közösen tartottuk. Mindez illeszkedett az iskolában bevett teamtanítás módszeréhez. A tanulók a fejlesztés során nem csak írásfeladatokat kaptak, hanem a fogalmazástechnikára, illetve a kreatív szövegalkotás összetevőire is

külön kitértünk. A fejlesztő órák során a tanulók többnyire három fős kiscsoportban dolgoztak, és kooperatív módon hozták létre a közös alkotásokat. Az írásgyakorlatok egymásra épültek a fokozatosság jegyében (jellemzés, karakteralakítás, párbeszéd, problematizálás, történetalkotás). Az egyes tematikus részeket rávezető gyakorlatok vezették be (pl. megfigyelésen alapuló gyakorlatok, szituációs játékok, kérdés-felelet gyakorlat stb.).

Példák a fejlesztés során alkalmazott feladatokra:

Neue Nachbarn

DIALOG

Heute bekommen wir neue Nachbarn.
Ich bin sehr neugierig...

Schreibt ein Dialoggespräch in Gruppen, stellt bitte
Fragen an jemanden von den Nachbarn und
beantwortet sie.



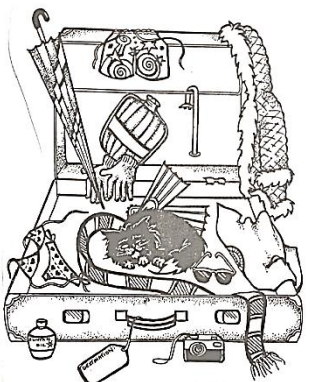
.....

.....

33. ábra. Beszélgetés az új szomszédal – Párbeszéd írása

Eine Reise nach...

Stelle dir vor, jemand reist in ein fremdes Land... was braucht man dort?
Welche Gegenstände muss er oder sie mitbringen?



Steckbrief

Von: _____ (Name)

Aussehen	
Alter	
Beruf	
Familie und Geschwister	
Hobbys	
Lieblingspeise	
Haustier	
Sonstiges	

34. ábra. Jellemzés – szempontok és elképzelt utazás feladat

Az előző fejlesztő programok tapasztalata alapján a fejlesztést a hatodik évfolyamra terveztük, addigra ugyanis a tanulók elérik az A2-B1-es szintet íráskészségben: vagyis egyszerű, folyamatos szövegeket tudnak alkotni olyan témákban, amelyeket ismernek,

vagy érdeklődési körükbe tartozik.⁶⁰

A harmadik kutatási szakaszban a tanulók a fejlesztő programot megelőzően egy iskolai komplex idegen nyelvi kompetenciamérésen vettek részt. A 6. évfolyamon végzett mérés eredményeit az iskolában oktató szaktanárok értékelték ki. A kapott eredmények alapján mintaillesztést végeztünk, hogy a kontroll csoport a nyelvi feltételek mentén megfeleljen a kísérleti csoportnak.

6.3.2. Minta

A fejlesztő kísérlet résztvevői emelt óraszámú német nyelvi képzésben résztvevő 6. osztályos tanulók (kísérleti csoport $N = 17$; kontrollcsoport $N = 17$: két osztály tanulóiból kialakítva illesztett minta alapján egyazon évfolyamon). A nemek szerinti megoszlás a két mintán belül: 7 fiú és 10 lány. A harmadik kutatási szakaszba két kollégánót vontunk be.

6.3.3. Mérőeszközök

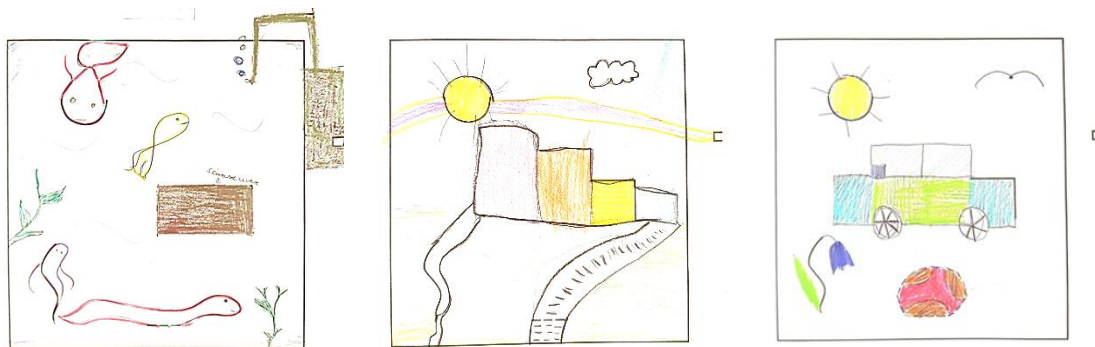
Divergens gondolkodás és alkotóképesség

Ahogy az előző kutatási szakaszokban, úgy a harmadik fejlesztő program során is a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat*, röviden (TCT/DP) rajzos kreativitás tesztet alkalmaztuk a divergens gondolkodás és alkotóképesség mérésére. Az értékelést ezúttal két szakértő végezte. Az egyikük a kiértékelési útmutató alapján pontozta a megoldásokat, a másikuk ellenőrizte a pontozást. A vitás esetekben egyrészt az útmutató közös értelmezése nyújtott támpontot, másrészt a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező művésztanár meglátása volt mérvadó.



35. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2022)

⁶⁰ <https://europa.eu/europass/hu/common-european-framework-reference-language-skills>



36. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2022)

Kreatív szövegalkotási képesség

A harmadik kutatási szakaszban a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlapot* tovább módosítottuk. A célunk ugyanis az volt, hogy a szövegek kidolgozottsága mint vizsgálati szempont jobban érvényesüljön. A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.* tehát a kreatív ötletek elaborációjára helyezi a hangsúlyt. Ezért mindössze két hosszú válasz típusú feladatot adtunk a tanulóknak. Mindkét feladatutasítás egy-egy rövid történetet vár el a tanulóktól: az egyik egy palackposta üzenetet, illetve egy kincses sziget térképének interpretációját, a második feladatban adott szavak felhasználásával kell egy rövid történetet írni. A tesztek kiértékeléséhez az analitikus pontozást alapul véve új kritériumokat alkalmaztunk: struktúra (tagolás, felépítés, szövegkohézió, szövegtípus megválasztása); a történetmesélés minősége (kontextus, jellemzés, részletgazdagság, probléma, fordulat, érzelmi kifejezőképesség, humor, párbeszéd, nézőpontváltás, új elem, gazdag narratíva); ötletesség (eredeti, szokatlan megoldások, fantasztikus elemek stb.)

Tesztfeladatok és példák a tanulói megoldásokra

Palackposta üzenetírás: a tanulók feladata egy levél vagy üzenet megfogalmazása a képhez kapcsolódóan a következők szerint: *Willi, der Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche. Er schaut hinein und sieht ein Papier mit Schrift...*

Der Text auf dem Papier geht so:

„Hallo! Ich bin eine Junge, ich bin 12 Jahre alt und mein Geburtstag ist am 10. Juni. Meine Haare sind Braun und ein bisschen lockig. Ich bin schlank und 165 cm groß. Ich wollte fragen dass di wolltest mit mir zu eine Caffee kommen?“

„Hallo, ich heiße Daniel. Ich wurde in einem Schiff eingesperrt und meine Männer wurden getötet. Es haben uns Banditen angegriffen. Sie sind mit alle Schätze und wertvolle Gegenstände weggegangen. Bitte helfe mir und befreie mich. Bitte!“

„Liebe Julia, diese Tag ist der 10 Tag ohne dich. Ich vermisse dich sehr aber ich muss weitergehen, ich muss Amerika finden. Aber keine Angst, ich komme wieder zurück. Ich sehe eine große Sturm. Die Sturm kommt vom Süden. Die Sturm hat das Segel verwehen. Ohne Segel kann ich nicht weiter gehen. Bitte helft mir! Julia, ich habe ein Problem aber ich komme wieder zurück! Ich möchte dich nur dich sehen...“

Történetalkotás: a tanulók feladata rövid történet írása az ABC betűihez rendelt szavak felhasználásával.

„Ich bin Emma! Ich habe ein Bruder Tomi. Heute gehen wir meine Katze spazieren. Jetzt gehen wir in den Wald. Der Wald ist sehr schön und viele Blumen. Die Blumen sind meistens gelb. Wir gingen weiter und finden einen großen Apfelbaum. Die Äpfel waren sehr rot und gelb. Tomi kletterte auf den Baum und nahm 2 Äpfel. Es war sehr süß. Wir gingen näher und da war ein Papierstück. Es wurde darauf geschrieben: Achten Sie auf den Baum. Wir haben es abgedeckt und wir verlassen auf den Wald. Wir haben es niemand gesagt. Wir gingen jeden Tag zurück und das okay zu sehen.“ (Der Apfelbaum)

„Es war einmal ein Kellner. Der Kellner heißt Jonas. Er wohnt im Ungarisch. Jonas ist sehr ungeschick. Aber Jonas ist alt. Jonas mag angeln. Ein Tag fing er ein Goldfisch. Der Fisch sagte Du isst ich nicht. Ich gebe 3 Wünsche sagte der kluge Fisch. Jonas ist froh. Jonas werf zurück und der Fisch ist auch froh.“ (Die ungeschickte Kellner)

„Wo ich noch ein Soldat war, war ich ungefähr 23-25 Jahre. Einen Tag hörte ich schreien aus der Stadt. Ich habe mal näher angesehen. Da rannten schreiende Leute, hinter ihnen war ein Ufo mit einem Roller. Das hatte er von einem Jungen gestohlen und damit die Leute gejagt. Da bin ich hingelaufen und habe den Ufo verfolgt. Dann sind alle Leute nach Hause gegangen und der Junge hatte seinen Roller zurück bekommen. Ich heiße übrigens Dávid.“ (Ein Ufo verfolgen)

Jelen kutatásnak nem tárgya a tanulók idegen nyelvi teljesítményét megítélni a kreatív szövegalkotás alapján, azonban érdekes vizsgálati szempont lenne a szövegek nyelvi elemzése (ld. nyelvtani hibák kategorizálása: igeidő, névszóragozás, helyesírás, anglicizmusok stb.), amely segíthet feltárni a típushibákat és a fejlesztendő nyelvi kompetenciaterületeket. Bár jelen munka erre nem tér ki, a pedagógus kollégáknak lehetőségük nyílt a szövegek nyelvi kiértékelésére, amely alapján le tudták vonni a tanulságokat a tanulók nyelvelsajátítására vonatkozóan.

Komplex idegen nyelvi kompetenciateszt

A nyelvtudás mérésére alkalmazott nyelvi teszt a következő kompetenciaterületeket vizsgálja: hallott szövegértés, olvasott szövegértés, szövegalkotás és nyelvtani ismeretek (múlt idő, kötőszavak, birtokos és személyes névmás). A mérésre alkalmazott feladatsort a 14. melléklet tartalmazza. A belső konzisztencia jellemzésére Cronbach- α mutatót alkalmaztunk, amelynek értéke: $\alpha = 0,78$ ($N = 34$).

Nyelvi háttér

A tanulók nyelvi háttérét illetően a *Nyelvi-családi kérdőív* válaszai alapján állnak rendelkezésre adatok.

A nyelvtanulási motivációt ebben a kutatási szakaszban nem vizsgáltuk. Ennek oka, hogy az előző mérés teszteredményei alapján nem találtunk összefüggést a német tantárgyi elsajátítási motiváció és a tanulók kreatív írás teszteredményei között, valamint fejlődés sem volt kimutatható. Mivel a nyelvtanulási motiváció vizsgálata túlmutat jelen munka keretein, ezért ennél a vizsgálatnál nem alkalmaztuk a kérdőívet, sem más mérőeszközt.

6.3.4. Eredmények

Az adatelemzés első lépésenként bemutatjuk a kutatásban alkalmazott két fő változó nemenkénti átlag- és szórásértékek összehasonlítását kétmintás t-próbával tesztelve. A próba feltételei teljesülnek, amit a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) és a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.* eredményeinek elemzésével ellenőriztünk nemenkénti csoportbontásban. A Shapiro-Wilk próba normál eloszlást mutat a fiúk esetében $W(14,14) = 0,96$, $0,96$ $p = 0,763$, $0,775$, csakúgy mint a lányok előmérésénél $W(20) = 0,97$, $p = 0,782$. Az utómérés esetében a normál eloszlást a Kolmogorov-Smirnov teszt erősíti meg $D(20) = 0,19$ $p = ,050$. Nemenként vizsgálva megállapítható, hogy a

lányok az előmérés alkalmával szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a fiúkhoz képest a rajzos kreativitásteszten, ami a divergens gondolkodást és alkotóképességet méri ($t = -2,09$; $p < 0,05$). Az utómérésen viszont közel egyformán teljesítettek, a TCT/DP teszt eredményeiben nincs szignifikáns különbség ($t = -2,47$ $p > ,05$). Az eredményeket a 14. táblázat foglalja össze. A kísérleti csoport nemenkénti eredményeit elemezve hasonló értékeket kapunk: $t(15) = -2,70$, $-1,43$ $p = ,016$, $0,173$. Vagyis elmondható, hogy a kísérleti csoportban a lányok kreatív teljesítménye az előmérésen szignifikánsan jobb ($p < ,05$), míg az utómérésen nem mutatkozik különbség. A kontroll csoport esetében nem tapasztalható eltérés ($p > ,05$) sem az előméréskor ($t = -0,38$ $p = 0,709$), sem az utómérésen ($t = 1,40$ $p = 0,181$).

14. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	6	14	34,2	10,1	37,0	10,3	0,13	-0,77	0,452
Lányok	6	20	42,7	12,5	38,1	13,6	0,59	1,73	0,099
t (p)	6		t = -2,09 p = 0,04*		t = -2,47 p = 0,80				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A kreatív szövegalkotásban nincs szignifikáns eltérés a lányok és a fiúk teljesítménye között sem az előmérés, sem az utómérés esetében ($t = -0,91$, $-1,38$ $p > 0,05$). Az eredményeket a 15. táblázat foglalja össze. A kísérleti és a kontroll csoport esetében hasonló eredményt kapunk: sem a kísérleti csoportban $t(15) = -1,44$, $-2,04$ $p = 0,169$, $,072$, sem a kontroll csoport esetében $t(15) = 0,03$, $-0,74$ $p = 0,976$, $0,468$ nem mutatható ki különbség az eredmények között nemek szerinti bontásban.

15. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p
			M	SD	M	SD			
Fiúk	6	14	47,4	20,9	51,2	18,8	0,51	-0,74	0,472
Lányok	6	20	53,8	19,6	60,2	18,3	0,57	-1,62	0,120
t (p)	6		t = -0,91 p = 0,36		t = -1,38 p = 0,17				

Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték

Mintaillesztés

A tanév közepén, nem sokkal az előmérés előtt, a pedagógus kollégák felmérték a 6. évfolyamon tanulók idegen nyelvi kompetenciáját. A 6. osztályos tanulók körében végzett idegen nyelvi mérés eredményei képezik a mintaillesztés alapját. A nyelvtudásbeli különbség kizárására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. A próba feltételeit ellenőriztük az *Idegen nyelvi mérés* eredményeinek elemzésével. A Shapiro-Wilk próba normál eloszlást mutat mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban $W(17,17) = 0,89, 0,96$ $p = 0,053, 0,743$. A két csoport nyelvtudása között nem találtunk különbséget kétmintás t-próbával tesztelve. Az eredményeket a 16. táblázat mutatja be.

A fenti statisztikai elemzéseken túl megvizsgáltuk az év végi osztályzatok (német tantárgy) és az idegen nyelvi mérés eredményei közti összefüggést. A Spearman korreláció vizsgálat alapján szignifikáns, pozitív kapcsolat van a két változó között ($r_s = 0,653, p = 0,000$).

16. táblázat. Az Idegen nyelvi mérés t-próba eredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	Kísérleti csoport		Kontroll csoport		<i>t</i>	<i>p</i>
		(N = 17)		(N = 17)			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Idegen nyelvi mérés	6	54,2	7,2	52,5	7,6	0,66	0,50

Megjegyzés: *M* = átlag pontszám, *SD* = standard deviáció (szórás); *t* = t-próba értéke; *p* = szignifikancia érték

1. Hipotézisünk: a pedagógiai kísérlet fejlesztően hat a tanulók divergens gondolkodására és alkotóképességére.

A hipotézist t-próbával ellenőriztük a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei az elő- és utómérés esetében egyaránt teljesülnek. A divergens gondolkodás és alkotóképesség változón vizsgált Shapiro-Wilk próba normál eloszlást ($p > 0,05$) mutat a kísérleti csoport esetében $W(17, 17) = 0,98, 0,93$ $p = 0,958, 0,244$ és a kontroll csoport esetében is $W(17, 17) = 0,96, 0,94$ $p = 0,769, 0,319$. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(32) = 0,10, 2,07$ $p = 0,74, 0,16$. A *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszt elő- és utómérése között a korreláció mértéke szignifikáns, közepes, pozitív erősségűnek mondható ($r = 0,44$ $p = 0,009$). A t-próba eredményei alapján elmondható, hogy sem a kísérleti csoport ($N = 17$), sem a kontroll csoport ($N = 17$) esetében nem mutatható ki szignifikáns fejlődés a divergens gondolkodás és alkotóképesség tekintetében. A TCT–DP teszt nem mutatott szignifikáns különbséget a két csoport teljesítménye között sem az előmérés, sem az utómérés esetében. Az eredményeket a 17. táblázat foglalja össze.

17. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT–DP, Urban és Jellen, 1982) teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		<i>r</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kísérleti csoport	6	17	39,8	13,0	38,1	13,8	0,65	0,64	0,52
Kontroll csoport	6	17	38,6	11,7	37,2	10,8	0,14	0,38	0,70
<i>t</i> (<i>p</i>)	6	34	<i>t</i> = 0,30 <i>p</i> = 0,76		<i>t</i> = 0,21 <i>p</i> = 0,83				

Megjegyzés: *M* = átlag pontszám, *SD* = standard deviáció (szórás); *r* = korrelációs együttható; *t* = t-próba értéke; *p* = szignifikancia érték

A hipotézist tehát nem sikerült igazolni, mivel a fejlesztő kísérletnek nem volt szignifikáns hatása a tanulók kreatív/divergens gondolkodására. Ugyanakkor a tanulók kreatív kibontakozására jó hatással voltak a gyakorlatok, a fejlesztő program ugyanis folyamatos ötletelésre és alkotásra készítette őket. Az osztályban tanító pedagógus kollégával úgy ítéltük meg, hogy a tanulók szívesen dolgoznak ezeken a feladatokon és motiváltak tűnnek. A német nyelvórákon (kreatív írás órák) tehát számos kreatív produktum született.

2. Hipotézisünk: *A pedagógia kísérlet hatására fejlődik a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége.*

A hipotézist t-próbával ellenőriztük a *Kreatív szövegalkotás Feladatlap III.* teszt eredményeinek elemzésével. A próba feltételei az elő- és utómérés esetében egyaránt teljesülnek: a Shapiro-Wilk próba eredménye alapján mind a kísérleti, mind a kontroll csoport normál eloszlásúnak ($p > 0,05$) bizonyult. A kísérleti csoport eredményei: $W(17, 17) = 0,95, 0,92$ $p = 0,482, 0,173$. A kontroll csoport eredményei: $W(17, 17) = 0,95, 0,96$ $p = 0,456, 0,675$. A szórások a Levene-teszt eredményei alapján homogénnek tekinthetők: $F(32, 32) = 0,73, 1,80$ $p = 0,39, 0,18$. A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.* elő- és

utómérésének esetében a Pearson-féle korrelációs együttható értéke a teljes mintán: $r = 0,56$ $p < 0,05$, ami szignifikáns, pozitív, erős kapcsolatnak tekinthető.

