

Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata

Bereczki Enikő Orsolya*

Az elmúlt 20 évben a kreativitás nevelésben és oktatásban betöltött szerepe jelentős mértékben felértékelődött. Világszerte számos ország a diákok kreativitásának fejlesztésében látja a gazdasági versenyképesség növekedésének, valamint a társadalmi és egyéni jólét megteremtésének esélyét. A kreativitás iskolai fejlesztésnek sikeressége tantervi tényezők függvénye is. A tanulmányban bemutatott kutatás célja a 2012-es Nemzeti alaptanterv (Nat) által közvetített kreativitás-felfogás feltárása és annak kritikai elemzése volt tartalomelemzés módszerével. A tartalomelemzés alapját a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa képezte. A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy bár a kreativitás a Nat visszatérő eleme, azonban az eltérő arányokban és mélységekben jelenik meg a közös célokban, a különböző műveltségterületeken és képzési szakaszokban. A kreativitást a Nat minden műveltségi terület és képzési szakasz számára releváns keresztterületként nevezi meg. A kreativitás a leggyakrabban a Művészetek területén jelenik meg, négy műveltségterület pedig egyáltalán nem nevezi meg a kreativitást (Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk és Idegen nyelvek). A Nat-ban a kreativitás nem kerül meghatározásra és csak néhány műveltségterület segíti annak értelmezését. A Művészetek és Matematika műveltségi területeken külön fejlesztési feladatok támogatják a kreativitás kibontakozását. Megállapítható, hogy a tantervben egy világosabb, belső ellentmondásoktól mentes, következetes kreativitás-megközelítésre van szükség.

Kulcsszavak: kreativitás, kreativitás és oktatás, kreativitásra való nevelés, tanterv, Nemzeti alaptanterv, tartalomelemzés

Bevezetés

Az elmúlt 20 évben a kreativitás nevelésben és oktatásban betöltött szerepe jelentős mértékben felértékelődött (Craft, 2010). Világszerte számos ország a diákok kreativitásának fejlesztésében látja a gazdasági versenyképesség növekedésének, valamint a társadalmi és egyéni jólét megteremtésének esélyét (Beghetto, 2010). A kreativitás fejlesztési célként való megjelölése különböző nemzeti és nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban is azt bizonyítja, hogy a kreativitást az oktatásban eddig nem tapasztalt módon elismerik és értékelik (Craft, 2010; Heilmann és Korte, 2010; Shaheen, 2010). Ausztráliában például az oktatás második legfontosabb célja az, hogy a diákok „sikeres tanulókká, magabiztos és kreatív egyénekké, aktív és tájékozott állampolgárokká váljanak” (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008. 8.). A szingapúri Oktatási Minisztérium elérni kívánt tanulási kimenetként jelöli meg a „kreativitást, kíváncsiságot és ötletességet” (Shaheen, 2010. 167.). Kínában a kreativitás 2001 óta számít oktatási prioritásnak (Vong, 2008). Hong Kongban az alapfokú, a középfokú és felsőfokú oktatásban is központi szerepet kap a diákok és hallgatók kreativitásának fejlesztése (Leong, 2010). A 21. századi készségek mozgalom (Partnership for 21st Century Skills), amely az Egyesült Államokból indult, de ma már globális jelentőségű, a kreativitást alapvető készségként határozza meg (Blinkley

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, középiskolai tanár. E-mail: bereczki.eniko@ppk.elte.hu

és *mtsai*, 2012), míg az Európai Unió szintjén a kreativitás az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákkal közösen fejlesztendő transzverzális készség (*Európai Parlament és Tanács*, 2006). *Heilman és Korte* (2010) az Európai Unió tagországainak és régióinak tanterveit vizsgáló kutatása rámutatott arra, hogy mára már nincs olyan európai ország, amely ne fogalmazza meg a kreativitás fejlesztésére irányuló nevelési és oktatási célokat. A tanulók kreatív készségeinek és képességeinek fejlesztése Magyarországon is a tartalmi szabályozó dokumentumok részét képezik. A 2012-es Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban Nat) a kreativitást az összes kulcskompetenciával megjelenő keresztterületi fejlesztési területként határozza meg (*Nat*, 2012).