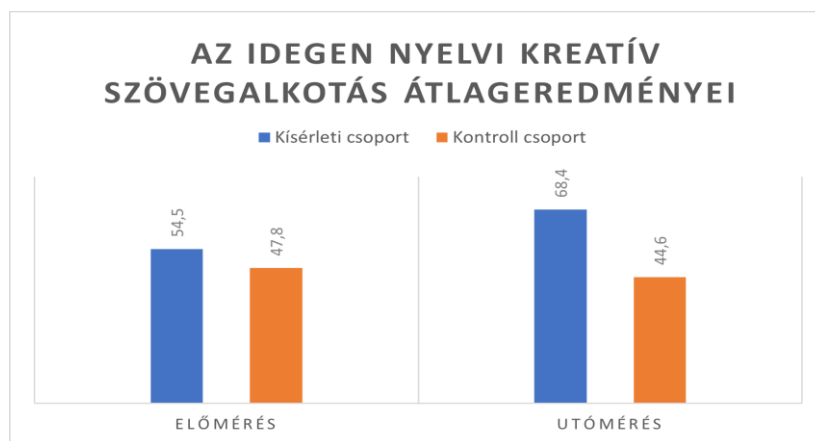
A páros t-próba eredményei alapján elmondható, hogy a kreatív szövegalkotás változó vizsgálata a kísérleti csoport esetében szignifikáns különbséget mutat, a tanulók teljesítménye tehát szignifikánsan nőtt. A Cohen-féle d hatásnagyság-érték nagynak tekinthető (*Cohen's $d = 0,87$*). A kontroll csoport esetében a kreatív szövegalkotás elő- és utómérése között nincs szignifikáns különbség, noha az átlag alapján a teljesítmény csökkent. A független mintás t-próba alapján elmondható, hogy a két minta között az előméréskor még nem mutatkozott eltérés, az utóméréskor azonban már a különbség szignifikáns. Tehát a kísérleti csoport szignifikánsan jobban teljesített a kreatív szövegalkotásban az utómérés során, mint a kontroll csoport. Ez a hatás nagyon erősnek bizonyult (*Cohen's $d = 1,62$*). Az eredményeket a 18. táblázat és a 37–38. ábra foglalja össze.

18. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban

	Osztály	N	Előmérés		Utómérés		r	t	p	d
			M	SD	M	SD				
Kísérleti csoport	6	17	54,5	19,2	68,4	11,6	0,60	-3,73	0,00*	0,87
Kontroll csoport	6	17	47,8	21,0	44,6	17,1	0,62	0,77	0,44	0,16
$t(p)$	6	34	$t = 0,96$ $p = 0,34$		$t = 4,74$ $p < 0,05^*$					
d	6		$d = 0,33$		$d = 1,62$					

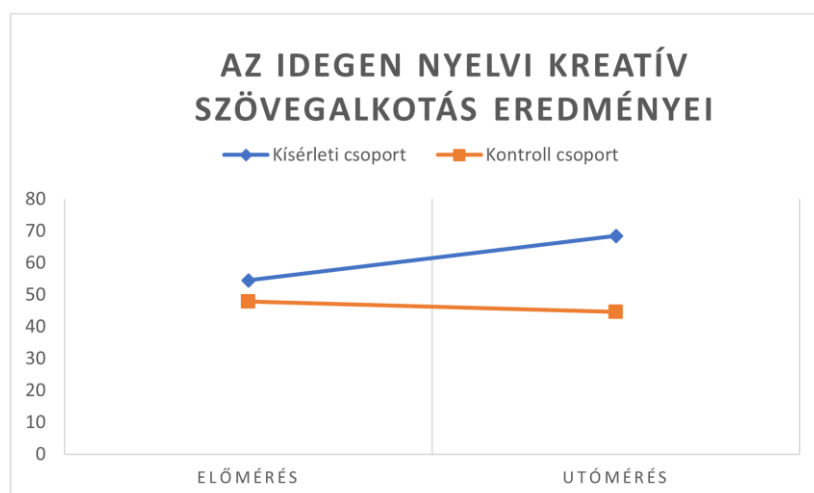
Megjegyzés: M = átlag pontszám, SD = standard deviáció (szórás); r = korrelációs együttható; t = t-próba értéke; p = szignifikancia érték; d = Cohen-féle delta érték (hatásnagyság)

* szignifikáns $p < ,05$ szinten



37. ábra. A kísérleti és a kontroll csoport idegen nyelvi kreatív szövegalkotás teljesítménye

Megjegyzés: Az értékek a százalékot jelölik, a teljesítménykülönbség mindkét esetben szignifikáns $p < ,05$ szinten



38. ábra. A kísérleti és a kontroll csoport kreatív szövegalkotás teljesítményének alakulása

Megjegyzés: függőleges tengelyen az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás eredményei százalékban kifejezve. A teljesítménykülönbség szignifikáns $p < ,05$ szinten

A hipotézist tehát sikerült igazolni, a pedagógiai kísérlet hatására fejlődött a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége. Feltételezésünk, miszerint a hatékony fejlesztés tartalomba ágyazottan, tanórai keretek közt tud megvalósulni, megerősítést nyert. A hat hetes intervallum és a heti két alkalom kreatív írás óra elegendőnek bizonyult a kreatív szövegalkotási képesség fejlődéséhez.

3. Hipotézisünk: A tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. A kettő között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki.

A hipotézist Pearson korreláció vizsgálattal ellenőriztük. A próba feltételei teljesülnek.⁶¹ A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.*, valamint a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) eredményeit összevetve ez esetben nem tudtunk korrelációt igazolni, mivel a Pearson-féle korrelációs együttható értéke nem szignifikáns ($p > 0,05$). Az eredmények összefoglalását a 19. táblázat tartalmazza.

19. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP, Urban és Jellen, 1982) és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei közti korreláció eredményei

	Kreatív szövegalkotás Feladatlap III.					
	Előmérés			Utómérés		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
TCT/DP teszt	34	0,29	0,09	34	0,27	0,11

Megjegyzés: A táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja, amelyek erősségét és irányát a Pearson-féle korrelációs együttható ® jelzi.

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A hipotézist ez alkalommal tehát nem tudtuk igazolni, így a feltételezés, miszerint a tanulók kreatív/divergens gondolkodása megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során, nem nyert megerősítést. Viszont a feltételezésünket nem vetjük el, mivel az előző vizsgálatok alkalmával már sikerült szignifikáns, pozitív korrelációt igazolni.

⁶¹ a Shapiro-Wilk próba alapján a minta mindkét változóra normális eloszlásúnak ($p > 0,05$) bizonyult a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.* teszt eredményeinek elemzése alapján: $W(34, 34) = 0,96, 0,94 p = 0,433, 0,119$. A *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (TCT/DP) teszt eredményeinek elemzése alapján: $W(34, 34) = 0,97, 0,94 p = 0,642, ,088$.

4. Hipotézisünk: *Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása. A szöveg kreatív minőségét azonban egyik tényező sem határozza meg.*

A hipotézist először Pearson korreláció vizsgálattal ellenőriztük, ugyanis arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e együttjárás a nyelvtudás és a tanulók kreatív szövegalkotási képessége között. A próba feltételei a Shapiro-Wilk teszt eredményei alapján ($p > 0,05$) teljesülnek: $W(34, 34) = 0,96, 0,94 p = 0,433, 0,119$. A Pearson korrelációs vizsgálat alapján a nyelvtudás és az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képesség között szignifikáns, pozitív korrelációt kaptunk (20. táblázat). Ezt megerősíti a német tantárgy év végi érdemjegyei és a kreatív szövegalkotás eredményei közti szignifikáns, pozitív korreláció: $r_s = 0,43, 0,35 p = ,010, ,039$.

20. táblázat. Az idegen nyelvi kompetencia mérése és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei közti korreláció eredményei

Kreatív szövegalkotás Feladatlap III.						
	Előmérés			Utómérés		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Nyelvtudás (idegen nyelvi mérés alapján)	34	0,58	0,000*	34	0,43	0,009*

Megjegyzés: A táblázat a változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixát mutatja, amelyek erősségét és irányát a Pearson-féle korrelációs együttható (*r*) jelzi.

* szignifikáns $p < ,05$ szinten

A nyelvtudás, mint a kreatív szövegalkotást befolyásoló változó vizsgálatára regresszióanalízist alkalmaztunk. Az egyszerű lineáris regresszióelemzés eredményei alapján a nyelvtudás az előmérés és az utómérés esetében szignifikáns magyarázó erejű ($p < 0,001$). A nyelvtudás az előmérés eredményei alapján a populációra vetítve a teljes szórás 33 % százalékos magyarázatát adja ($R^2 = 0,02 F = 16,20 p < 0,05 \beta = 0,58 t = 4,02 p < 0,05$), míg az utómérés esetében mindössze 19%-ban magyarázza ($R^2 = 0,19 F = 7,61 p = 0,009 \beta = 0,43 t = 2,76 p = 0,009$).

A nyelvtanulással töltött évek számáról a *Nyelvi-családi kérdőív* segítségével gyűjtöttünk információkat. A nyelvtanulással töltött évek száma és a kreatív szövegalkotás közti kapcsolat vizsgálatára Spearman korrelációt és regresszióanalízist alkalmaztunk. A Spearman-korreláció eredménye alapján nem találtunk kapcsolatot a változók között ($r_s = 0,14$, $1,30$ $p = 0,469$, $0,111$). A regresszióanalízis szintén nem erősítette meg a kapcsolatot, tehát a nyelvtanulással töltött éveknek nincs szignifikáns hatása a kreatív szövegalkotásra idegen nyelven ($R^2 = 0,01$, $0,05$ $F = 0,29$, $1,64$ $p = 0,590$, $0,211$ $\beta = 0,10$, $0,24$ $t = 0,54$, $1,28$ $p = 0,590$, $0,211$). Ugyanezt az eredményt kaptuk a szülők nyelvtudására vonatkozóan, tehát úgy tűnik, ez esetben nem tudtuk igazolni, hogy a szülők nyelvtudása összefüggne a tanulók kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítményével ($R^2 = 0,00$, $0,05$ $F = 0,16$, $1,40$ $p = 0,689$, $0,246$ $\beta = -0,07$, $0,22$ $t = -0,40$, $1,18$ $p = 0,689$, $0,224$). Az eredményeket a 21. táblázat mutatja be.

21. táblázat. Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás háttértényezői (regresszióanalízis)

Független változók	Függő változó: a tanulók kreatív szövegalkotási képessége							
	R^2		F		β		t	
	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés	Elő-mérés	Utó-mérés
Nyelvtudás (Idegen nyelvi mérés)	0,02	0,19	7,61 $p=0,000$	9,99 $p=0,000$	0,43	0,33	2,76 $p=0,000^*$	3,16 $p=0,009^*$
Nyelvtanulási idő	0,01,	0,05	0,29 $p=0,590$	1,64 $p=0,211$	0,1	0,24	0,54 $p=0,590$	1,28 $p=0,211$
Szülők nyelvtudása	0	0,05	0,16 $p=0,689$	1,40 $p=0,246$	-0,07	0,22	-0,40 $p=0,689$	1,18 $p=0,224$

Megjegyzés: * szignifikáns $p < ,05$ szinten

A tanulók szüleinek nyelvtudása és a tanulók nyelvtudása között viszont a Spearman-féle korreláció alapján szignifikáns, pozitív kapcsolat van ($r_s = 0,50$ $p = 0,005$). Ezt megerősíti a szülők nyelvtudása és a német év végi érdemjegy (nyelvismeret/nyelvórai teljesítmény) közti szignifikáns, pozitív korreláció: $r_s = 0,43$ $p = 0,021$. A tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a nyelvtudásuk között nem találtunk összefüggést ($r_s = 0,18$ $p = 0,351$). A tanulók nyelvtanulással töltött éveinek száma és a szülők nyelvtudása között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki ($r_s = 0,40$ $p = ,031$).

A hipotézisnek tehát egy állítását tudtuk igazolni: az idegen nyelvű kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a komplex idegen nyelvi mérés alapján mért

nyelvtudás, de meghatározónak nem mondható. A nyelvtanulással töltött évek száma és a szülők nyelvtudása viszont jelen vizsgálat alapján nem befolyásolja azt.

6.3.5. Diskusszió

A harmadik fejlesztő kísérlet több szempontból is sikeresnek mondható. A *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III.* kiértékelése az analitikus pontozásra épült, fő szempontunk a kreatív ötletek elaborációja volt. Maga a fejlesztés is ezt támogatta, a tanulóknak ugyanis több időt és lehetőséget biztosítottunk a kreatív írás átgondolására, megtervezésére és kivitelezésére. Mindehhez olyan módszertani támpontokat adtunk, amelyek elősegítették a kreatív alkotófolyamat kibontakozását. Az empirikus vizsgálatok igazolták a fejlesztés hatékonyságát, mivel az illesztett mintájú kísérleti csoport szignifikánsan jobb eredményt ért el az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban, mint a kontroll csoport.

A divergens gondolkodás és alkotóképesség viszont konstansnak bizonyult a fejlesztés időtartama alatt, ugyanis egyik minta esetében sem volt szignifikáns változás. Ez arra enged következtetni, hogy a kreativitás tartalomalapú fejlesztése eredményesebb lehet, mint a kreativitás általános, tartalomfüggetlen fejlesztése. Ez utóbbi ugyanis jóval időigényesebb, és csak hosszabb távú fejlesztő programmal lehet sikeres.

A rajzos kreativitástesztel mért divergens gondolkodás és alkotóképesség és az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás között ezúttal nem találtunk összefüggést a korrelációs vizsgálat eredményei alapján. Ez az eredmény rámutat a kreativitás általános és területspecifikus mérésének különbözőségére. A nemzetközi szakirodalom tükrében ez a kreativitás mérésének és fejlesztésének egy kurrens kérdése (ld. Baer, 2017, 2022).

A negyedik hipotézis azon feltételezése, miszerint a nyelvtudás szerepet játszik az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban, megerősítést nyert. A nyelvtanulással töltött éveknek és a szülők a nyelvtudásának viszont a harmadik vizsgálat alapján nincs szignifikáns hatása az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásra. A harmadik kutatási szakaszban tehát azt tudtuk igazolni, hogy az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás nem független a nyelvtudástól, a szöveg kreatív minőségét azonban döntően nem határozza meg. Nézetünk szerint annak háttérében inkább a kreativitás kognitív és személyiségbeli tényezői állnak, például: originalitás, problémaérzékenység, oksági és logikai gondolkodás, összpontosítás, kitartás, feladat iránti elkötelezettség (ld. Cropley & Urban,

2000). Ugyanakkor tény, hogy kellő nyelvismeret nélkül a tanulók kevésbé érezhetnek indíttatást magukban a kreatív szövegalkotásra, sőt, a feladatot inkább megterhelőnek élik meg, ezért hamarabb feladják. Az, hogy pontosan milyen egyéb tényezők játszanak szerepet az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás eredményességében, további vizsgálatok tárgya lehet.

6.4. Összegzés

A disszertációban három vizsgálat került bemutatásra, amelyek során különböző módokon kívántuk elérni a fejlesztési célt: a kreativitás általános (divergens gondolkodás és alkotóképesség) és területspecifikus (idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képesség) fejlesztését. A kutatás akciókutatásnak tekinthető, mivel több cikluson keresztül zajlott, és a pedagógus kollégákkal való szoros együttműködésre épült. Az egyes kutatási szakaszok az egymást követő tanévekben valósultak meg, kivételt képez ez alól a 2019/2020-as tanév, amikor a Covid-19 járvány első hulláma miatt nem volt módunk a tervezett fejlesztést kivitelezni.

Az egyes kutatási szakaszok olyan kísérleti jellegű vizsgálatok, amelyek egymástól függetlenül is értelmezhetők. A fejlesztő kísérletekben közös, hogy mindhárom esetben kvázi-kísérleti dizájnt alkalmaztunk elő- és utóméréssel. A pedagógiai kísérletek azonban sok tekintetben különböznek, mivel a kutatási kérdésekre más-más módon kerestük a választ. Az empirikus kutatás során alkalmazott mérőeszközök tehát részben megegyeznek, részben különböznek. A kreativitás általános vizsgálatára ugyanazt a mérőeszközt alkalmaztuk (ld. *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat*), míg a területspecifikus kreatív szövegalkotási képesség mérésére saját fejlesztésű feladatlapot állítottunk össze. Ezt a tapasztalatok alapján és a mérési célt szem előtt tartva többször módosítottuk. Ezen kívül fontosnak tartottuk a német nyelvtudást / nyelvismeretet mint változót bevonni a vizsgáldás körébe, amelyet a nyelvtanulással töltött évek száma és a szülők nyelvtudása egészített ki. Az előbbire vonatkozóan több módon igyekeztünk információt gyűjteni: az első kutatási szakaszban az olvasott szövegértés mérése alapján az országos kompetenciamérés feladatlapjának segítségével; a második kutatási szakaszban az év végi érdemjegyek alapján (ami a német tantárgyban nyújtott teljesítményt mutatja); a harmadik kutatási szakaszban pedig a fejlesztést megelőző komplex idegen nyelvi mérésre hagyatkoztunk. A tanulók nyelvtudására

vonatkozóan ez utóbbit tekintjük leginkább mérvadónak. Mindhárom kutatási szakaszban a két háttérváltozót (ld. nyelvtanulással töltött évek száma és a szülők nyelvtudása) egy saját összeállítású kérdőívvel mértük. A második kutatási szakaszban a nyelvtanulási motivációt is bevontuk a vizsgálódás körébe, amelynek mérésére a Józsa Krisztián nevéhez fűződő Tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (SSMMQ, 2014) adaptált változatát használtuk.

A jelen munkában bemutatott kvázi-kísérletek alapvetően egy intézményhez köthetők. Egyedül az első kutatási szakaszban alkották a kontroll csoportot két intézmény tanulói, a második és a harmadik pedagógiai kísérletet egy intézményben valósítottuk meg. A harmadik fejlesztő kísérlet esetében ugyanakkor bevontunk egy másik városban, ám hasonló intézményi struktúrában tanuló osztályt. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy az új módszerek bevezetése folyamatos mentorálás nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a pedagógus kollégák motivációja megerősít minket, hogy megfelelő képzés során a kísérletben alkalmazott módszerek és technikák elsajátíthatók.

A kutatás első szakaszában megvalósított fejlesztő kísérlet a divergens gondolkodás és kreatív-produktív nyelvhasználat fejlesztésére irányult, és több különböző típusú nyelvi feladatot tartalmazott. A mintát a fejlesztő programban résztvevő két általános iskola 5. évfolyamának tanulói alkották ($N = 97$). A vizsgálat során három mérőeszközt alkalmaztunk: *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (Urban és Jellen, 1988), *Olvasott szövegértést mérő feladatlap* (OH, 2016, 2017), saját fejlesztésű *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I.*, valamint *Nyelvi-családi kérdőív*. Mivel az első kísérlet eredményei alapján nem volt kimutatható fejlődés sem a kreativitás, sem az idegen nyelvű szövegalkotás terén, ezért a következő szakaszban módosítottuk a kutatási koncepciót: méginkább behatároltuk a fejleszteni kívánt kompetenciaterületet, és a hangsúlyt a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztésére helyeztük.

A második kutatási szakaszban a fejlesztő feladatok már nem kapcsolódtak a tananyaghoz, és a Covid-19 járványhelyzet miatt otthoni körülmények között került sor a feladatmegoldásra. A második kutatási szakaszban továbbá módosítottunk a *Kreatív Szövegalkotás Feladatlap* mérőeszközön, és a feladatlapot átdolgozva egy több itemből álló tesztlapot állítottunk össze. A többféle feladat több módon igyekezett megmozgatni a tanulók fantáziáját: a változatos, vizuális impulzusokat is tartalmazó itemek divergens-asszociatív gondolkodást kívántak meg a tanulók részéről, teret adva a kreatív gondolkodásnak. A kreativitás általános mérésére továbbra is a *Kreatív Gondolkodás*

Teszt / Rajzi Feladat (Urban és Jellen, 1988) tesztet alkalmaztuk. A második kutatási szakaszban a mintát ugyanazon intézményben tanulók alkották. A mintanagyság megtartása érdekében ezúttal az 5-6. évfolyamon valósítottuk meg a fejlesztő kísérletet összesen hat osztályban (N=99). A tanulók nyelvi háttéréről továbbra is a *Nyelvi-családi kérdőív* segítségével kaptunk információkat. Ebben a kutatási szakaszban új mérőeszközként alkalmaztuk a *Német tantárgyi elsajátítási motiváció* kérdőívet (SSMMQ, 2014), illetve annak általunk adaptált változatát.

A második kutatási szakaszban az előmérést követően a kutatás további változtatásokat követelt, ugyanis az online oktatásra való átállás miatt módosítani kellett a koncepciót. Az online platform használata, amelyet az iskola rendelkezésre bocsátott, lehetővé tette a program adaptálását az új helyzethez. A digitalizált fejlesztő feladatokat a tanulók szorgalmi munkaként készítették el, jeles érdemjeggyel való jutalmazás ellenében. Ennek a kutatási szakasznak a főbb tanulsága, hogy az online oktatásra való átállás rendkívül megnehezítette a fejlesztés hatékonyságát. Noha a Teams online kommunikációs környezetben létrehozott csoportok lehetővé tették, hogy a tanulókat közvetlenül is elérjem, az aktivitásuk láthatóan csökkent, így az önálló tanulásra épített fejlesztő program csak a jelenléti oktatásban tudott új lendületet venni. Az empirikus vizsgálatok azonban nem igazolták vissza a fejlesztő program hatékonyságát, noha a tanári-tanulói reflexiók pozitívak voltak. Ezért a következő kutatási szakasz az intenzív osztálytermi jelenlétre, a rendszeres, konkrét visszacsatolásra és a szükséges szakmai-módszertani támpontok biztosítására épült.

A harmadik kutatási szakaszban tehát rövidebb, de intenzívebb fejlesztésre törekedtünk. Míg az első két fejlesztési kísérlet három hónapig tartott, addig a harmadik fejlesztés hat hetet vett igénybe. Ez a program nem csak kiegészítette a tananyagot, hanem önálló projektként futott, vagyis a fejlesztés ideje alatt teljes tanítási órák álltak rendelkezésre. Noha mindhárom kutatási szakaszban meghatározó volt a kutató helyszíni jelenléte, involváltsága (ennek fontosságáról ld. Csíkos, 2020), a harmadik szakaszra jellemző, hogy a kutató a fejlesztés teljes egészében részt vett, az osztálytermi történéseket irányította. Ez a mintanagyságot is befolyásolta, ezért a fejlesztés fókuszában egy osztály állt.

Mérőeszközök tekintetében továbbra is megtartottuk a *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (Urban és Jellen, 1988) kreativitás tesztet, a *Nyelvi-családi kérdőívet*, viszont elhagytuk a tantárgyi elsajátítási motivációt vizsgáló kérdőívet. A *Kreatív*

Szövegalkotás Feladatlapot és a hozzá kapcsolódó értékelési útmutatót az új fejlesztési szempontoknak megfelelően módosítottuk. A változtatások a következőket érintették: míg az előző kutatási szakaszban többféle feladattípust emeltünk be az itemek közé, addig ebben a szakaszban a kreatív idegen nyelvi szövegalkotás mérésére mindössze két kreatív írásgyakorlat szolgált. Ezekben a feladatokban a tanulóknak lehetőségük nyílt hosszabban is kifejezni a képekhez kapcsolódó gondolataikat, ötleteiket. Ebben a kutatási szakaszban fontosnak tartottuk a nyelvi különbségek figyelembe vételét, ezért mintaillesztésre került sor a fejlesztő kísérlet előtt végzett idegen nyelvi mérés alapján.

A harmadik kutatási szakasz empirikus mérési eredménye előremutató, mivel az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban fejlődést tapasztaltunk. Ez alapján azt a következtetést vontuk le, hogy a kreatív szövegalkotási képesség akkor fejlődött szignifikánsan az általános iskolai tanulók körében, amikor a fejlesztés tanórai keretek között, rendszeres módon, az oktató-kutató részvételével valósult meg. A heti két tanóra úgy tűnik, megfelelő időráfordításnak bizonyult a kreatív szövegalkotás gyakorlására, amit az utómérés eredménye igazolt. A kreativitás általános, kognitív dimenziójában azonban nem értünk el mérhető fejlődést, ahhoz mindhárom kutatási szakaszban rövidnek bizonyult a fejlesztés. A három fejlesztő kísérlet eredményeinek összefoglalását a 22. táblázat mutatja be.

22. táblázat. A pedagógiai fejlesztő kísérletek eredményeinek összefoglalása

HIPOTÉZISEK	1. Pedagógiai kísérlet (3 hónap)	2. Pedagógiai kísérlet (3 hónap)	3. Pedagógiai kísérlet (6 hét)
H1: A pedagógiai kísérlet fejlesztően hat a tanulók divergens gondolkodására és alkotóképességére.	Kontroll csoport gyengébben teljesít az előméréshez és a kísérleti csoport teljesítményéhez képest. A kísérleti csoport nem fejlődött.	Nincs változás sem a kísérleti, sem a kontroll csoport teljesítményében.	Nincs változás sem a kísérleti, sem a kontroll csoport teljesítményében.
<i>Hipotézis teljesülése</i>	<i>részeredmény</i>	<i>nem</i>	<i>nem</i>
H2: A pedagógia kísérlet hatására fejlődik a tanulók idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képessége.	Nincs változás sem a kísérleti, sem a kontroll csoport teljesítményében.	Kontroll csoport gyengébben teljesít az előméréshez és a kísérleti csoport teljesítményéhez képest. A kísérleti csoport nem fejlődött.	Kísérleti csoport jobb eredményt ért el a fejlesztés végére, mint a kontroll csoport. Kontroll csoport teljesítménye nem változott.
<i>Hipotézis teljesülése</i>	<i>nem</i>	<i>részeredmény</i>	<i>igen</i>

H3: A tanulók divergens gondolkodása és alkotóképessége megnyilvánul az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás során. A kettő között szignifikáns, pozitív korreláció mutatható ki.	Divergens gondolkodás / alkotóképesség és a kreatív szövegalkotás eredményei között szignifikáns, pozitív korreláció. ($p < 0,05$)	Divergens gondolkodás / alkotóképesség és a kreatív szövegalkotás eredményei között szignifikáns, pozitív korreláció. ($p < 0,05$)	Divergens gondolkodás / alkotóképesség és a kreatív szövegalkotás eredményei nem korrelálnak.
<i>Hipotézis teljesülése</i>	<i>igen</i>	<i>igen</i>	<i>nem</i>
H4: Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotásban szerepet játszik a nyelvtudás, a nyelvtanulással töltött évek száma, illetve a szülők nyelvtudása. A szöveg kreatív minőségét azonban egyik tényező sem határozza meg.	A kreatív szövegalkotás előmérése és az olvasott szövegértés utómérése közt szignifikáns, pozitív kapcsolat. A nyelvtanulással töltött évek száma nem magyarázza a kreatív szövegalkotásban nyújtott teljesítményt. A szülők nyelvtudása kis mértékben (16%) hat a tanulók kreatív szövegalkotására.	Nyelvórán nyújtott teljesítmény és a kreatív szövegalkotás között szignifikáns kapcsolat. ($p < 0,05$) Év végi osztályzat 4-10%-ban magyarázza a kreatív szövegalkotás teljesítményt. Nyelvtanulással töltött évek száma és a kreatív szövegalkotás között nincs kapcsolat. A szülők nyelvtudása kis mértékben (16%) hat a tanulók kreatív szövegalkotására.	Idegen nyelvi teljesítmény és a kreatív szövegalkotás között szignifikáns, pozitív kapcsolat. Nyelvtudás 19-33%-ban magyarázza a kreatív szövegalkotásban elért eredményeket. Nyelvtanulással töltött évek száma és a kreatív szövegalkotás között nincs kapcsolat. Szülők nyelvtudása és a kreatív szövegalkotás teljesítmény között nincs összefüggés.
<i>Hipotézis teljesülése</i>	<i>részben</i>	<i>részben</i>	<i>részben</i>
H5: A fejlesztés hatására nő a tanulók német tantárgyi elsajátítási motivációja. A nyelvtanulási motiváció és a kreatív szövegalkotás eredményei között szignifikáns, pozitív korreláció van.	nem vizsgált	Nem történt változás és nincs igazolható összefüggés a tantárgyi elsajátítási motiváció és a német nyelvű kreatív szövegalkotás között.	nem vizsgált
<i>Hipotézis teljesülése</i>	-	<i>nem</i>	-

Összességében elmondható, hogy a használatalapú nyelvi-nyelvoktatási modell egyik kompetenciaterületként értelmezett kreatív szövegalkotás újszerű, hiánypótló elemként jelent meg az osztálytermi gyakorlatban. Ezt az órai megfigyelések és a tanári-tanulói

visszajelzések erősítik meg, amelyek kutatásunk kvalitatív aspektusát képezik. A tanárok tapasztalatairól az alábbi válaszok, meglátások nyújtanak információt.

Tanári visszajelzések

A kutatás zárásaként írásbeli visszajelzést kértem a fejlesztésben részt vevő pedagógus kollégáktól. Az elektronikus úton eljuttatott kérdőív három kérdést tartalmazott az alábbiak szerint:

1. Mennyire találtad hasznosnak a fejlesztő feladatokat? Volt-e olyan, amit később is alkalmazni tudtál?
2. Meglátásod szerint mennyiben segítették, illetve segítik a kreatív írás gyakorlatok a tanulók nyelvi fejlődését? Mennyiben alkalmazhatóak a nyelvórán? Lehet rájuk érdemjegyet adni?
3. Tervezed-e a kreatív írás gyakorlatok további alkalmazását? Hogyan, milyen formában?

A válaszok alapján elmondható, hogy a kreatív szövegalkotás hasznos visszacsatolást jelentett a pedagógus kollégák számára, mivel az írásgyakorlatokon keresztül jobban megismerhették tanulóikat, és gazdagodott a róluk kialakított képük:

„Különösen alkalmasak ezek a feladatok a tanulók megismerésére és egyéni fejlesztésére.” (V.Á.)

*„Diákjaink olyan oldalait is megismerhettük, amivel azelőtt nem találkoztunk.”
(P.CS.)*

„A feladatok megoldása során kidomborodhatott a diákok egyéni tudása, adottságai, képességei.” (K.É.)

„A kreatív írásgyakorlatok azon túl, hogy nyelvi kompetenciát fejlesztenek, pozitívan hatnak egyéb tanulói képességek fejlesztésére és személyiségük fejlődésére is. Különösen nagy értéke ezeknek a gyakorlatoknak a fantázia, a figyelem összpontosítás aktiválása, mellyel tapasztalatunk szerint komoly problémái vannak tanítványainknak (ld. Alfa generáció).” (L.T.)

Ezen kívül a feladatmegoldások jól tükrözték a tanulók elsajátított nyelvtudását, nyelvi szintjét, és fény derült azokra a nyelvi-nyelvtani hiányosságokra, amiket célszerű újra elővenni, átismételni, megtanítani az idegennyelv-órán.

„A nyelvtudás fejlesztésére mindenképp hasznos, hiszen a meglévő ismereteiket alkalmazták a feladatok megoldása során.” (K.É.)

A pedagógus kollégák meglátása szerint a kreatív írás az önálló tanulásnak is egy lehetősége, ami növeli a motivációt és a nyelvtanulás hatékonyságát:

„Az önálló ismeretszerzésre is lehetnek motiváló hatással, amennyiben lehetőséget kapnak a tanulók eszközhasználatra. (...) Ha engedélyezzük, hogy utána nézzenek a hiányzó szavaknak, alfa gyermekként nyilván digitális szótárt fog segítségül venni, de a lényeg, hogy tudjon magán segíteni. Ha ő keres rá és nem készen kapja a megoldást, sokkal inkább megjegyzi az új szót, mivel alkalmazza, könnyebben bevésődik és nem utolsósorban hozzászokik a gyermek ahhoz is, hogy keressen, kutasson, kérdezzen, ahelyett, hogy széttárja kezét.” (L.T.)

A kollégák továbbá kiemelik a kreatív írásban rejlő lehetőséget a kooperációra, illetve a szociális készségek fejlesztésére:

„Ezek a fejlesztő feladat közös munkára is alkalmasak lennének, ennek előnyét a társas kapcsolatokra nézve hasznosnak látnánk ld. együttműködés, egymás gondolatának elfogadása, kulturált véleményezése stb. (V.Á.)

A második kérdésre adott válaszok esetében egyetértés mutatkozik abban, hogy a kreatív írás jól alkalmazható a nyelvórán, és akár osztályozni is lehet:

„A tanulók értik olvasott és hallott szövegben a németet, nyelvtani tesztek meg tudnak oldani, de a szövegalkotás írásban már nehezebb. A kreatív írás feladatokkal motiválhatóak a diákok a német nyelvű szövegalkotásra, hatékony a német nyelvvel szembeni gátlások lebontásában.” (L.T.)

„Tanórán is alkalmazható és mivel az órai munka is egyike az értékelési szempontoknak, véleményünk szerint osztályozható is. (Természetesen, amennyiben a tanulók nem először találkoznak egy adott feladattípussal.) Sőt, ilyen típusú tesztek is össze lehetne állítani ebben az esetben.” (K.É.)

A harmadik kérdésre adott válaszok esetében a pedagógus kollégák kiemelik, hogy a kreatív írás alkalmas a differenciált oktatásra, továbbá helyet kaphat a tanórán kívüli tevékenységekben:

„Tanulóink különböző képességűek, habitusúak, mindezek befolyásolják a feladatmegoldások tempóját, így kiemelt fontossága van a differenciált

oktatásnak, ismeretek elmélyítésének, begyakorlásának. A kreatív írás feladatok erre remek lehetőséget adnak” (K.É.)

„Ezen kívül az 5. osztályban nyelvi projektnapot is tartunk, ahol szintén tudjuk alkalmazni ezeket a feladatokat, vagy akár említhetnénk a tanulószobát is, ahol tanulóinknak lehetősége van ily módon a német nyelvhasználat más formában való gyakorlására.” (P.CS.)

6.5. Konklúzió

Kutatásunk kiindulópontja a kreativitás általános és tartalomalapú vizsgálata volt. Ez utóbbihoz az általános iskolai német mint idegen nyelv tantárgy biztosította azt a keretet, ahol lehetőségünk nyílt a divergens gondolkodás és alkotóképesség mellett a kreatív szövegalkotási képesség fejlesztésére is. Három fejlesztő pedagógiai kísérletet valósítottunk meg, amelyek önálló kutatási szakaszokat képeznek. A kvázi kísérleteket ugyanazon célkitűzés és kutatási dizájn szerint terveztük, az eredmények összehasonlíthatóságának igénye nélkül. A fejlesztő programok kísérleti jellegéből adódik, hogy az egyes kutatási szakaszokban alkalmazott módszerek és mérőeszközök különböznek. Kivételt képez ez alól a divergens gondolkodás és alkotóképesség mérésére használt *Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat* (Urban és Jellen, 1988) teszt. Ezt azért választottuk, mert a teszt a korosztálynak megfelelő, iskolai közegben jól alkalmazható és széles körben elfogadott mérőeszköz, amelyet Magyarországon is rendszeresen alkalmaznak (Kárpáti & Gyebnár, 1997, 2013; Gyebnár, 2022). További közös pont, hogy mindhárom kutatási szakaszban papír-ceruza mérőeszközet alkalmaztunk, és a fejlesztés során is hagyományos oktatási eszközöket használtunk (kivétel ez alól az online tanulás során igénybe vett Teams kommunikációs felület). Ezt egyrészt az írásbeli, másrészt a rajzos feladatok indokolták, aminek a papír-ceruza alapú megoldása komfortosabb volt a tanulók számára, másfelől az osztálytermi tanulásnak is ez a bevett módja. További érv a hagyományos eszközhasználat mellett, hogy a saját kézzel írt szöveg az alkotófolyamat részét képezi, ami a kreativitás, kreatív teljesítmény megélésére is pozitív hatással van.

A fejlesztő kísérletek során alkalmazott módszereket és mérőeszközöket a megelőző kutatási szakaszok tapasztalatai alapján választottuk, illetve módosítottuk, ahogy arról már korábban szó volt. A fejlesztések paraméterei a kutatás személyi feltételeiből és intézményi adottságaiból adódóan a mintanagyság tekintetében is

különböznek. Nézetünk szerint ezek az eltérések a kreativitás sokrétű vizsgálati lehetőségeit mutatják, amelyek akár eltérő eredményhez is vezethetnek, és további vizsgálatokat alapozhatnak meg. Ez a kreatív írás vizsgálatok esetében nem ritka, ld. a *Kreatív írás és mesterséges intelligencia* című fejezet. A három kutatási szakasz néhány szempontból mégis összehasonlítható. Ilyen szempont *a fejlesztés eredményessége*, mivel azt tapasztaltuk, hogy a tanulók kreatív szövegalkotási képessége akkor fejlődött szignifikánsan, amikor a fejlesztés tanórai keretek között, rendszeres tevékenységek által, tanári irányítás mellett valósult meg. A heti két tanóra kellően intenzív időráfordításnak bizonyult a kreatív szövegalkotás gyakorlására, még ha a fejlesztő program időintervalluma rövidebb is volt. A harmadik fejlesztő kísérlet eredményességét tehát a kis elemszám ellenére empirikusan is igazolni tudtuk. A kreativitás általános, kognitív dimenziójában azonban nem értünk el mérhető fejlődést. Mindez arra enged következtetni, hogy a rajzos kreativitástesztel (TCT/DP) mért divergens gondolkodás és alkotóképesség viszonylag állandó, oktatási fejlesztése időigényes. Az empirikus vizsgálatunknak alapján tehát elmondható, hogy a kreativitás tartalomalapú, területspecifikus fejlesztése eredményesebbnek tűnik, ugyanis rövidebb időintervallum keretében is lehet fejlődést elérni.

Egy másik szempont, aminek mentén a kutatási szakaszok összehasonlíthatók, *az alkalmazott fejlesztő módszerek és feladatok*. Ezek megítélésében a tanári és tanulói visszajelzések segítenek, illetve saját órai megfigyelésünkre is hagyatkozunk. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy az idegen nyelvi kreatív szövegalkotáshoz fontos motiváló tényezőt jelentenek a társak, az ötletek megosztásának lehetősége, valamint a kreatív produktum bemutatása. Ezért az alkalmazott módszerek közül a kollaboratív írást tartjuk a legcélravezetőbbnek a kreatív szövegalkotás fejlesztésében. A feladatok önálló megoldásához több tanári instrukció szükséges, továbbá a kreatív történetíráshoz is fontos megfelelő fogalmazástechnikai támpontokat nyújtani.

A harmadik szempont *a fejlesztett mérőeszköz*. A kreativitás területspecifikus vizsgálata során ugyanis szükség volt megfelelő mérőeszköz fejlesztésére, amellyel az idegen nyelvi kreatív szövegalkotási képességet értékelni tudtuk. Az első kutatási szakaszban úgy gondoljuk, jó irányba indultunk, amikor a képkiegészítés típusú feladatokat adaptáltuk. Ehhez a tanulók könnyen tudtak kapcsolódni, és lehetőséget adott a kreatív gondolatok többszintű megnyilvánulására. A tesztitemek értékelése azonban több kérdést is felvetett: mely szempontok szerint kategorizálhatók a tanulói válaszok?