A kreativitás közoktatásban betöltött pozíciójának erősödésével egyidejűleg a nemzetközi szakirodalom is egyre nagyobb figyelmet fordított a kreativitás és tanterv összefüggéseinek feltérképezésére. Az utóbbi években egyrészt több olyan mű látott napvilágot, amely a legújabb kutatási eredményeket felhasználva a kreativitás tantervi követelményekkel összehangolt fejlesztésében kíván a pedagógus segítségére lenni (lásd *Beghetto, Kaufman és Baer*, 2015; *Craft*, 2000; *Jones és Wyse*, 2013; *Piirto*, 2011; *Starko*, 2014). Másrészt számos vizsgálat fókuszába azon tantervi jellemzők feltárása került, amelyek előmozdítják, vagy éppen gátolják a diákok kreatív készségeinek kibontakozását a közoktatásban (*Craft*, 2000, 2005; *Ferrari, Cachia és Punie*, 2009; *Heilman és Korte*, 2010; *Wyse és Ferrari*, 2014).

A kreativitás és tanterv összefüggéseit magyarországi kontextusban két kutatás vizsgálta. *Vass* (2008) a kreativitás 2007-es Nemzeti alaptantervben betöltött szerepét elemezte és megállapította, hogy az fontos horizontális szempont, a tanterv kreativitást gátló tényezőit azonban kevésbé tárgyalta. *Heilmann és Korte* (2010) az Európai Unió tagországainak tanterveit vizsgáló munkájukban rávilágítottak arra, hogy a 2007-es Natban a kreativitás más EU-s országok tantervéhez képest sokszor szerepel, azonban a szerzők itt sem tértek ki a kreativitás megjelenésének kritikai elemzésére. A fentiekből kiindulva ezért szükségessé vált a 2012-es Nat olyan kreativitás szempontú vizsgálata, amely egyaránt fókuszál a kreativitást előmozdító és gátló tantervi jellemzőkre.

A jelen kutatás célja tehát, annak feltérképezése, hogy a kreativitás hogyan jelenik meg a 2012-es Nat közös értékeiben, a kulcskompetenciákban, a különböző műveltségterületeken, az általános és középfokú oktatásban. A vizsgálat során a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam. A tartalomelemzés alapját a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa képezte. A tanulmány első részében a kreativitás és oktatás néhány irányadó elmélete kerül bemutatásra. A következő rész a módszertan leírását tartalmazza. Az eredmények ismertetésének fókuszában az áll, hogy a Nat milyen kreativitás-felfogást közvetít az iskolák és tanárok felé, és ezek mennyire vannak összhangban a kreativitás tudományos kutatásainak eredményeivel. A tanulmány végén a kutatási eredmények alapján a Nat kreativitás-felfogásának fejlesztésére megfogalmazott javaslatok kerülnek bemutatásra.

A vizsgálat eredményei megkönnyíthetik mind az oktatáskutatók, mind a pedagógusok számára a Nat kreativitásra vonatkozó tartalmaiban való eligazodását, elősegíthetik annak továbbfejlesztését és nem utolsósorban előkészíthetik a kreativitás iskolai implementációjának vizsgálatát.

A kreativitás értelmezése az oktatásban

A kreativitás fogalmát gyakran használják az oktatásban, anélkül hogy definiálnák azt (*Spencer, Lucas és Claxton*, 2012). A kreativitásnak így nincs is közös, a pedagógusok, diákok, oktatási döntéshozók által ismert és elfogadott értelmezése. Kutatások rávilágítottak arra, hogy az oktatás résztvevői olyan rejtett tudással rendelkeznek a kreativitásról, amely leginkább tévhiteken, véleményeken és nem a tudományos vizsgálatokból származó eredményeken alapul (*Beghetto*, 2010; *Runco és Johnson*, 2002). A laikus nézetekből, vélekedésekből felépülő

implicit elméletek gyakran szöges ellentétben állnak a kreativitás kutatásából származó, úgynevezett explicit elméletekkel (Runco, 1999). Az alábbiakban a kreativitás explicit és implicit elméletei kerülnek bemutatásra, hiszen ezek kiindulópontját képezik a Nat kreativitás-felfogását vizsgáló jelen kutatásnak.

A kreativitás explicit elméletei

A kreativitás meghatározása a tudományos diskurzusban sem problémamentes (Simonton, 2012). Ennek magyarázata abban rejlik, hogy az elmúlt 65 évben a jelenséget az átlagember hétköznapi rálátásától az emberiség csúcsteljesítményéig, különböző szinteken és a legkülönbélebb területeken vizsgálták (Kozbelt, Beghetto és Runco, 2010). A kreativitás sokféle megközelítése így definíciók tömkelegéhez vezetett (Parkhurst, 1999; Treffinger és mtsai., 2002), amelyek azonban nem kristályosodtak ki egy egységesen elfogadott meghatározásban. Annak ellenére, hogy a szakirodalomban továbbra sincs konszenzus a kreativitás pontos meghatározását illetően, mára már széles körben elfogadottá vált, hogy a kreativitás (1) egyéni és csoportos folyamatok révén jön létre, (2) olyan produktumokat eredményez, amelyek *eredetiek és megfelelőek is egyben*, valamint hogy (3) a kreativitást számtalan személyes és környezeti tényező befolyásolja (Amabile, 1996; Csíkszentmihályi, 1996; Sternberg és Lubart, 1999; Plucker, Beghetto és Dow, 2004; Hennessey és Amabile, 2010).

A definíciók egyik eleme tehát az, hogy a kreativitás valamilyen eredeti, új produktum létrejöttéhez vezet. Az újdonság azonban nem elégséges feltétele a kreativitásnak. Ahhoz, hogy valamit kreatívnek nevezhessünk, egyben megfelelőnek, hasznosnak is kell lennie. Felmerül a kérdés, hogy hogyan is értelmezhető az újdonság és hasznosság az osztályteremben, azaz kik számára újak, eredetiek és kik számára hasznosak a diákok által létrehozott produktumok. Ezen kérdések megválaszolásához a kreativitás kifejezésének különböző szintjei nyújthatnak segítséget. A szakirodalomban kezdetben a kreativitás két szintjét különböztették meg: a *Nagy C (Big-C)*, azaz eminens kreativitást, amely kiemelkedő művészek és tudósok kreativitására vonatkozik és a *kis c-ét (little c)*, amely az átlagemberek mindennapi tevékenységeiben megmutatkozó kreativitását jelenti (Csíkszentmihályi, 1996; Richards, 2001). A *kis c* fogalmának bevezetése különösen nagy jelentőséggel bírt az oktatás számára, hiszen kimondta azt, hogy minden ember képes a kreativitásra, azaz a kreativitás nem kizárólag a tehetséges emberek sajátja (Craft, 2001). A *Nagy-C* és a *kis c* kreativitásokon kívül Beghetto és Kaufman (2007) a jelenség további két szintjét különböztették meg, így megalkotva a 4C-modellt (Four-C model). A 4C-modell két új eleme a *Pro-C* kreativitás, amely egy adott szakma művelőinek professzionális szintű kreativitása, valamint a *mini-c* kreativitás, azaz a belső, szubjektív kreativitás, amely az egyén megismerési és tudásépítési folyamataiban mutatkozik meg. Látható, hogy a *mini-c* és a *kis-c* képviselik a kreativitás azon szintjeit, amelyek az oktatás számára legfontosabbak, hiszen ezek tanulással, gyakorlással a kreativitás magasabb szintjeire fejlődhetnek (Beghetto és Kaufman, 2014).