Milyen jellemzők alapján tekintő kreatívabbnak az egyik megoldás a másiknál? Milyen pontozási rendszert alkalmazzunk ehhez? A második kutatási szakaszban használt mérőeszköz újabb feladattípusokat tartalmazott: megjelent a kreatív problémamegoldás (ld. *A róka és a holló* mese), mondatbefejezés, képleírás, történetalkotás, címadás. Meglátásunk szerint ezek a tesztitemek is alkalmasak a kreativitás mérésére, de mivel kevésbé nyelvcentrikusok, vagyis kevésbé épülnek a tanulók adott szintű nyelvismeretére, nyelvi kifejezőerejére, ezért alkalmasabbak a kreativitás általános dimenziójának megragadására. Ezt az értékelés szempontjai is tükrözik, amelyek a divergens gondolkodás mutatóihoz (fluencia, flexibilitás, originalitás) igazodnak. Ezt az empirikus mérés korreláció-vizsgálata is igazolta, amely alapján kimutatható volt az összefüggés a rajzos kreativitásteszt és a kreatív szövegalkotás teszteredményei között. Mivel azonban a fókuszunk a kreatív szövegalkotás volt, ezért a harmadik kutatási szakaszban igyekeztünk a kreativitás területspecifikusabb vizsgálatára mérőeszközt fejleszteni. A változatos tesztitemek helyett a nagyobb idő- és energiaráfordítást igénylő kreatív írás gyakorlatokat választottuk, amelyek idegen nyelvű történetalkotást vártak a tanulóktól. Az értékelés szempontjai a kreatív írás műfaji sajátosságaira irányultak, amelyben a minőségi kritériumok közt megjelent a szöveg strukturáltsága, illetve a narráció. Az empirikus vizsgálat viszont ez alkalommal nem igazolta a kreatív/divergens gondolkodás és a kreatív szövegalkotási képesség közt az együttjárást. Ezért elképzelhetőnek tartjuk, hogy a kreatív alkotóképesség területenként olyannyira eltérő lehet, hogy nem mutatható ki közöttük kapcsolat. Vagyis a kreativitás mint gondolkodási képesség nem garantálja, hogy minden területen megnyilvánul, kifejezésre jut. Ez a feltételezés egy kezdeti lépés lehet a téma további kutatásához.

Jövőbeni kutatások

Mivel az online mérés egyre inkább teret nyer és az oktatás területén is meghatározóvá válik (ld. iskolai kompetenciamérés), ezért elképzelhetőnek tartjuk, hogy a jövőben a kreativitás és a kreatív szövegalkotás vizsgálata részben vagy teljes egészében online tesztkörnyezetben valósul meg. Erre vannak már előremutató kísérletek (pl. eDIA *Kreativitás-mérés* vagy a PISA 2022 *Kreatív gondolkodás* vizsgálat), amelyek jó támpontot biztosíthatnak a saját fejlesztésű mérőeszközök alkalmazásához is. A kreatív produktumok kiértékelése azonban egyelőre nem automatizált, így azok szakszerű megítéléséhez felkészült (vagy megfelelő felkészítésen részt vett) munkatársak bevonása

szükséges. Különösen igaz ez akkor, ha a kutatásokat kiterjesztve, nagyobb elemszámmal végezzük.

Módszertani ajánlás

A kreatív szövegalkotás gyakorlata több módon is beilleszthető a jelenlegi tantárgyi struktúrába, annak ellenére, hogy a fejlesztés maga időigényes és többletmunkával jár. Ezt az előző fejezetben ismertetett tanári reflexiók is megerősítik. Amint azt láttuk (ld. *Kreatív írás gyakorlatok a nyelvórán* című fejezet), a kreatív írás több nyelvi szinten is alkalmazható, így lehetőséget ad a differenciált oktatásra. A kreatív szövegalkotás továbbá, ahogy azt a pedagógus kollégák is megfogalmazták, az ismeretek elmélyítésének, begyakorlásának is az eszköze, ugyanakkor kiegészítő, plusz feladatnak is adható, ami segít lekötni az átlagnál magasabb nyelvi szinten lévő tanulókat. A kollaboratív írás gyakorlata a kooperatív tanulás egy formájaként különösen alkalmas a közös munkára, az együttműködés fejlesztésére, ahogy arról már korábban szó volt. A kreatív szövegalkotásnak éppúgy helye lehet a tanórán, mint a tanórán kívüli foglalkozásokon. Ez utóbbi lehet a tanulószoba, ahol a kreatív írás egy tanulást támogató, kiegészítő tevékenység, de a kreatív szövegalkotás megvalósítása elképzelhető egy projektnap vagy akár projekthét keretében, vagy akár iskolai tanulmányi verseny formájában is. A kreatív írás gyakorlatokat kiegészíthetik olyan rajzos alkotófeladatok (pl. a szöveg illusztrálása, egy téma megjelenítése szabadon választott technikával, képregény készítés stb.), amelyek alkalmat adnak nemcsak a vizuális, hanem a szóbeli kifejezőkészség gyakorlására is (ld. *A kép alapján meséld el, foglald össze* stb.), ezáltal is támogatva a produktív nyelvhasználatot. Az alkotások megjelenítésének másik módja a történetek eljátszása, előadása, amire a tanulók kiscsoportokban, tanórán kívül is felkészülhetnek.

6.5. Korlátok

A kutatás korláta közé tartozik az akciókutatásnak az a sajátossága, hogy igyekeztünk a fejlesztéseket a helyi pedagógiai gyakorlatba ágyazni, illetve a pedagógus kollégák kapacitásához igazítani. Az empirikus vizsgálat elvégzésére korlátozott idő állt rendelkezésre. Az elő- és utómérésekre egy-egy tanórát tudtunk csak igénybe venni, ami korlátozta az alkalmazott mérőeszközök számát. Másfelől, az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás gyakorlatok olyan nyílt végű feladatok, amelyek kiértékelése nagy

időráfordítást igényel. Ez a vizsgálatba bevonható minta nagyságát jelentősen behatárolja. Ebből kifolyólag jelen empirikus vizsgálatok szükségszerűen pilot jellegűek, és csak korlátozottan teszik lehetővé, hogy állításaink a teljes populációra érvényesek legyenek. Ugyanakkor a tanulmány eredményei iránymutatóak lehetnek további kutatásokhoz.

7. KITEKINTÉS

A doktori tanulmányaim során – mintegy a kutatás eredményeként – létrehoztuk a Kreatív Pedagógiai Kutatóműhely⁶² a bajai Eötvös József Főiskolán. Munkám további mérföldköve *A Kreativitás fejlesztése iskolai környezetben* című akkreditált pedagógus továbbképzés⁶³, amelynek előzménye egy e-learning tananyagot kidolgozása. A *Kreatív Pedagógia* című oktatási anyagot sikeresen beépítettük a *Kreatív pedagógia kutatási szeminárium* követelményeibe, amelyet fakultációként hirdettünk meg összesen két alkalommal. A szeminárium tantárgy-leírását és tematikáját a 17. melléklet tartalmazza. A kialakítandó kompetenciák meghatározásánál többek között fontosnak tartottuk, hogy a hallgató:

- komplex módon értelmezi a kreativitás fogalmát, ismeri a fogalom meghatározásának szempontjait. Átfogóan ismeri az alkotói tevékenység fázisait, a kreativitás különböző szintjeit.
- részleteiben ismeri és azonosítja a kreativitás jellemző kognitív és személyiségbeli összetevőit, a kreatív tanulási környezet / iskolai klíma / kreatív osztályterem jellemzőit.
- felismeri a kreativitást fejlesztő eszközöket és módszereket saját szakterületén, a feladatokban a kreatív komponenst azonosítani tudja.
- a megismert elméletek alapján elmagyarázza a kreatív tanulás előnyeit, és azt összefüggésbe hozza az általa tapasztalt pedagógiai gyakorlattal.
- a tanítás-tanulás folyamata során a tevékenységeket a kreatív fejlesztés szempontjának megfelelően határozza meg. Ha szükséges, módosítja a tankönyvben és a munkafüzetben szereplő feladatokat, újakat fejleszt, tervez.
- módszereit az alkotásközpontúság és a tevékenykedtető tanulási forma jellemzi.
- igénye van az innovatív tanulási környezet kialakítására, a megfelelő szellemi és fizikai környezet biztosítására a kreatív képesség kibontakozásának érdekében.
- meghatározza saját tanítási céljait és reflektál saját pedagógiai gyakorlatára.

⁶² <https://ejf.hu/kreativ-pedagogia-kutatomuhely>

⁶³ <https://ejf.hu/kreativitas-fejlesztese-iskolai-kornyezetben>

- önállóan tervezi és szervezi a tanulás-tanítás folyamatát, dönt a kreativitás fejlesztésének módszereiről, a feladatok szabadon való alakításáról, illetve továbbfejlesztéséről.
- saját tanári gyakorlatában felelősséget vállal a tanulóknak adott adekvát, építő visszajelzésekért.

A fent felsorolt kompetenciákat igyekeztünk a 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzés megtervezésekor is szem előtt tartani. A képzés célja, hogy gyakorlati támpontot adjon a kreativitás tanórai fejlesztéséhez. A továbbképzés főbb tartalmi elemei:

1. Az alkotó ember, az alkotó én
2. A kreativitás fejlesztése
3. Kreatív pedagógia
4. A kreativitást támogató iskolai környezet
5. A kreatív osztályterem mint oktatási koncepció
6. Jó gyakorlatok és akadályok feltérképezése
7. A kreatív fejlesztés módszerei

A tanúsítvány kiadásának feltételei a továbbképzés elvégzéséről: a továbbképzés min. 80%-án való részvétel, illetve a résztvevők számára rendelkezésre bocsátott e-learning tananyag gyakorlatainak elvégzése és dokumentálása portfólió formájában, továbbá tanári önreflexió készítése 2-4 oldal terjedelemben.

A Kreatív Pedagógiai Kutatóműhely keretében további kutatásokat tervezünk. Célunk ugyanis a szakmai együttműködés előmozdítása, és hogy széles körben megismertessük a bevált kreatív pedagógiai módszereket és eszközöket. Tervezzük az osztálytermi kutatások folytatását, amelynek fókuszja a kreativitás-ösztönző módszerek és gyakorlatok alkalmazása, valamint a kreatív osztálytermi környezet kialakítása. Távlati elképzelésünk a *Kreatív Iskola Program* elindítása, amely a folyamatos szakmai támogatás mellett arra hívná az iskolákat, hogy dolgozzák ki a kreatív fejlesztés saját, iskolai gyakorlatát a profiluknak és a pedagógiai programnak megfelelően. Továbbá motiválják tanáraikat és tanulóikat a kreatív gondolkodásban, valamint a nyitott, innovatív oktatási szemlélet kialakításában. Ehhez továbbra is szeretnénk biztosítani a pedagógus coaching lehetőségét a tanár kollégák és a tanárjelölt hallgatók számára.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm Kárpáti Andreának, hogy elvállalta a doktori munkám témavezetését, amivel egy hosszú, fáradságos út vette kezdetét. Hálás vagyok a hasznos meglátásaiért, észrevételeiért, amiből mindig sokat tanultam. Sokat jelentett a bátorítása, és a tudat, hogy értékesnek találja a munkámat.

Köszönöm a bajai Eötvös József Főiskolának a támogatást, hogy biztosították a megfelelő szakmai háttérrel, és lehetővé tették a konferenciákon való részvételemet. Külön köszönöm, hogy lehetőséget kaptam a *Kreatív Pedagógia Kutatóműhely* létrehozására *A kreativitás fejlesztésének lehetőségei az oktatásban* című kutatási projekt (ÚNKP-20-3) keretében.

Ezen kívül köszönöm a szegedi doktori iskola oktatóinak a munkáját, a színvonalas kurzusokat és az építő kritikát. Bár nem állt módomban egy kutatócsoport munkájába se bekapcsolódni, mégis inspiráló volt megtapasztalni azt a szakmai elhivatottságot, ami a kollégák hozzáállását jellemzi. Tőlük elsősorban az igényes kutatómunkára való törekvést tanultam.

Külön köszönöm az MNÁMK iskolavezetésének a támogatását, hogy lehetővé tették a vizsgálatok elvégzését és a fejlesztő program megvalósítását. Hálával tartozom Gernerné Kemmer Rosemarie igazgatóhelyettesnek, és valamennyi kollégának az együttműködésért, különösen Krausz Évának és Lentnerné Egyed Tündének, hogy mindvégig készségesen segítették munkámat.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm a családomnak a támogatást, és mindazt az időt, amire szükségem volt a kutatáshoz, valamint a disszertáció megírásához.

- Aleinikov A. G. (1989). On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*, 12, 29-34.
- Aleinikov, A. G. (2013). Creative Pedagogy. In Carayannis E.G. (Ed.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship* (pp 326–339.). Springer, New York. doi:10.1007/978-1-4614-3858-8_13
- Babály, B. & Kárpáti, A. (2016). The impact of creative construction tasks on visuospatial information processing and problem solving. *Acta Politechnica Hungarica*. 13(7), 159–180.
- Baer, J. (2016). Creativity doesn't develop in a vacuum. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 9–20. doi:10.1002/cad.20151
- Baer, J. (2020). Domains of Creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 377-382). Academic Press.
- Baer, J. (2022). *There's No Such Thing as Creativity: How Plato and 20th Century Psychology Have Misled Us*. Cambridge Elements. Elements in Creativity and Imagination. doi:10.1017/9781009064637
- Balogh, L. & Dávid, I. (2002). A tehetségfejlesztés pszichológiai alapjai. In L. Balogh, I. Koncz & L. Tóth (Eds.), *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben* (pp. 153–202). Fitt Image – Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Barkóczi, I. & Klein, S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának problémáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 25(4), 508–515.
- Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1977). *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kecskemét, Kodály Intézet.
- Barkóczi, I. & Pléh, Cs. (1995). Kreativitás – szabadidő kérdőív. In L. Tóth (Ed.), *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez* (pp. 20–23). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Basch, É. (2020). A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In V. Juhász & H. Sulyok (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban* (pp. 127–139). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged.
- Bybee, J. L. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 82, 711–733
- Beauregard, C. (2014). Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 269–277.
- Becker–Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin.
- Becker, C. & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 9–26.

- Beghetto, R. A. (2013). Nurturing Creativity in the Micro-moments of the Classroom. In K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. C. Baer J. & B. Sriraman (Eds.), *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students. Advances in Creativity and Giftedness (Vol. 5.)* (pp 3–15). SensePublishers, Rotterdam.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20, 296–324.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
- Bell, C. E., & Robbins, S. J. (2007). Effect of art production on negative mood: A randomized, controlled trial. *Art Therapy*, 24, 71–75.
- Benő, E. (2012). Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelvtanításban. *Magiszter*, 10(2), 13–25.
- Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 3, 5–20.
- Bereczki, E. O. (2019). A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*, 29(4-5), 50–70.
- Bereczki, E. O. & Kárpáti A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: a systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56.
- Blomer, Y. (2011). Assessment in creative writing. *Wascana Review*, 43(1), 61–73.
- Böttcher, I. (2012). Kreatives Schreiben in den Fächern: Deutsch – eigene Schreibkompetenzen entwickeln und bewerten. In I. Böttcher (Ed.), *Kreatives Schreiben* (pp. 41–49). Cornelsen, Berlin.
- Böttcher, I. & Becker-Mrotzek, M. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Buda, M. & Péter-Szarka, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 24(3), 33–40.
- Bunch, G. C. & Martin, D. (2021). From "academic language" to the "language of ideas": a disciplinary perspective on using language in K-12 settings. *Language and Education*, 35(6), 539–556.
- Burroway, J. (2011). *Imaginative writing: Elements of craft*. Penguin, New York.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU Member States*. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
doi:10.2791/52913
- Carter, R. & McCarthy, M. J. (2004). Talking, Creativity: Interactional Language, Creativity, and Context. *Applied Linguistics*, 25(1), 62–88.

- Carter Jr, R.A., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H.A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5-6), 321–329.
<https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Chakrabarty, T., Laban, P., Agarwal, D., Muresan, S. & Wu, C. (2023). Art or Artifice? Large Language Models and the False Promise of Creativity.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.14556>
- Chakrabarty, T., Padmakumar, V., Brahman F. & Muresan, S. (2024). Creativity Support in the Age of Large Language Models: An Empirical Study Involving Emerging Writers. *Creativity & Cognition*. Letöltés: <https://arxiv.org/pdf/2309.12570>
- Cheung, P. C. & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests. *Creativity Research Journal*, 2(2), 194–199.
- Cockcroft, K., & Hartgill, M. (2004). Focusing on the abilities in learning disabilities: dyslexia and creativity. *Education as Change*, 8(1), 61–79.
- Collard, P., Németh Sz., Vince, D. & Kaderjak 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. doi:10.4236/ce.2016.75078.
- Conner, T. S., DeYoung, C. G. & Silvia, P. J. (2016). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 181–189.
- COM (2006). Recommendation 2006/962 - Key competences for lifelong learning. Letöltés:
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- COM (2010). A Bizottság Közleménye: Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés:
http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- COM (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. European Commission. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés:
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf>
- COM (2021). A Tanács ajánlása a magas színvonalú és inkluzív alap- és középfokú oktatást előmozdító egyes tanulási megközelítésekről
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1214(01))
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal for Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671–684.
- Cropley, A. J. & Urban, K. K. (2000). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In. K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.),

- International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 481–494). Pergamon.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C., & Runco, M. A. (Eds.) (2010). *The dark side of creativity*. Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511761225
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. & Pásztor, A. (2015). *A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel*. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 367–386). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában Chapter: 15. Publisher: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Editors: Csapó Benő, Zsolnai Anikó
- Csikós, Cs. (2020a). Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbségei. *Neveléstudomány*, 8(4), 12–20.
doi:10.21549/NTNY.31.2020.4.1
- Csikós, Cs. (2020b). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés:
https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf
- Csikszentmihályi, M. (2018). *Kreativitás – A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Darewych, O. H. & Bowers, N. R. (2018). Positive arts interventions: creative clinical tools promoting psychological well-being. *International Journal of Art Therapy*, Routledge, 23(2), 62–69.
- 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. & Rimm, S. B. (1976). GIFT: An instrument for the identification of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 10(3), 178–182.
- De Bono, E. (2009). *A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. HVG Könyvek, Budapest.
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2014). Divergent Thinking In Children With Down Syndrome Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, 14, 875–880.
- De Caroli, M. E., Licciardello, O., & Sagone, E. (2011). Divergent thinking and shape collections in developmental age. In O. Licciardello, S. Lombardo & V. Petrov (Eds.), *Experimental Art: Influence of Artistic Theory on Art Itself* (pp. 401–408). Russian State Institute for Art Studies, Moscow.
- De Caroli, M. E. & Sagone, E. (2010). A Study on Creative Performance in Italian Children with Learning Disability. *INFAD-Revista de Psicologia*. 3(1), 855–862.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.

- Dezuanni, M., & Jetnikoff, A. (2011). Creative pedagogies and the contemporary school classroom. In J. Sefton-Green, P. Thomson, L. Bresler & K. Jones (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 264–272). Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
- Ellis, N. C. (2016). Salience, cognition, language complexity, and complex adaptive systems. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(2), 341–351.
- Ellis, N. C., O'Donnell, M. B. & Romer, U. (2016). Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*, 66, 23–44.
- Eurobarometer (2012). Europeans and their languages. European Commission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>
- Eurobarometer (2018). The European Education Area. European Commission. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186>
- Eurostat (2013, 2023). *Foreign language learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education
- Faßbender, M. (2015). *Bildergeschichte Paddelspaß. Bildvorlagen zum Aufbau von Schreib- und Sprechkompetenz im inklusiven Grundschulunterricht*. Persen Verlag.
- Fáy, N., Jeney, Á., Kovács, A. J. & N. Kollár, K. (2022). *A megújított Barkóczi–Klein kreatív potenciál teszt. Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 135–173.
- Fehér, J. (2015). *Creativity in the language classroom*. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom*, (pp. 64–72). London: British Council.
- Fekete, T. & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő áttérés eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. doi:10.14232/ISKKULT.2020.9.96
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fisher, R. & Williams, M. (Eds.) (2004). *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Routledge, New York.
- Forgeard, M. J. C., & Eichner, K. V. (2014). Creativity as a target and tool for positive interventions. In A. C. Parks & S. M. Schueller (Eds.), *Handbook of positive psychological interventions* (pp. 137–154). Wiley-Blackwell, Oxford.
- Forman, R. (2011). Humorous language play in a Thai EFL classroom. *Applied Linguistics*, 32(5), 541–565.

- George, T. (2024). *What Is Action Research? Definition & Examples*.
<https://www.scribbr.com/methodology/action-research/>
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.) (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge.
- Gómez-Rodríguez, C. & Williams, P. (2023). A Confederacy of Models: a Comprehensive Evaluation of LLMs on Creative Writing. *Association for Computational Linguistics*, pp. 14504–14528.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.08433>
- Grigorenko, E. L. (2019). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*. Routledge, 55(1), 116–132.
- Gross, K., & Gross, S. (2016). TRANSFORMATION: Constructivism, Design Thinking, and Elementary STEAM. *Art Education*, 69(6), 36–43.
doi:10.1080/00043125.2016.1224869
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. doi:
doi:10.1037/h0063487
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267–293. doi:10.1037/h0040755
- Guilford, J. P. (1989). Az intelligencia három arca. In Cs. Pléh (Ed.), *Gondolkodás lélektan II. (Szöveggyűjtemény)* (pp. 277–294). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2001). *A tehetségről*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc.
- Gyebnár, V. (2022). A TCT-DP vizuális kreativitás teszt validitás vizsgálata vizuálisan tehetségesek körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 115–134.
- Harecker, G. (2000). *Werterziehung in der Schule: Wege zur Sinnfindung im Unterricht*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 3–8.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W. & Kaufman, J. C. (2013). Increasing students' scientific creativity: The "Learn to Think" intervention program. *Journal of Creative Behavior*, 47(1), 3–21.
- Hunya, M. (2016). Digitális és online tanulás. In K. Széll (Ed.), *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Imison, T., Williams, L. & Heilbronn, R. (2013). *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans*. Trentham, London.
- James, M., Black, P., McCormick, R. & Pedder, D. (2007). Promoting learning how to learn through assessment for learning. In M., R. James, McCormick & B. Marshall (Eds.), *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks* (pp. 3–29). Routledge, London – New York.
- Jeffrey, B. & Craft A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.

- Jellen, H. & Urban, K.K. (1986). The TCT-DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production): An instrument that can be applied to most age and ability groups. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 138–155.
- Jellen, H., & Urban, K.K. (1988). Assessing creative potential world-wide: The first crosscultural application of the TCT-DP. *Creative Child and Adult Quarterly*, 14, 151–167.
- Jones, R. H., & Richards, J. C. (2016). ‘Creativity and language teaching’. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.) *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice*. Routledge, New York and London, 3–15.
- Józsa, K. (2014). Developing new scales for assessing English and German language mastery motivation. In J. Horváth & P. Medgyes (Eds), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 37–50). Pécs (Hungary): Lingua Franca Csoport.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009b). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1–12.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. SalonVerlag, Köln.
- Kárpáti, A. & Gyebnár, V. (1997). A vizuális képességek értékelése. *Iskolakultúra*, 8, 46–55. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00127/pdf/1997-8.pdf>
- Kárpáti, A. & Gyebnár, V. (2013). The Test for Creative Thinking: an authentic tool for art education to assess creativity through visual expression. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 2(1), 27–42. doi:10.1386/vi.2.1.27_1
- Kárpáti, A. & Nagy, A. (2019). Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 86–98.
- KER (2002). Közös Európai Nyelvi Referenciakeret. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Khodabakhshzadeh, H., Hosseinnia, M. & Rahimian, S. (2017). Learning Style, Metacognition and Creativity as Predictors of the Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Psychol Stud.* 62, 377–385.
- Kilpatrick, W. H. (1918): The project method. The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319–335.
- Kniffka, G. (2012). Kreatives Schreiben bei Deutsch als Zweitsprache-die Chancen nutzen. In I. Böttcher (Ed.), *Kreatives Schreiben* (pp. 174–183). Cornelsen Verlag, Berlin.
- Kóródi, K., Jagodics, B. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A tanári énhatékonyság kérdőív és a relatív énhatékonyság kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52.

- Küllös, I. & Laza, D. (2021). *Népi mondókák – Hagyományos dajkarímek, gyermekmondókák, dalok és köszöntőversikék*. Tinta, Budapest.
- Lackfi, J. 2012. *Kreatív írás*. Letöltés: <http://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/> (2023. 03. 20.).
- Lai, E. R., Yabro, J., DiCerbo, K. & DeGeest, E. (2018). *Skills for today: What we know about teaching and assessing creativity*. Pearson, London.
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Liao, Yu-Hsiu, Chen, Yi-Ling, Chen, Hsueh-Chih és Chang, & Yu-Lin (2018). Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 213–223.
- Lim F. T., Toh W. & Nguyen T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and Education*, 69, 1–30. doi:10.1016/j.linged.2022.101048
- Lin, Yu-Sien (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*. 2(3), 149–155.
- Liu, M.-J., Shih, W.-L., & Mac, L.-Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 294–298.
- Loboda, Z. (2016). Az Európai Unió oktatáspolitikája, az oktatás területére irányuló uniós cselekvés jellemzői. In K. Széll (Ed.), *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések* (pp. 7–15). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Loveless, A. M. (2002). *Literature review in creativity, New technologies and Learning*. Futurelab. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190439/document>
- Loveless, A. M. (2007). *Creativity, technology and learning – A review of recent literature*. Futurelab. Letöltés: <http://archive.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/literature-reviews/Literature-Review382>
- Ludke, K. M., Ferreira, F. & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cognit.* 42(1), 41–52.
- Lutzker P. (2015). Practising creative writing in high school foreign language classes. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 134–141). London: British Council.
- Ma, H. H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18, 435–446.
- Maker, C. J., Jo, S. & Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model,

- a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 402–417.
- Maley, A. (2006). Creative Writing/Reading. In J. Mukundan (Ed.), *Creative Writing in EFL/ESL Classrooms II*. (pp. 32–37). Malaysia: Pearson Longman.
- Markova, Z. (2015). A journey towards creativity: a case study of three primary classes in a Bulgarian state school. In A. Maley & N. Peachey (Eds.): *Creativity in the English language classroom*, British Council. 165–172.
- McLellan, R., Galton, M., Steward, S. & Page C. (2012). *The Impact of Creative Partnership on the Wellbeing of Children and Young People*. Newcastle: CCE. Letöltés: <http://www.creativitycultureeducation.org/the-impact-of-creative>
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Mehlhorn, G. & Mehlhorn, H. (2003). Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, 56(1), 23–45.
- Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező, K. & Mező, F. (2022). A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 21–34.
- Mező, F. & Mező, K. (2011). *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge, New York.
- Mirzoeff, N. (2002). The subject of visual culture. In N. Mirzoeff, (Ed), *The Visual Culture Reader*. Routledge, London.
- Mitchell, W. J. T. (1994). The pictorial turn. In Mitchell, W. J. T. (Ed.), *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation* (pp. 11–34). University of Chicago Press.
- Molnár, G. & Pásztor-Kovács, A (2015). A problémamegoldó képesség mérése online tesztkörnyezetben. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 279–300). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Morris, G. & Sharpin, E. (2013). The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: A Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*, 47(1), 49–65.
- Mozaffari, H. (2013). An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2214–2219. doi:10.4304/tpls.3.12.2214-2219
- Mönks, F. J. & Ypenberg, I. H. (1993). *Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München: Reinhardt.
- Mönks, F. J. & Ypenberg, I. H. (2011). *Ha tehetséges a gyerek... Útmutató szülőknek és tanároknak*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

- Nagy, P. (2024). ChatGPT és más nagy nyelvi modellek (LLM-ek) biztonsági kérdései, szervezeti és társadalmi hatásai. *Rendvédelem*, 13(2), 2–15.
- Nagy, Zs. (2013). Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképeség fejlettségére. *Iskolakultúra*, 23(11), 58–72.
- NAT (2012). A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In *Magyar Közlöny* (2012), 66, 10635-10848.
- NAT (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In *Magyar Közlöny* (2020), 17, 290-446.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DFEE, London.
- Nikolov, M. (2003). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 46–57.
- Nikolov, M. & Vigh T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményesége. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–188). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. PISA, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/765ee8c2-en.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11, 39–47.
- Onarheim, B. & Biskjaer, M. M. (2017). Balancing constraints and the sweet spot as coming topics for creativity research. In L. J. Ball (Ed.) *Creativity in Design: Understanding, Capturing, Supporting* (pp.1–18). Letöltés: https://backend.orbit.dtu.dk/ws/portalfiles/portal/103339029/Balancing_Constraints_and_the_Sweet_Spot.pdf
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. doi:10.7176/JEP/11-13-12
- Ott, M. & Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, 31(10), 1011–1019.
- Öveges, E. & Csizér, Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Partnership for 21st Century Skills (2009). Framework for 21st Century Learning Definitions Letöltés: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsB FK.pdf

- Pásztor, A. (2015). *A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben*. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 319–339). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Pelcz Katalin (2023). Minek is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről. In Á. Dobos (Ed.) *Aktuális kihívások a szak/nyelvtanításban. A módszertani megújulás lehetőségei* (pp. 9–16). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Petneki, K. (2007). *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. JATE-Pressz, Szeged.
- Péter-Szarka, Sz. (2014). *Kreatív klíma - a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Gényusz Műhely 3, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Péter-Szarka, Sz. (2015). Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2015, 70(3), 633–647. doi:10.1556/0016.2015.70.3.8
- Piazza, C. L. & Siebert, C. F. (2008). „Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students.” *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275–285.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258–264. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.009
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, London.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.015
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42, 305–310.
- Richards, J. C. (2013). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 19–43.
- Richards, J. C. & Cotterall, S. (2016). Exploring creativity in language teaching. In R. H. Jones & J. C. Richards (Eds.), *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice* (pp. 97–113). Routledge, New York.
- Robinson, K. (2018). *Kreatív iskolák - Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press, Burlington.
- Rüger, E. & Bauermeister, A. (1998). *Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt*. AOL-Verlag, Hamburg.
- Samu, Á. (2012). *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig - a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap, Budapest.

- Sári, B. L. (2015). A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*, 61(1), 3–23.
- Säävälä, T. (2011). Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – az Európai keretrendszer. In *Az európai polgár kompetenciái Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
<https://ofi.oh.gov.hu/az-egesz-eleten-tarto-tanulas-kulcskompetenciai-az-europai-keretrendszer-tapio-saavala>
- Schoenfeld, A. H. (2006). Design Experiments. In P. B. Elmore, G. Camilli & J. Green (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 193–206). American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004a). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16, 361–388.
- Scott, G. M., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004b). Types of creativity training: approaches and their effectiveness. *The Journal of Creative Behavior*, 38(3), 149–179.
- Selkrig, M. & Keamy, K. (2017). Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 28(3), 317–332.
- Simonton, D. K. (2010). Creative thought as blind-variation and selective-retention: Combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of Life Reviews*, 7(2), 156–179.
- Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183–201.
- Stanzione, C. M., Perez, S. M., & Lederberg, A. R. (2012). Assessing aspects of creativity in deaf and hearing high school students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(2), 228–241.
- Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, Competence, and Expertise. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 15–30). Guilford Publications.
- Stinson, M. T. & Winston, J. (2011). Drama Education and Second Language Learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479–488.
- Szabó-Szettele, K. (2023): Kreatív írás az idegennyelvórán. Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*, 73(7-8), 18–31.
- Szettele, K. (2018). A kreativitás szerepe a személyiség kibontakozásában: Kutatás az EKF elsőéves hallgatói körében. In V. Bíró (Ed.), *A pedagóguspálya hívása és kihívása* (pp. 169–179). Baja, Hungary, Eötvös József Főiskolai Kiadó.
- Szettele, K. (2020). Kreatív pedagógia: A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(11–12), 58–80.

- Szécsi, G. (2015). Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, 4, 133–138. doi:10.20520/Jel-Kep.2015.4.133
- Takács, N. (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 70–76.
- Tin, T. B. (2011). Language creativity and co-emergence of form and meaning in creative writing tasks. *Applied Linguistics*, 32(2), 215–235.
- Tin, T. B. (2012). Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: new task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(2), 177–186. doi:10.1080/17501229.2011.628024
- Tin, T. B. (2022). *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge, London. doi:10.4324/9781003225393
- Theurer, C. (2015). *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter*. KREApplus 7, kopaed, München.
- Tok, Ş. & Kandemir, A. (2015). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1635–1642. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.815
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. New York: Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking – norms technical manual research edition – verbal tests, forms A and B – figural tests, forms A and B*. Princeton, Personnel Pres. Inc.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: Verbal Tests, Forms A and B, Figural Tests, Forms A and B. Norms-technical manual*. Xerox.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual: Verbal tests, forms a and b: Figural tests, forms a and b*. Personal Press, Incorporated.
- Torrance, E.P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Bensenville.
- Tóth, L. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar pedagógia*, 4, 287–311.
- Tung, Ch. K. (2015). Assessment of Creative Writing: The Case of Singapore Secondary Chinese Language Curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 3(10), 655–662. doi:10.13189/ujer.2015.031001
- Urban, K. K. (2004). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP): the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46(3), 387–397.
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272–280.

- Urban, K. K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen von Kreativitätsdiagnostik. In C. Koop & O. Steenbuck (Eds.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* (pp. 18–27). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Vajnai, V. Széll, K. & Fehérvári, A. (2022). *Nyelvtanulás és eredményesség a magyar közoktatásban*. *EDUCATIO*, 31(1), 104–112. doi:10.1556/2063.31.2022.1.8
- Vass, V. (2016). A kreativitás fejlesztésének folyamata. *PedActa*, 6(1), 28–39.
- Vass, V. (2017). *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értékteremtés és megújulás)*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- Vágó, I., Simon, M. & Vass, V. (2010). A tanítás-tanulás tartalma. In É. Balázs, M. Kocsis & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 197–262). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris.
doi:10.1787/62212c37-en. Letöltés:
https://read.oecd-ilibrary.org/education/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_62212c37-en#page1
- Ward, T. B. (2011). Analogies. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2) (pp. 40–45). Elsevier Academic Press, London.
- Watkins, C., Carnell, E. & Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, London.
- Woodward, T. (2015). A framework for learning creativity. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 10–17). British Council.
- Wulff, S. & Ellis, N. C. (2018). ‘Usage-based approaches to second language acquisition’. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman & L. Serratrice (Eds.) *Bilingual Cognition and Language: The State of the Science Across its Subfields* (pp. 37–56). Amsterdam, John Benjamins.
- Yuan, A., Coenen, A., Reif, E. & Ippolito, D. (2022). Wordcraft: Story Writing With Large Language Models. IUI '22: Proceedings of the 27th International Conference on Intelligent User Interfaces, 841–85.
<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3490099.3511105>
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: a challenge for creative development. *ISSUES*, 23, 4–9.
- Zétényi T. (1989). *A kreativitás-tesztek tesztkönyve I–II*. Munkalélektani Koordináló Tanács, Budapest.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra. A kreativitás komponens modellje (Cropley & Urban, 2000)	11
2. ábra: Mönks tehetségmodellje (Mönks & Ypenburg, 2011)	16
3. ábra. A Társaság a 21. századi készségekért (P21) tanulási modellje (2007)	25
4. ábra. NIE, 21. századi készségek és képességek	25
5. ábra. A PISA 2022 Kreatív gondolkodás mérésének négy területe.....	27
6. ábra. A kreatív pedagógia modellje (Lin, 2011).....	35
7. ábra. Német nyelvű szólások illusztrációja.....	49
8. ábra. Lorient: Feierabend (részlet)	50
9. ábra. Kreatív névtáblák	57
10. ábra. Német nyelvi példák ideogrammára (1)	58
11. ábra. Német nyelvi példák ideogrammára (2)	58
12. ábra. Angol nyelvi példa ideogrammára/képversre	59
13. ábra. Német nyelvi példák egyszerű képversre	59
14. ábra. Német irodalmi példák képversre 1.	60
15. ábra. Német irodalmi példák képversre 2. (konkrét költészet)	60
16. ábra. Német irodalmi példák képversre 3. (konkrét költészet)	61
17. ábra. Német nyelvi példák akrosztichonra	62
18. ábra. Példák a német nyelvórán alkalmazott versformákra.	63
19. ábra. Versfordítási gyakorlat német nyelvből	63
20. ábra. Versírási gyakorlat (parafrázis)	63
21. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Térképrajz feladat)	87
22. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Képvers készítése).....	88
23. ábra. Példák a tanulói megoldásokra (Szövegalkotás).....	88
24. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2019)	89
25. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2019)	90
26. ábra. A kreatív szövegalkotás nemenkénti átlageredményei a kísérleti és a kontroll csoportban az elért százalékpontok alapján (2019)	94
27. ábra. A feladatok tanulói értékelése 5 pontos Likert- típusú skálán.....	102
28. ábra: A feladatok tanulói értékelése.....	102
29. ábra. A Mach weiter! Die fröhliche Schreib- und Malwerkstatt című könyv feladatai (Rüger és Bauermeister, 1998)	105
30. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2021)	107
31. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2021)	107
32. ábra. Képregény feladat: történetírás	108
33. ábra. Beszélgetés az új szomszédal – Párbeszéd írása.....	123
34. ábra. Jellemzés – szempontok és elképzelt utazás feladat	123
35. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – A tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2022)	124

36. ábra. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat – B tesztlap: Példák a tanulói megoldásokra (2022)	125
37. ábra. A kísérleti és a kontroll csoport idegen nyelvi kreatív szövegalkotás teljesítménye	133
38. ábra. A kísérleti és a kontroll csoport kreatív szövegalkotás teljesítményének alakulása.....	133

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A disszertációban bemutatott vizsgálatok ismertetése	76
2. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán	93
3. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán	94
4. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) t-próba eredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	96
5. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap I. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	97
6. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap I. teszteredményei részmintánkénti bontásban	98
7. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I., valamint a Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) közötti korreláció eredményei	99
8. táblázat. A fejlesztés során alkalmazott kreatív írásfeladatok rövid leírása magyar nyelven.....	105
9. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán	111
10. táblázat: A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán.....	111
11. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP, Urban és Jellen, 1982) teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	112
12. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap II. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	113
13. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap II. teszteredményei közti korreláció	114
14. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP) nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán	128
15. táblázat. A Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. nemenkénti átlag- és szórásértékei t-próbával tesztelve a teljes mintán.....	129
16. táblázat. Az Idegen nyelvi mérés t-próba eredményei a kísérleti és a kontroll csoportban.....	130
17. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT–DP, Urban és Jellen, 1982) teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	131
18. táblázat. A Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei a kísérleti és a kontroll csoportban	132
19. táblázat. A Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (TCT/DP, Urban és Jellen, 1982) és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei közti korreláció eredményei.....	134
20. táblázat. Az idegen nyelvi kompetencia mérése és a Kreatív szövegalkotás Feladatlap III. teszteredményei közti korreláció eredményei	135
21. táblázat. Az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás háttértényezői (regresszióanalízis)	136
22. táblázat. A pedagógiai fejlesztő kísérletek eredményeinek összefoglalása.....	141

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet. A kreativitás vizsgálatának hazai eszközei (Mező K. és Mező F., 2022)	171
2. melléklet. A kreatív osztályterem dimenziói (Hunya, 2016).....	172
3. melléklet. A fejlesztő kísérletekbe bevont pedagógusok adatai	173
4. melléklet. Kreatív Gondolkodás Teszt / Rajzi Feladat (Test for Creative Thinking – Drawing Production, TCT–DP)	174
5. melléklet. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I. és kiértékelési útmutatója.....	175
6. melléklet. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap II. és kiértékelési útmutatója	178
7. melléklet. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. és kiértékelési útmutatója.....	183
8. melléklet. Olvasott szövegértést mérő feladatlapok (OH, 2016, 2017).....	186
9. melléklet. Nyelvi-családi kérdőív	190
10. melléklet. Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (Józsa, 2014)	191
11. melléklet. Nyelv- és kreativitásfejlesztés tanári útmutató	192
12. melléklet. A fejlesztő feladatok értékelése	195
13. melléklet. Online tanítás és kreatív szövegalkotás reflexió	196
14. melléklet. Az iskolai német nyelvi kompetenciamérés tesztfeladatai	197
15. melléklet. Kutatásetikai jóváhagyás	202
16. melléklet. Intézményvezetői hozzájárulás	203
17. melléklet. Kreatív pedagógia kutatási szeminárium tantárgyleírás	204

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A kreativitás vizsgálatának hazai eszközei (Mező K. és Mező F., 2022)

1. táblázat. A kreativitás vizsgálatának hazai eszközei

Típus	Az eljárás neve	Rövid leírás	Vizsgált változók
Kérdőív	Kreatív Szabadidő Tevékenység Kérdőív (Barkóczi és Pléh, 1977)	81 tételből álló önjellemző kérdőív, amelynek minden tétele valamilyen kreatív tevékenységet ír le.	kreatív szabadidős tevékenységek
	Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS) (Tóth és Király, 2006)	Csoportosan kitölthető önjellemző kérdőív. Az állítások 12 dimenzióba sorolhatók, amelyek a személyiség egy-egy kreatív jellemzőjét képviselik.	komplexitáspreferencia, játékoság, kíváncsiság, türelmetlenség, gondolkodásbeli önállóság, önérvényesítés, eredetiség, nonkonformitás, energikusság, dominancia, kitarítás, kockázatvállalás
	Az Érzelmi Kreativitás Leltár (ECI) hazai adaptációja (Köváry és mtsai, 2014).	Az Érzelmi Kreativitás Index egy 30 ítemes önkítöltős skála, amelyet az egyéni különbségek felmérése céljából alakítottak ki.	érzelmi készség, újdonság hatékonyság/autentikusság
	Flow Szinkronizációs Kérdőív (Magyaródi és Oláh, 2015)	Az áramlatélmény dinamikájának kihívást jelentő, interakciós helyzetekben való vizsgálata. A 28 tételes mérőeszközt öt faktor alkotja, amelyek a közös feladat megoldáshoz kapcsolódó flow-élményre, valamint a motivációs és koordinációs (feladat- és kapcsolatfókusz) aspektusokra vonatkoznak.	hatékonyság és összehangoltság a partnerrel; bevonódásélmény és koncentráció; motiváció és pozitív hatás a partnerre; motiváció és tanulás a személy számára; koordináció a partnerrel a tevékenység közben
Teszt	Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT – Torrance, 1966) hazai adaptációi (Zétényi, 1989)	A kreativitás tesztek tesztkönyve I., illetve A kreativitás tesztek tesztkönyve II. kiadvány, melyben verbális tesztek: Szokatlan Használat Teszt (Barkóczi és Klein, 1968) és a Távoli Asszociáció Teszt (Barkóczi és Klein, 1968) és figurális tesztek: a Körök Teszt és a Képbefejezés Teszt (Torrance, 1974) találhatók	kreatív részképességek: originalitás, fluencia, flexibilitás, átlagos originalitás, relatív flexibilitás
	Kreatív Gondolkodás Teszt – Rajzi Feladat adaptációja (Kárpáti és Gyebnár, 1997)	A TCT/DP rajzos kreatív gondolkodás teszt befejezetlen rajzok folytatását elemzi különböző szempontok alapján	Vizsgálati szempontok pl.: konvencionális vagy nem szokványos megoldások; humoros, érzelmes hatások; témához kötődő kapcsolatok
	Folt Teszt (Oláh, 2005)	A Folt Teszt a kreativitás és a személyiség átfogó vizsgálatára csoportosan is alkalmazható projektív teszt, amelynek mérési tartománya kiterjed az alkotóképesség, valamint a szociális-emocionális intelligencia összetevőinek feltárására	fluencia, originalitás, flexibilitás (feleletszám, összes tartalom, a tartalmi körök száma, lokalizáció, kombináció stb.)
	Jupiterbolha Próba (JB2) (Mező F., 2011)	A JB-2 az OxIPO modellen alapuló kreatív tanulásfejlesztés számára kidolgozott papír–ceruza-teszt, amely a szöveges tananyag tanulása során történő információfeldolgozási jellemzőket méri.	kreatív átszerkesztés, direkt információgazdálkodás, indirekt információgazdálkodás, holista ismeretrendszer

2. melléklet. A kreatív osztályterem dimenziói (Hunya, 2016)

4. táblázat: A kreatív osztályterem dimenziói

Dimenziók	Leírás	Építőkövek
Tartalom és tanterv	A tantervnek nyitottnak, rugalmasnak kell lennie, valóságos élethelyzetekhez kell kapcsolódnia, és kutatási eredményeken kell alapulnia. A tantervet gyakran kell frissíteni ahhoz, hogy a kísérletezésre és a kreativitás fejlesztésére elég idő legyen, hogy a tanulók fejleszthessék 21. századi kompetenciáikat, például a problémamegoldást, a kutatást és a kommunikációt.	• Érzelmi intelligencia • Keresztterületi és tantárgyak feletti tartalmak • Értelmes tevékenységek és nyitott források
Értékelés	A tudáselsajátítás hagyományos ellenőrzésétől elmozdulva új, IKT-val támogatott ellenőrzési és értékelési módokat kell bevezetni. Az értékelésnek meg kell haladnia a standardizált tesztek szintjét. Olyan integrált, autentikus és holisztikus értékelési formákat kell kifejleszteni, amelyek valóságos élethelyzeteket szimulálnak.	• Informális és nonformális tanulás elismerése • Érdekes, motiváló értékelési módok • Formatív (fejlesztő) értékelés
A tanulás gyakorlata	A tanulási tapasztalatra fókuszál és arra, hogy a tanulók miként vesznek részt a tanulásban. Rugalmasnak, játékosnak és élvezetesnek kell lennie, ki kell elégítenie a tanulók egyéni tanulási szükségleteit és elvárásait, és rá kell vezetnie a őket az önszabályozó tanulásra.	• Felfedező tanulás • Alkotó (produktív) tanulás • Játékos tanulás • Önirányítás, személyre szabott és kooperatív tanulás
A tanítás gyakorlata	A tanár mentorszerepben vesz részt a folyamatban, a tanulás facilitátora vagy karmestere. A tanár a kreativitás és az innováció szerepmodellje olyan pedagógiai szakértelemmel felvértezve, amelyet megfelelő képzési lehetőségek keretében, valamint szakmai hálózatok tagjaként szerez.	• Többszörös intelligencia (gondolkodás) • Egyéni erősségek • „Soft” képességek, a sokféle tanulási stílus
Szervezés és szervezet	A szervezetnek, a tanulás szervezésének úgy kell működnie, hogy abban mindenki „tulajdonosként” vegyen részt. Mindezt úgy, hogy a tanulás egyre jobban megfeleljen a helyi körülményeknek és szükségleteknek. Olyan monitoringeljárást kell alkalmazni, amely értékeli az előrehaladást, és folyamatosan segíti a szervezet gyakorlatának szükséges módosítását.	• Minőség monitorozása • Innovatív órarend • Szolgáltatások megreformálása
Vezetés és értékek	A vezetésnek nyitottnak és részvételen alapulónak kell lennie. Meghatározó szerepet kell játszania az innováció irányításában, és olyan értékeket kell megvalósítania a gyakorlatban, mint például az inklúzió és a méltányosság.	• Vállalkozói kompetencia • Szociális inklúzió és méltányosság • Innovációmenedzsment
„Bekapcsoltság” ¹⁵	Az innovatív tanulási környezetben fontos szerepet játszanak azok a szociális és érzelmi tényezők, amelyek hatással vannak a bevonódásra és a motivációra. E környezetnek bátorítania kell a tanárokat és a tanulókat is arra, hogy új gondolatokkal, témákkal ismerkedjenek meg, kapcsolatokat építsenek, ezáltal nyitottá tegyék a tanulást és kiszélesítsék a tapasztalatok körét.	• Tanulási események • Társas hálózatok • Kapcsolattartás a való világgal
Infrastruktúra	Az innovatív pedagógiai gyakorlat olyan dinamikus technológiai és fizikai környezetet igényel, amely kitágítja a tanulás terét, alkalmas a tanulás támogatására, a kommunikációra és a tanulás eredményének megosztására is. Az összes szükséges technológiát fennakadás nélkül kell biztosítani.	• IKT-infrastruktúra • Fizikai környezet

¹⁵ A bekapcsoltság itt azt jelenti, hogy a tanulás szereplői olyan hálózatos térben élnek, amelyben számos inspiráló tényező (például érdekes probléma, személy) is lehet. Más kontextusban a kifejezés azt is jelenti, hogy az iskola többféle korszerű módon és eszközzel kapcsolódik informatikailag a külvilághoz.

3. melléklet. A fejlesztő kísérletekbe bevont pedagógusok adatai

Név: Lentnérné Egyed Tünde (57)

Szakmai tapasztalat: 36 év

Képzettség:

Általános iskolai tanító (EJF, 1988)

Német szakos nyelvtanár, német nemzetiségi szakirányú képzés (JGYPK, 1995)

Közoktatási vezető, szakvizsga (BGE, 2012)

Név: Puruczki Csilla (53)

Szakmai tapasztalat: 29 év

Képzettség:

Nemzetiségi német-történelem tanár (1994)

Név: Vujkov Ágota (53)

Szakmai tapasztalat: 26 év

Képzettség:

Német szakos nyelvtanár, német nemzetiségi szakirányú képzés (EJF, 1992)

Német nemzetiségi nyelv és irodalom szakos tanár (JGYPK, 2001)

Földrajz szakos tanár (PTE, 2007)

Név: Krausz Éva (43)

Szakmai tapasztalat: 13 év

Képzettség:

Német nemzetiségi szakos bölcsész és tanár (PTE, 2006)

Név: Kovács Judit (40)

Szakmai tapasztalat: 8 év

Képzések:

Német nyelv és irodalom szakos tanár (SZTE, 2008)

Általános iskolai tanító, nemzetiségi német szakirány (EJF, 2018)

TCT - A teszt lap

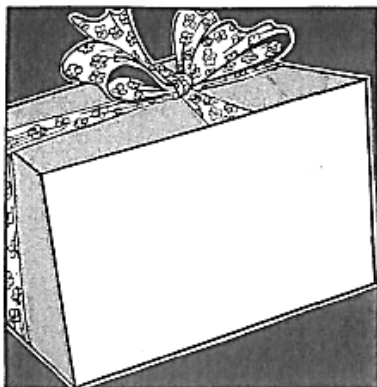
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	U_d =	☐	☐	☐
C _e	C _m	N _s	C _i	C _{mh}	B _{fz}	B _j	P _a	H _c	a+b+c+d = U _t	S _p	TCT-DP-		
									total		total		

[illegible]

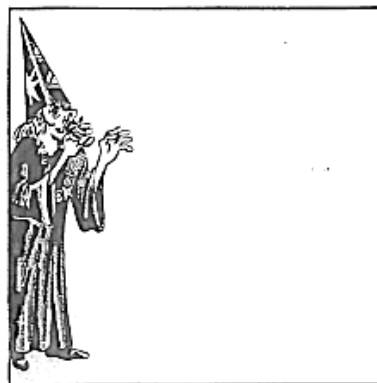
5. melléklet. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap I. és kiértékelési útmutatója

II. rész: Szövegalkotás

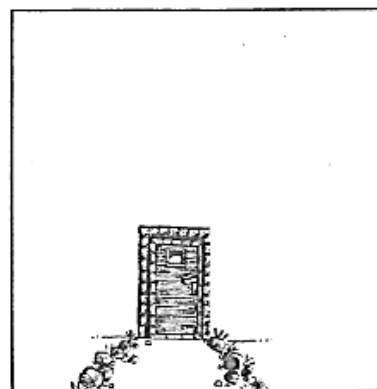
Folytasd a mondatokat! Írj mindegyik képhez néhány sort németül, hagyatkozz a fantáziádra!



Das ist ein Geschenk...



Dieser Mann zaubert...



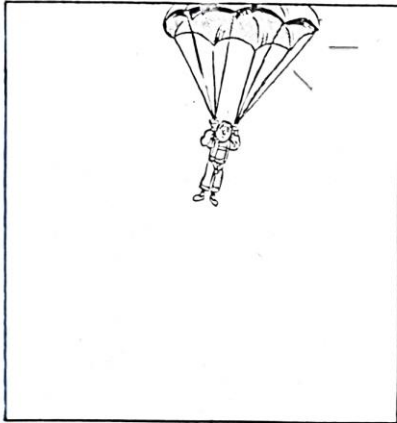
Wenn du diese Tür öffnest...

NÉV: _____
OSZTÁLY: _____
ISKOLA: _____

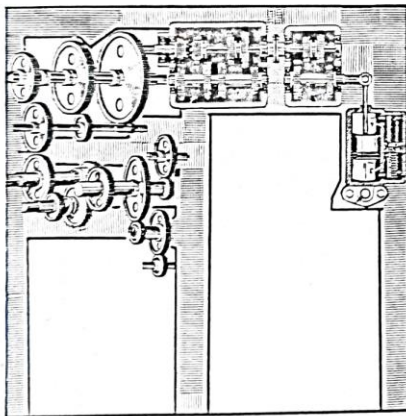
DÁTUM: _____

II. rész: Kreatív szövegalkotás

Folytasd a mondatokat! Írj mindegyik képhez néhány sort németül, hagyatkozz a fantáziádra!



Der Mann landet...



Diese Maschine kann...



Du öffnest diese Flasche und...

KÉPKIEGÉSZÍTÉS – Értékelés

SZEMPONT	LEÍRÁS	PÉLDÁK
Leíró válasz	A kitöltő a mondatot befejezi, a képet leíró módon egészíti ki: megnevezi az elképzelt dolgokat, felsorol tárgyakat.	<i>A dobozban egy kutyákról szóló könyv van.</i> <i>Ez a gép irányítani tudja az időjárást. / ... megoldja a házi feladatot.</i> <i>Kinyitod a palackot, és színes virágokat látsz: kéket, lilát, pirosat, sárgát... vagyis egy színes mezőt.</i> <i>Az ejtőernyős cukorországba érkezik, ahol sok az édesség: csokifák, nyalóka, gumicukor.</i> <i>Ha kinyitod ezt az ajtót, egy várost találsz sok házzal, parkokkal, emberekkel, piaccal.</i>
Eltérő ötletek	A leírás gazdagítása új motívumokkal: a szöveg legalább két eltérő ötletet, gondolatot tartalmaz.	<i>Az állatok is cukorból vannak. Sok rágóguminyúl van a fagyalteredőben.</i> <i>Az ajándékon egy kép van, ami lovakat ábrázol. A lovak a mezőn futnak.</i>
Kontextus, narratíva	A kitöltő az ötletet cselekvéshez köti, történetbe ágyazza. A szöveg mozgást, történést tartalmaz, megjelenik az ok-okozati viszony.	<i>Az ejtőernyős egy várba érkezik, ahol sátrazik. Utána elmegy bevásárolni, majd hazamegy.</i> <i>Esik az eső, pedig napoznom kell. A gép ezért meleget csinál, és kisüt a nap.</i> <i>A férfi nyulat varázsol a hercegnőnek, mert az szereti az állatokat. De a hercegnő nem szereti a varázslót, csak a nyulat, aki nagyon aranyos.</i>
Érzékletesség, részletgazdagság, jellemzés	Humoros, érzelmes megoldások, érzéketes elbeszélő mód, gazdag ábrázolás, egyéni tulajdonságok.	<i>Ha kinyitod ezt az ajtót, mérges kutyákat találsz. Inkább ne akarod kinyitni ezt az ajtót.</i> <i>A férfi egy állatot varázsol, amelyik nagy, fehér és fekete és bambuszt eszik. / ...egy óriási nyulat varázsol, akit Zokninak hívnak és nagyon barátságos.</i> <i>Az ajándékban egy egérház van, ahol egy egércsalád lakik: Lacó, az apuka, Lulu, az anyuka és Zuzu, a gyerek.</i>
Nem szokványos megoldás, absztrakció	Szokatlan, meseszerű történet, fantázia-elemeket vagy szimbólumokat tartalmazó szöveg.	<i>Az ejtőernyős egy folyóban landol, ahol van egy krokodil, aki tud beszélni. A férfi és a krokodil összebarátkoznak.</i> <i>Ez a gép képes az időutazásra.</i>

Pontértékek: minden kritériumért maximum 1 pontot lehet kapni. Ha a szöveg minden értékelési szempontnak megfelel, akkor összesen 5 pont adható.

A tesztlap

ISKOLA:

NÉV, OSZTÁLY:

DÁTUM:

1. Olvasd el a holló és a róka történetét!

Der Rabe und der Fuchs

Ein Rabe sitzt auf dem Baum. Er hat einen Käse im Schnabel. Das sieht ein Fuchs. Der Fuchs sagt: „O Rabe! Du bist ein wunderbarer Vogel! Wenn dein Gesang ebenso schön ist, dann sollte man dich zum König aller Vögel krönen!“

Dem Raben gefallen diese Worte sehr. Als er seinen Schnabel öffnet, fällt der Käse herunter. Der Fuchs nimmt den Käse und lacht den dummen Raben aus.



Mit mondhatott volna még a róka a hollónak azon kívül, amit a mesében hallottál, hogy elérje a célját?

Der Fuchs sagt:

.....

.....

.....

.....

2. Az alábbi szavak felhasználásával meséld el a képeken látható történetet németül! A szavak közül annyit használhatsz, amennyit szeretnél.

der See

rudern

das Boot

lustig

die Ente

umkippen



*Szavak: Rudern, Boot, lustig, Ente, umkippen. © Peter Vögel

.....

.....

.....

.....

.....

3. Milyen címet adnál a történetnek? Írj annyit, ahány ötlet az eszedbe jut!

.....

.....

4. Meséld el, hogy mi látható a képen, és mi az, amit nem látunk, de elképzelhetünk!

.....

.....

.....

.....

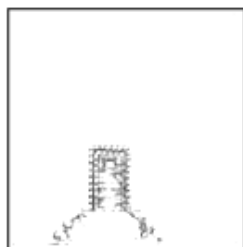
.....

.....

.....



5. Képzeld el, és írd le, hogy hova érzézik az ejtőernyős! Ha szeretnéd, le is rajzolhatod.



.....

.....

.....

.....

.....

B tesztlap

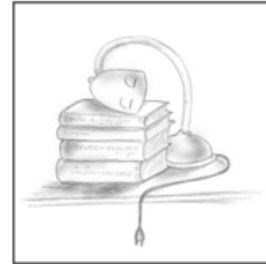
ISKOLA:
NÉV, OSZTÁLY:
DÁTUM:



1. Olvasd el az alábbi verset!

Josef Reding: Faulenzen

Manchmal möchte
man
faulzen
wie ein
Gulli* im
Sonnenschein,
wie ein
Rasenmäher*
im Winter,
wie eine
Nachtischlampe
am Tag.



Rajz: Balla László

*Gulli = csatornalefolyó

*Rasenmäher = fűnyíró

Milyen tárgyak tudnak még lustálkodni? Írj további ötleteket!

Man kann faulzen, wie...

.....
.....

☐
☐
☐

2. Az alábbi szavak segítségével meséld el a képeken látható történetet németül! A szavak közül annyit használhatsz fel, amennyit szeretnél.

angeln der Teich fangen plötzlich der Fisch



Kép: ColetteDavid

.....
.....
.....
.....

☐
☐
☐

3. Milyen címet adnál a történetednek? Írj annyit, ahány ötlet az eszedbe jut!

.....

.....

☐
☐
☐

4. Meséld el, hogy mi látható a képen! Írd le azt is, ami nem látható, amit kitalálsz, elképzelsz hozzá!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

☐
☐
☐

5. Képzeld el, és írd le, hogy hova érkezik, hol landol az ejtőernyős! Ha szeretnéd, le is rajzolhatod.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

☐
☐
☐
☐

ÉRTÉKELÉS

1. Feladat: Ötletróham (Max. 5 pont)

Fluencia: 0 = nincs válasz 1 = válaszol (a feladatnak megfelelő értékelhető választ ad)

Flexibilitás: 0 = nincs válasz, 1 = egy saját megoldást ír, nem a mesét adja vissza, 2 = többféle saját megoldást ír, nem a mesét adja vissza

Originalitás: 0 = tipikus válaszok, 1 = egyéni módon egészíti ki a mondatkezdeményt (15-nél kevesebben írják), 2 = jellemzően atipikus válaszok (5-nél kevesebben írják)

2. Feladat: Meséld el a képeken látható történetet! (Max. 9 pont)

Fluencia: 0 = nincs válasz 1 = egy képhez kapcsolódóan ír, 2 = két képhez kapcsolódóan ír, 3 = mindhárom képhez kapcsolódóan ír

Flexibilitás: 0 = egyszerű, leíró válasz, 1 = bármelyik képhez kapcsolódó új elem, 2 = bármelyik képhez kapcsolódó két új elem, 3 = kettőnél több új elem bármelyik képhez kapcsolódóan (pl. nevek, tulajdonságok, leíró szinten részletezi a körülményeket stb.)

Originalitás: 0 = egyszerű, leíró válasz, 1 = kontextusba helyezi a választ legalább egyféle módon 2 = legalább kétféleképp kontextusba helyezi a választ, 3 = kettőnél többféle módon, többféle megoldással helyezi kontextusba a választ (pl. kapcsolatba hozza a szereplőket és a tulajdonságokat, bővíti a történetet, értelmezi az eseményt, oksági viszonyt alakít ki stb.)

3. Feladat: Milyen címet adnál a történetnek? (Max. 5 pont)

Fluencia: 0 = nincs válasz 1 = válaszol

Flexibilitás: 0 = egy címet ad, 1 = két címet ad, 2 = kettőnél több címet ad

Originalitás: 0 = tipikus válaszok, 1 = egyéni módon egészíti ki a mondatkezdeményt, (15-nél kevesebben írják), 2 = jellemzően atipikus válaszok (5-nél kevesebben írják)

4. Feladat: Mi mindent látsz a képen? (Max. 5 pont)

Fluencia: 0 = nincs válasz 1 = válaszol

Flexibilitás: 0 = egyszerű, leíró válasz, 1 = a képhez kapcsolódó új elem, 2 = a képhez kapcsolódó több új elem (pl. nevek, tulajdonságok, nem látható elemek, körülményeket megnevezése stb.)

Originalitás: 0 = egyszerű, leíró válasz, 1 = kontextusba helyezi a választ legalább egyféle módon 2 = többféle módon helyezi kontextusba a választ (pl. a képelemekhez kapcsolódóan történetet formál, kapcsolatba hozza a szereplőket és a tulajdonságokat, oksági viszonyt alakít ki stb.)

5. Feladat: Képzeld el, és írd le... (Max. 6 pont)

Fluencia: 0 = nincs válasz 1 = válaszol

Flexibilitás: 0 = nincs válasz, semmi új elem, 1 = kettőnél több mondatos leírás, de nincs kapcsolat a mondatok között, 2 = kettőnél több mondatos leírás, tartalmi kapcsolat van a mondatok között (összefüggő mondatok)

Originalitás: 0 = tipikus válaszok, 1 = egyéni módon egészíti ki a képet (15-nél kevesebben írják), 2 = jellemzően atipikus válaszok (5-nél kevesebben írják)
Jutalompont: egy pont adható a humoros vagy izgalmas leírásért.

7. melléklet. Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. és kiértékelési útmutatója

Kreatív Szövegalkotás Feladatlap III. A tesztlap

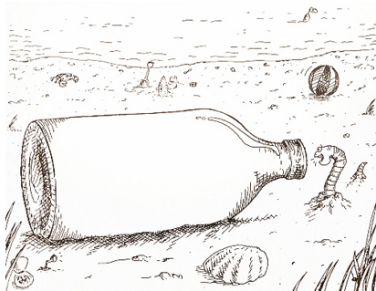
ISKOLA:

NÉV, OSZTÁLY:

DÁTUM:



1. Mit talált Willi a palackban? Segíts neki megfejteni az üzenetet!



*Willi, der Wurm kommt einmal hoch und entdeckt eine Flasche.
Er schaut hinein und sieht ein Papier mit Schrift...*

Der Text auf dem Papier geht so:

.....

.....

.....

.....

.....

2. Írj legalább 5 különböző betűvel szavakat németül! (Például: K=Klasse, L=Lehrerin...)



3. Válassz ki öt szót a fentiek közül és írd a szavak felhasználásával egy rövid történetet! Találj ki hozzá egy helyszínt, és nevezd meg a szereplőket! Adj címet is a történetnek!

Titel:

.....

.....

.....

.....

.....

ISKOLA:

NÉV, OSZTÁLY:

DÁTUM:



1. Mit rejt a térkép? Segíts megfejteni, írd le a kalózkok üzenetét!

Du findest eine Piratenkarte. Was bedeuten die Zeichnungen? Was soll man tun?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Írj legalább 5 különböző betűvel szavakat németül!



3. Válassz ki öt szót a fentiek közül és írd a szavak felhasználásával egy rövid történetet! Találj ki hozzá egy helyszínt, és nevezd meg a szereplőket! Adj címet is a történetnek!

Titel:

.....

.....

.....

.....

.....

Értékelési útmutató

SZEMPONT	LEÍRÁS	PONTSZÁM
Struktúra, szövegösszefüggés	A mondatok koherens módon kapcsolódnak, a történet tagolt (bevezetés, kifejtés, lezárás).	0-3
Szövegminőség, narráció	Kontextusnak megfelelő szövegtípus választása; a szöveg narratívája kontextusba ágyazott; megjelenik az ok-okozati viszony; részletgazdag, érzéketes leírások; humor; egyéni tulajdonságokkal felruházott szereplők, karakterek	0-5
Eredetiség, ötletesség	Szokatlan, meseszerű történet, fantázia-elemeket vagy szimbólumokat tartalmazó szöveg.	0-3

8. melléklet. Olvasott szövegértést mérő feladatlapok (OH, 2016, 2017)

A tesztlap

I. rész :: Olvasott szöveg értése

1. feladat

Melyik képről van szó?

A bécsi állatkert szabályai megtalálhatóak az állatkert honlapján. Olvasd el a szabályokat, és keresd meg a hozzájuk tartozó képeket! A helyes megoldás betűjelét írd be a feladat után található táblázatba! Csak 5 képet kell felhasználnod. Először nézd meg a példát!

Példa	Im Tiergarten darf man die Grünflächen und die Blumenbeete nicht betreten.
1	Kinder, die jünger als 14 Jahre sind, dürfen nur zusammen mit ihren Eltern den Tiergarten besuchen.
2	Geben Sie den Tieren nichts zum Essen und zum Trinken. Unsere Mitarbeiter füttern die Tiere.
3	Im Tiergarten ist das Spielen mit Bällen, Frisbee-Scheiben und ähnlichem verboten.
4	Bitte helfen Sie uns, den Tiergarten sauber zu halten. Werfen Sie bitte den Müll in die Mülleimer!
5	Die Tiere brauchen auch Ruhe. Bitte sprechen und singen Sie nicht laut. Stellen Sie bitte auch Ihre Handys auf leise.



A helyes válasz betűjelét írd be a táblázatba!

Példa	1. szabály	2. szabály	3. szabály	4. szabály	5. szabály
A					

2. feladat
Kérdés-felelet

Olvasd el a Sonjával készített interjú kérdéseit, és keresd meg a kérdésekhez tartozó válaszokat! A helyes megoldás betűjelét írd be a feladat után található táblázatba! Csak 5 választ kell felhasználnod. Először olvasd el a példát!

Példa	Wie heißt du denn?
1	Aha, dann gehst du bestimmt noch in die Grundschule?
2	Gibt es da ein Fach in der Schule, das du besonders gerne magst?
3	Machst du in deiner Freizeit Sport?
4	Was machst du sonst so gern, außer Sport?
5	Hast du viele gute Freundinnen?

A

B

C

D

E

F

G

H

Ich bin die Sonja und bin schon sieben Jahre alt!

Natürlich! Ich spiele viel Fußball, auch mit meinem Papa. Er ist auch mein Trainer.

Hm... Ich mag lange ausschlafen, am Wochenende und in den Ferien... und... mit meinen Freundinnen spielen. Das ist toll!

Mathe finde ich sehr langweilig. Das interessiert mich nicht.

Oh ja, Sport! Ich liebe die Sportstunden!

Ja, ich besuche die zweite Klasse.

Ja, drei oder sogar vier! Aber mein bester Freund ist ein Junge. Er heißt Michael und ist mein Nachbar.

Ich möchte später aufs Gymnasium gehen, zusammen mit meiner Freundin.

A helyes válasz betűjelét írd be a táblázatba!

Példa	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés	4. kérdés	5. kérdés
A					

B tesztlap

I. rész :: Olvasott szöveg értése

1. feladat

Kép és szöveg párosítása

Az alábbi mondatok ünnepekről szólnak. Olvasd el a mondatokat, és keresd meg a hozzájuk tartozó képeket! A helyes megoldás betűjelét írd be a feladat után található táblázatba! Csak 5 képet kell felhasználnod. Először nézd meg a példát!

Példa	Am Valentinstag treffen sich die Verliebten.
1	Am Abend vor dem Nikolaustag putzen die Kinder ihre Stiefel.
2	Zu Weihnachten bekommen die Kinder Geschenke.
3	Auf einer Hochzeit tanzt man viel und gern.
4	Zu Ostern malen die Kinder die Eier bunt an.
5	Am Neujahrsabend gibt es für die Erwachsenen Sekt.



A helyes válasz betűjelét írd be a táblázatba!

Példa	1. mondat	2. mondat	3. mondat	4. mondat	5. mondat
A					

2. feladat

Kérdés - felelet

Olvasd el a kérdéseket, és keresd meg a kérdésekhez tartozó válaszokat! A helyes megoldás betűjelét írd be a feladat után található táblázatba! Csak 5 választ kell felhasználnod. Először olvasd el a példát!

Példa Welche sind deine Lieblingsfächer?

- 1 Was machst du in deiner Freizeit?
- 2 Hast du Haustiere?
- 3 Was ist dein Lieblingessen?
- 4 Wie lange darfst du am Wochenende fernsehen?
- 5 Wie oft gehst du ins Kino?

A Ich mag vor allem Sport, aber ich bin auch gut in Mathematik und Chemie.

B Ich mag Pommes mit Ketchup, aber auch Kuchen und Früchteis mit viel Sahne.

C Dieses Jahr fahren wir nach Kroatien. Ich mag das Meer und gehe gern fischen.

D Maximal 2 Stunden. Meine Mutter sagt mir aber immer, welche Sendungen oder Filme ich nicht gucken darf.

E Am liebsten fahre ich Rad in unserem Dorf. Mein Freund kommt immer mit. Sein Fahrrad ist super.

F Ich stehe jeden Morgen um 6.30 Uhr auf. Um 7.15 Uhr muss ich zur Schule. Der Unterricht beginnt um 8 Uhr.

G Leider nicht. Ich wünsche mir eine Katze. Aber meine Mutter erlaubt das in der Wohnung nicht.

H Meistens einmal im Monat. Die Karten sind sehr teuer.

A helyes válasz betűjelét írd be a táblázatba!

Példa	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés	4. kérdés	5. kérdés
A					

9. melléklet. Nyelvi-családi kérdőív

Tanulói azonosító:

1. NÉV, OSZTÁLY

2. Hány éve tanulsz németül?

Óvodától kezdve mostanáig...

3. Mennyi időt töltöttél német nyelvterületen?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Még semennyit

☐ Néhány napot

☐ Pár hetet

☐ Egy-két hónapot

☐ Egyéb: _____

4. Szüleid tudnak németül?

Soronként csak egy oválist jelöljön be.

☐ Igen, mindketten tudnak

☐ csak az egyikük tud

☐ kicsit tudnak (legalább az egyikük)

☐ nem tudnak

10. melléklet. Német tantárgyi elsajátítási motiváció kérdőív (Józsa, 2014)

© Józsa Krisztián

NÉMET TANTÁRGYI ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓ

(kérdőív tanulóknak)

NÉV:

OSZTÁLY: _____

ISKOLA: _____

DÁTUM: 2021. _____

Mikor születted? év hó Nemed (húzd alá a megfelelőt): fiú / lány

Ez a kérdőív egy lehetőség számodra, hogy megismerd önmagad. **Nem** dolgozat. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, mindenki mást fog válaszolni. **Kérlek**, válaszaidat **ne** beszéld meg másokkal!

Olvasd el minden egyes mondatot és dönts el, hogy **ennyire igaz Rád**. A válaszodat a Rád jellemző szám bekarikázásával jelezd! Minden mondatnál csak egy számot karikázhatsz be. A számok jelentése a következő:

1 <i>egyáltalán <u>nem</u> jellemző rám</i>	2 <i>általában <u>nem</u> jellemző rám</i>	3 <i>néha igen, néha nem</i>	4 <i>általában jellemző rám</i>	5 <i>mindig jellemző rám</i>
---	--	--	---	--

NÉZZÜNK EGY PÉLDÁT!

Szeretek tanulni.	1	2	3	4	5
-------------------	---	---	---	---	---

Erről a mondatról kell eldöntened, hogy **ennyire igaz rád**! Azt a számot karikázd be, amelyik leginkább kifejezi, hogy **ennyire igaz rád** ez az állítás!

Ha mindig szeretsz tanulni akkor az 5-öst karikázd be, ahogy itt is látod! Ha egyáltalán nem szeretsz tanulni, akkor az 1-est karikázd! Ha általában, többnyire nem szeretsz tanulni, akkor a 2-est válaszd! Ha néha igen, néha pedig nem, akkor a 3-ast válaszd! Ha pedig általában szeretsz tanulni, de azért nem mindig, akkor a 4 a te számod.

1.	Gyakorolni szoktam a németet, hogy jól menjen.	1	2	3	4	5
2.	Örülök, ha sikerült elmondanom németül, amit akartam.	1	2	3	4	5
3.	Nem érdekel, hogy jól tudok-e németül.	1	2	3	4	5
4.	Ha nem értek egy német mondatot, akkor újra elolvasom.	1	2	3	4	5
5.	Ha nem értek meg valamint németül, akkor nem foglalkozom tovább vele.	1	2	3	4	5
6.	Mindent megteszek, hogy jó legyek németből.	1	2	3	4	5
7.	Ha nem írok jól valamit németül, akkor addig gyakorlom, míg jó lesz.	1	2	3	4	5
8.	Jól meg akarok tanulni németül.	1	2	3	4	5
9.	Addig gyakorlom a német szavakat, amíg jól tudom őket.	1	2	3	4	5
10.	Mindent megteszek, hogy minél jobban beszéljek németül.	1	2	3	4	5

Munkádat és együttműködésedet köszönöm!

11. melléklet. Nyelv- és kreativitásfejlesztés tanári útmutató

A tankönyvi témákhoz, tanulási tartalmakhoz köthető feladatok

23. lecke

Tartalom	Feladat	Eszközök	Becsült idő	Tényleges idő	Megvalósítás dátuma	Megjegyzés, módosítás
Stadtplan Ortskarte zeichnen	A tanulók egyénileg térképet rajzolnak egy elképzelt településről, majd bemutatják azt egymásnak adott kérdések mentén. Házi feladat: a település bemutatása írásban.	A/4-es fehér lap, rajzeszközök	25 perc			
Wegbeschreibung A <i>Wo kann ich übernachten?</i> Den richtigen Weg finden	A tanulók párosával kapnak egy térképet és egy útleírást hozzá. A leírásnak megfelelően rajzolják be a helyes útvonalat! Ellenőrzés: megmutatjuk a jó megoldást (ha szükséges, lefordítjuk az útleírást) Házi feladat: még egy útleírás készítése+jelölése a térképen	Térkép és útleírás	10 perc			
Wegbeschreibung B Stadtplan und Wegbeschreibung selbst erstellen (GPS-Spiel)	A kiosztott térképhez útvonaltervet készítenek egymásnak, megadva a kiindulási pontot. A végén ellenőrzik, hogy a másíknak sikerült-e eljutni a célig a megadott útvonalon. Bsp. <i>Gehe die erste Straße links, dann geradeaus bis zur Brücke..</i>	Térkép és jelek	10-15 perc			
Wegbeschreibung C Weg finden im Klassenzimmer	Az osztályterem átrendezését követően (padok széttolása) valakinek bekötjük a szemét, akit a társai szavakkal irányítanak a „labirintusban” a kijelölt célig: <i>gehe links, rechts, geradeaus</i> . Néhány bis zum elemet is beletehetünk pl. <i>bis zum Mülleimer, bis zur Tafel</i> stb.		10-15 perc			
Liebe <i>Wenn man verliebt ist...</i> Plakat erstellen	A Lieschen comic-hoz kapcsolódóan kiscsoportban három szempont szerint: <i>...macht man das/sagt man/wünscht man sich</i> (A mondatokat rajzokkal is ki lehet egészíteni)	Feladatlap	20-25 perc			
Liebe im Gedicht <i>Was es ist...</i> Textbearbeitung	A <i>Was es ist</i> c. vers feldolgozása (csoportos munka): 1. szótárzás 2. szavak kigyűjtése a Liebe-hez papíron 3. egy sor kiválasztása – amit valaki a csoportból bemutat, a többiek kitalálják Pl. <i>Es ist aussichtslos</i> → kilátástalan, kétségbeesett arcot vág	Versszöveg	20-25 perc			
Regeln 1 (dürfen): <i>Wo darf man nicht...</i>	Helyek gyűjtése, ahol a megadott dolgokat tilos végezni pl. <i>rauchen, Eis essen, telefonieren, Rad fahren, frühstücken, laut sprechen usw.</i> Cél: egy-egy cselekvéshez minél több hely írása (egyéni vagy párban)	Füzet	5-10 perc			
Regeln 2 (dürfen) <i>Was darf man...</i>	Tevékenységek besorolása → <i>Was darf man im Flugzeug/im Schwimmbecken/zu Hause/bei einer Schloßführung/in der Schule</i> . Utána kiegészítés: további példák gyűjtése → kiegészíteni az oszlopokat 2-3 perc alatt. Szótárt használhatnak vagy kérdezhetik a tanárt.	Feladatlap	10 perc			

Adjektivsteigerung	Mellékevek gyűjtése kiscsoportban a képekhez (mellékelt cetlikre), szótárt lehet használni, majd az ellentétes mellékevek párosítása. Utána feladatlap megoldása (többféle megoldás is lehet). Plusz feladatként írhatnak egy rövid történetet a képekhez kapcsolódóan.	Képek Feladatlap	10-25 perc			
--------------------	---	---------------------	---------------	--	--	--

24. lecke						
Tartalom	Feladat	Eszközök	Becsült idő	Tényleges idő	Megvalósítás dátuma	Megjegyzés, módosítás
Was ist im Sack?	A tanulók megfognak egy tárgyat a zsákban, és kitalálják, hogy mi az: <i>Löffel, Teller, Becher/Tasse, Untersetzer, Kaffeekocher, Schneidebrett, Küchenhandschuh/Topfhandschuh, Reibe, Kochschurz, Glas</i> Menete: először csak tippelnek, hogy mi lehet benne. Megadhatjuk a témát: konyhaeszközök. Utána jelentkezés alapján, aki szeretne, kijön, és megpróbálja kitalálni. Változat: magyarázzák el a többieknek, amit a kezükben tartanak és a többiek találgatják ki azt. Érdekes előtte a hozzátartozó igéket gyakorolni (pl. reiben), illetve később más tárgyakkal is játszható.	zsák+tartalma	10 perc			
Baustein-Spiel (Wohin)	A tanulók párosával kapnak egy építőkövet, és felváltva adnak egymásnak utasításokat: <i>Lege / Stelle den Baustein... neben das Heft, auf das Buch, in die Federmappe usw.</i> vagy: <i>Lege den Kuli/Radiergummi auf den Baustein...</i>	építőkövek	5-6 perc			
Statue-Spiel (Wo)	Az előző feladat folytatásaként a tanulók a tárgyakból kiscsoportban "szobrot" alkotnak. Felhasználhatnak hozzá széket, madzagot és bármilyen tárgyat, amit meg tudnak nevezni	madzag, olló, osztálytermi tárgyak	15 perc			

	egy másik csoport alkotásáról írnak legalább 5 mondatot. Pl. <i>Der Baustein liegt unter dem Heft, der Bleistift hängt an dem Stuhl usw.</i> Ezt majd hangosan felolvassák.					
Instruktion-Spiel	Láncjáték. A tanulók közül 8-an a sollen igével kapnak mondatokat, amit egymás után teljesíteniük kell. Figyelniük kell egymásra, kövessék pontosan az utasításokat. Bsp. <i>Du sollst aufstehen, wenn jemand das Fenster öffnet.</i> Utána ők maguk is készíthetnek csoportokban egy ilyen játékot.	Mondatok cetlin	Nx5 perc			
Anweisung-ActivitySpiel	Egy tanuló kijön előre, és magában elolvassa az utasítást: <i>Du sollst lachen.</i> A többiek kitalálják a mondatot. Ha nem rá vonatkozik a cselekvés pl. <i>Er soll Tennis spielen.</i> Ekkor választ egy fiút, és beállítja, illetve úgy mozgatja, hogy a cselekvés kitalálható legyen. (Nem egyszerűen csak megmutatja.) Van, hogy mindkettőjüknek kell vmit csinálni pl. <i>Ihr sollt euch die Hände geben,</i> akkor mindketten csinálják. Akinek van ötlete, találjon ki egy cselekvést, amit a másiknak megmutat pl. <i>Du sollst Tischtennis spielen.</i>	Mondatok cetlin	10 perc			

25. lecke

Tartalom	Feladat	Eszközök	Becsült idő	Tényleges idő	Megvalósítás dátuma	Megjegyzés, módosítás
Wo liegt...?	Két kép összehasonlítása: különbségek keresése a szobában. A tanulók egymást kérdezik: <i>Wo liegt/steht/hängt... die Katze/der Stuhl/das Bild?</i> usw. Közös fogalmazás meg: <i>wie soll man hier Ordnung machen? Was soll Felix machen?</i>	<i>Szobabelső kép (2féle)</i>	15 perc			
Was siehst du?	Különböző tárgyak a képen – kapcsolódó feladatok: 1. A tanulók egy perc alatt minél több tárgy nevét felírják, majd további szavak gyűjtése közösen 2. Mondatalkotás: mit lehet tenni a tárgyakkal? Az alapmondat bővítése a megadott példa szerint (szóban is lehet) 3. Kapcsolat keresése a tárgyak között és mondatalkotás 4. Rövid történet írása legalább 5 tárggyal (házi feladat is lehet)	<i>Tárgyak kép Sachen szavak, példamondatok (tanár) Bildgedichte feladatlap</i>	40 perc			

12. melléklet. A fejlesztő feladatok értékelése

Most te osztályzol! Milyenek találd az alábbi feladatot?						
Település térképének megrajzolása						
	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem tetszett	☐	☐	☐	☐	☐	nagyon tetszett

Most te osztályzol! Milyenek találd az alábbi feladatot?						
A szerelemről szóló "Was es ist" vers olvasása						
	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem tetszett	☐	☐	☐	☐	☐	nagyon tetszett

Most te osztályzol! Milyenek találd az alábbi feladatot?						
Utasítások követése (Du sollst... láncjáték)						
	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem tetszett	☐	☐	☐	☐	☐	nagyon tetszett

Most te osztályzol! Milyenek találd az alábbi feladatot?						
Mi van a zsákban? Tárgyak kitalálása...						
	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem tetszett	☐	☐	☐	☐	☐	nagyon tetszett

Most te osztályzol! Milyenek találd az alábbi feladatot?						
Képek befejezése, történet írása hozzájuk						
	1	2	3	4	5	
egyáltalán nem tetszett	☐	☐	☐	☐	☐	nagyon tetszett

13. melléklet. Online tanítás és kreatív szövegalkotás reflexió

Online tanítás és kreatív szövegalkotás reflexió

Kérlek, hogy az alábbi kérdések megválaszolásával értékeld az elmúlt tanítási időszakot!

1. Mennyit foglalkoztál a némettel az online tanítási időszakban? Karikázd be az állítást, amelyik leginkább igaz rád!

- a) ugyanannyit, mint előtte, mert...
- b) kevesebbet, mert...
- c) többet készültem, mert...

2. Mennyire vettél részt aktívan az órákon? Értékelj 1-től 5-ig terjedő skálán, karikázd be a megfelelőt! (1 = nem túl aktívan, 5 = nagyon aktívan)

1 2 3 4 5

3. Be volt kapcsolva a kamerád?

- a) igen
- b) nem
- c) többnyire igen
- d) többnyire nem

4. Válaszd ki a megfelelőt, majd folytatd a mondatot!

A kreatív írás feladatokat azért oldottam meg, mert

.....

A kreatív írás feladatokat azért NEM oldottam meg, mert

.....

5. Húzd alá a megfelelőt!

Úgy érzem, a feladatok hatására **fejlődött / kicsit fejlődött / nem fejlődött** a szóincsem és a nyelvtudásom.

Jahrgangsklausur

NAME: _____

1. Hörverstehen

Hallott szöveg értése

Tr. 35

Meine beste Freundin

Höre das Interview. Was ist richtig?

Was ist falsch? Kreuze an.



- | | richtig | falsch |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Angelika hat viele Freunde. | ☐ | ☐ |
| 2. Angelika ist extrovertiert, aber manchmal launisch. | ☐ | ☐ |
| 3. Petra und Angelika gehen in dieselbe Schule. | ☐ | ☐ |
| 4. Petras Schule heißt Schumann-Gymnasium. | ☐ | ☐ |
| 5. Petra und Angelika sind in den Pausen auf dem Schulhof. | ☐ | ☐ |
| 6. Petra spielt Volleyball. | ☐ | ☐ |
| 7. Petra hört gern Jazz. | ☐ | ☐ |
| 8. Angelika hat über 500 CDs. | ☐ | ☐ |
| 9. Petra interessiert sich für Mode. | ☐ | ☐ |
| 10. Die Mädchen streiten sich ab und zu. | ☐ | ☐ |

2. Bilde das Perfekt!

..... ihr in Geschichte über das Mittelalter?

(lernen)

..... du gestern deine Tante? (anrufen)

..... ihr im Sommer nach Frankreich.....? (fliegen)

Dein Vater gestern Fischsuppe (essen)

Jonas sein Handy (finden)

3. Verbinde die Sätze mit weil, denn oder dass! Beachte die Wortstellung!
/Kösd össze a mondatokat! Ügyelj a szórendre!/'

Es ist für mich nicht so wichtig. Ich trage immer modische Kleidung.

Gruppenarbeit finde ich gut. Ich lerne nicht gern allein.

Luisa mag Tom. Er ist immer lustig.

An Weihnachten kommen auch die Großeltern zu uns. Wir wollen zusammen feiern.

4. Schreibe die passenden Possessivpronomen!

Das ist Lara. Haare sind braun und Kopf ist klein.

Gestern habe ich Tom gesehen. Mutter war mit ihm.

Ich kaufe ein Kleid. Das ist dann Kleid.

Er und Freunde sind in der Schule.

Ich und du haben ein Haus gekauft. Das ist dann Haus.

Habt ihr Hausaufgaben gemacht?

5. Ergänze die Sätze mit den passenden Personalpronomen!

..... möchte ein Eis, bitte.

Mein Hund heißt Tim und ich liebe

Gib mein Buch!

Kennst du Markus? Ja, ich kenne

Ich habe Maria gesehen. Kannst du mein Buch geben, wenn du sie wieder siehst?

Timo ist heute nicht da: ist krank.

Tina ist meine beste Freundin. Ich gebe eine Blume zum Geburtstag.

6. Schreib die richtige Präposition ein!



Der Laptop ist dem Bett.

Das Bett steht dem Regal.

Die Kommode stehtdem Schreibtisch.

Der Poster hängt der Wand.

Der Wecker steht dem Radio und dem Bild.

Meine Freunde und ich – Leseverstehen

Ich heiße Monika, aber jeder nennt mich Moni. Das ist mein Freund Nikolei, aber alle rufen ihn Nick. Ich komme aus Österreich und bin am 23. April 2000 in Friesach geboren. Ich bin ein Einzelkind. Nick kommt aus der Ukraine. Er hat zwei Brüder und seine Familie lebt schon sehr lange in Österreich. Er ist am 15. Mai 1999 in Kalush geboren.



Ich bin schlank und nicht sehr groß. Ich habe lange hellbraune Haare und große braune Augen. Nick ist groß und auch schlank. Er hat lange braune Haare und blaue Augen.

Wir beide wohnen in Neumarkt und besuchen dort die Neue Mittelschule (NMS). Wir gehen nicht in die gleiche Klasse, weil Nick älter als ich ist. Ich besuche die 2. Klasse, er geht in die 3.

Ich wandere sehr gerne und reite am Wochenende. Nick spielt Fußball und hört viel Musik, wie auch ich.



Mein Name ist Patrick, aber alle rufen mich Patzi. Ich bin am 4. August 2001 in Mödling geboren. Ich habe einen Bruder und zwei Schwestern. Das ist meine Freundin Eliza, die ich Elli nenne. Ich kenne sie aus dem Tennisclub, in dem wir beide Mitglieder sind. Elli hat am 17. Juli Geburtstag. Sie wurde 2000 in Wien geboren. Ihre Eltern kommen aus den USA. Sie hat einen jüngeren Bruder und eine ältere Schwester.

Ich bin für mein Alter sehr groß und habe eine sportliche Figur. Meine braunen Haare sind kurz und meine Augen sind hellbraun. Elli ist auch groß und sehr dünn. Ellis Haare sind fast schwarz. Sie hat große braune Augen.

Ich besuche die Hauptschule in Mödling. Ich gehe in die 2. Klasse. Elli geht in Wien aufs Gymnasium und besucht dort ebenfalls die 2. Klasse.

Ich laufe jeden Tag im Park. Elli liest viel und geht gerne ins Kino.

1. Was ist richtig? Was ist falsch?

	R	F
Monika und Nikolei sind beide in Österreich geboren.		
Monika und Nikolei besuchen die gleiche Schule und die gleiche Klasse.		
Monika hat keine Geschwister.		
Patrick ist jünger als Eliza.		
Patrick und Eliza kennen einander aus dem Karateclub.		
Patrick und Eliza wohnen beide in Wien.		

2. Beantworte die Fragen zum 1. Text in ganzen Sätzen!

Wo und wann ist Monika geboren?

Welche Klasse besucht Nick in welcher Schule?

Warum gehen die beiden nicht in dieselbe Klasse.

Welche Hobbys hat Monika?

3. Bilde Fragen zu den Antworten zum 2. Text!

Ellis Eltern kommen aus den USA.

Er hat drei Geschwister.

Ja, sie hat kurze braune Haare.

Sie kennen einander aus dem Tennisclub.

Schriftliche Kommunikation

NAME:

Schreib einen Aufsatz über deinen besten Freund/über deine beste Freundin! Vergiss die Redemittel nicht! Schreib 10-15 Sätze!

Írj egy fogalmazást a legjobb barátodról 10-15 mondatban!

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

15. melléklet. Kutatásetikai jóváhagyás

EÖTVÖS JÓZSEF COLLEGE
H-6500 Baja, Szegedi út 2.
Tel: +36 79 524 624
info@ejf.hu
www.ejf.hu



EJF SCIENTIFIC COMMITTEE

ETHICAL APPROVAL

The Scientific Committee of the Eötvös József College reviewed the following research ethical application: *Fostering creativity through creative teaching and learning activities in GFL*. The submitted research plan conforms to the requirements of the Institutional Ethics Policy of Human Research in Social Sciences and the research project meet all the additional criteria of the concerned country.¹ Full ethical approval has been granted.

Ethical approval number:	2019/PED01
Title of the research project:	Fostering creativity through creative teaching and learning activities in GFL
Name and affiliation of the researcher:	Katinka Szettele Eötvös József College, Baja, Hungary
Description of the research project:	The aim of the research project is to develop creativity in German as a Foreign Language (GFL) education through creative teaching and learning activities including creative writing tasks. The concept is conducted in the framework of the creative pedagogy as a non-traditional pedagogical approach for teaching and learning. Our main focus is enhancing creativity and creative writing skills in GFL, furthermore developing a Language Proficiency Test for Creative Writing Skills in GFL class.
Timeframe of the research project:	2018-2022
Data collection: (description of the participants, methods and mode etc.)	Pilot studies carried out in the 5-6th grades of primary schools in Baja/Hungary among male and female students with average socioeconomic status. The pedagogical experiment is based on quasi-experimental research design with pretest and posttest for experimental and control group in the GFL class. Paper-and-pencil tests are used: Language Proficiency Test for measuring creative writing skills; Test for Creative Thinking / Drawing Development by Urban&Jellen (1982); Mastery motivation questionnaire by Józsa (2013)
Decision of the Scientific Committee:	APPROVED

02/03/2019



Balogh dr. Kovács Zsuzsanna
Signature of the chair
of the Scientific Committee of the EJF

¹ According to regulation in Hungary based on FRA | European Union Agency for Fundamental Rights.

16. melléklet. Intézményvezetői hozzájárulás

HOZZÁJÁRULÓ NYILATKOZAT

Hozzájárulok, hogy **Szettele Katinka** az Eötvös József Főiskola oktatója és a SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója *Kreativitás- és nyelvfelkészítés* témában az intézményünkben tudományos kutatást végezzen, valamint, hogy az eredményeket az anonimitás biztosításával publikáció formájában közzétegye.

Baja, 2019. 03. 02.



Intézetvezető neve, aláírása

SZAUTER TERÉZIA



Intézeti pecsét helye

17. melléklet. Kreatív pedagógia kutatási szeminárium tantárgyleírás

Tantárgy neve: Kreatív pedagógia kutatási szeminárium SF1050L	Kreditértéke: 3
A tantárgy besorolása: választható	
A tantárgy elméleti vagy gyakorlati jellegének mértéke, „képzési karaktere”: 50 % elmélet - 50 % gyakorlat (kredit%)	
A tanóra típusa: ea. / szem. / gyak. / konz. nappali óraszám: levelező óraszám: 8/félév <i>(ha nem (csak) magyarul oktatják a tárgyat, akkor a nyelve:</i> német, angol Az adott ismeret átadásában alkalmazandó további (sajátos) módok, jellemzők (ha vannak):	
A számonkérés módja (vizsga / gyj. / egyéb): aláírás Az ismeretellenőrzésben alkalmazandó további (sajátos) módok (ha vannak):	
A tantárgy tantervi helye (hányadik félév): -	
Előtanulmányi feltételek <i>(ha vannak):</i> -	
Tantárgy-leírás: az elsajátítandó ismeretanyag tömör, ugyanakkor informáló leírása	
A Kreatív pedagógia kutatási szeminárium célja a kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztési lehetőségének a vizsgálata, amellyel a Kreatív Pedagógia Kutatóműhely munkájához kapcsolódik. A kurzus keretén belül foglalkozunk a kreatív pedagógia mibenlétével, megismerjük annak módszereit és eszközeit, továbbá kvalitatív módon vizsgáljuk az ún. kreatív osztályterem kialakításának feltételeit, és reflektálunk a megfigyelt tanítási gyakorlatokra.	
A 2-5 legfontosabb <i>kötelező</i> , illetve <i>ajánlott irodalom</i> (jegyzet, tankönyv) felsorolása bibliográfiai adatokkal (szerző, cím, kiadás adatai, (esetleg oldalak), ISBN)	
<i>Kötelező irodalom:</i> - Daniela Braun: <i>Handbuch Kreativitätsförderung: Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern</i> . Herder, 2007. ISBN: 3451320851 - Edward De Bono: <i>A kreatív elme - 62 gyakorlat a kreativitás növelésére</i> . HVG Könyvek, 2009. ISBN: 9789639686762 <i>Ajánlott irodalom:</i> - Csíkszentmihályi Mihály: <i>Kreativitás – A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája</i> . Akadémiai Kiadó, 2008. ISBN: 9789630587464	

- Julia Sophie Haager – Tanja Gabriele Baudson: *Kreativität in der Schule - finden, fördern, leben (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln)*. Springer, 2019. ISBN: 3658229691

- Caroline Theurer: *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter* (KREApus). Kopaed, 2015. ISBN: 9783867364379

Azoknak az **előírt szakmai kompetenciáknak, kompetencia-elemeknek** (*tudás, képesség* stb., KKK 7. pont) a felsorolása, **amelyek kialakításához a tantárgy jellemzően, érdemben hozzájárul**

Kialakítandó kompetenciák: A tantárgy felkészíti a hallgatót a német nyelv szak- illetve szakmaspecifikus szóbeli és írásbeli használatára, illetve a tartalomalapú nyelvoktatásra. A tantárgy növeli a hallgató szaknyelvi kompetenciáit.

a) tudása

-Komplex módon értelmezi a kreativitás fogalmát, ismeri a fogalom meghatározásának szempontjait. Átfogóan ismeri az alkotói tevékenység fázisait, a kreativitás különböző szintjeit.

- Részleteiben ismeri és azonosítja a kreativitás jellemző kognitív és személyiségbeli összetevőit, a kreatív tanulási környezet / iskolai klíma / kreatív osztályterem jellemzőit.

- Felismeri a kreativitást fejlesztő eszközöket és módszereket saját szakterületén, a feladatokban a kreatív komponenst azonosítani tudja.

b) képességei

- A megismert elméletek alapján elmagyarázza a kreatív tanulás előnyeit, és azt összefüggésbe hozza az általa tapasztalt pedagógiai gyakorlattal.

- A tanítás-tanulás folyamata során a tevékenységeket a kreatív fejlesztés szempontjának megfelelően határozza meg. Ha szükséges, módosítja a tankönyvben és a munkafüzetben szereplő feladatokat, újakat fejleszt, tervez.

- Módszereit az alkotásközpontúság és a tevékenykedtető tanulási forma jellemzi.

c) attitűdje:

- Érdeklődést mutat a kreativitás témája iránt, nyitott a tanítás-tanulás folyamatának kreatív megközelítésére

- Igénye van az innovatív tanulási környezet kialakítására, a megfelelő szellemi és fizikai környezet biztosítására a kreatív képesség kibontakozásának érdekében.

- Megnyilvánulásaiban együttműködő kommunikációra és a másik megbecsülésére törekszik.

d) autonómiája, felelőssége

-Meghatározza saját tanítási céljait és reflektál saját pedagógiai gyakorlatára.

- Önállóan tervezi és szervezi a tanulás-tanítás folyamatát, dönt a kreativitás fejlesztésének módszereiről, a feladatok szabadon való alakításáról, illetve továbbfejlesztéséről.

- Saját tanári gyakorlatában felelősséget vállal a tanulóknak adott adekvát, építő visszajelzésekért.

Tantárgy felelőse (név, beosztás, tud. fokozat): Dr. Szöcs Krisztina, PhD, főiskolai docens

Tantárgy oktatásába bevont oktató(k), ha van(nak) (név, beosztás, tud. fokozat): Szettele Katinka, főiskolai tanársegéd

Tematika:

1. A kreativitás mibenléte, tényezői
2. A kreatív személyiség jellemzői
3. A kreatív osztályterem koncepciója
4. A kreativitás fejlesztésének lehetőségei osztálytermi környezetben
5. Kreativitást támogató tanári magatartás és tanítási-tanulási módszerek

Értékelés szempontjai, módszertana nappali és levelező tagozaton:

Az aláírás feltétele a szemináriumokon való aktív részvétel és írásbeli beszámoló készítése.