Az eredetiség és megfelelőség értékelése szorosan összefügg a műveltségterülettel is, amelyben a kreativitás megnyilvánul, valamint a kreativitáshoz szükséges tudással. A kreatív gondolatok, termékek nem vákuumban léteznek, hanem mindig egy adott tudományterületbe ágyazottan, a kreatív személy műveltségterületen való jártassága, tudása pedig elengedhetetlen ezek megszületéséhez (Amabile, 1996; Csíkszentmihályi, 1996). A mindennapokban a kreativitás elsődleges színterének gyakran a művészeteket tekintik, a kreativitás explicit elméletei azonban egyértelműen kimondják, hogy a kreativitás bármilyen területen megnyilvánulhat (Runco, 1999; Sharp, 2004; Beghetto, 2007). Ebből eredően fontos következtetés az oktatás számára az, hogy a kreativitás az iskolában is mindegyik műveltségterületen fejleszhető. Megállapítható továbbá az is, hogy a kreativitás

fejlesztése egy műveltségterületen minden esetben összefonódik az adott területhez kapcsolódó tudás gyarapításával is (Craft, 2005).

A kreatív teljesítményhez egy adott műveltségi területen tehát szükséges a területhez kapcsolódó tudás. Arról viszont, hogy a kreativitás műveltségterület-független, vagy attól függő tulajdonság-e, sokáig megoszlott a kreativitáskutatók véleménye (Baer, 1988; Plucker, 1988). Az első nézet azt sugallja, hogy a kreatív személyek bármilyen műveltségterületen képesek a kreativitásra, míg a második azt, hogy egy adott műveltségterületen kreatív személyek nem lennének képesek hasonló kreatív teljesítményre egy másik műveltségterületen. Az elmúlt időszakban a két felfogás képviselői közös álláspontra jutottak (Baer és Kaufman, 2005; Plucker és Beghetto, 2004): a kreativitásnak vannak műveltségterület-specifikus és egyben attól független összetevői is. Ez tovább erősíti a kreativitás tantárgyba-ágyazott fejlesztésének indokoltságát.

A kreativitás értelmezését tovább segítheti a 4P keretrendszerben való gondolkodás (Rhodes, 1961). A 4P a kreativitás négy dimenziójára utal, azaz az alkotó személyre vagy személyekre (Person), az alkotás folyamatára (Process), a létrehozott produktumra (Product) és a környezetre, ahol létrejön a kreativitás (Press). Míg kezdetben a kreativitás kutatásának és értelmezésének fókuszában egy-egy dimenzió állt, addig a mai kreativitáselméletek komplex, holisztikus megközelítésűek és a 4P kölcsönös viszonyát hangsúlyozzák. *Amabile* komponenciális modellje (Componential Model of Creativity) (Amabile, 1996) például magába foglalja a kreativitáshoz szükséges személyes jellemzőket (terület-specifikus képességeket, a kreativitás szempontjából releváns képességeket és a belső motivációt), valamint az egyénen kívüli, környezeti tényezőket, amelyek előmozdíthatják vagy gátolhatják a kreativitás fejlődését. Csíkszentmihályi (1996) szerint a kreativitást a tartomány, a szakértői kör és az egyén interakciója együttesen hozza létre. Sternberg és Lubart (1991) a „kreativitás befektetés-elmélete” (The Investment Theory of Creativity) alapján a kreativitáshoz hat megkülönböztethető, de egymásra hatást gyakorló összetevő szükséges: intellektuális képességek, tudás, gondolkodási stílus, személyiség, motiváció és környezet. Ezen modellek iskolai környezetbe való átültetése során megállapíthatjuk, hogy az osztályteremben megnyilvánuló kreativitás a diákok személyes jellemzőinek (tudásuk, kreativitás szempontjából releváns képességeik, motivációjuk stb.) és a tanulási környezet tulajdonságainak interakciójából jön létre (Cropley, 2011).

A kreativitás implicit elméletei

Kutatások rávilágítottak arra, hogy bár a tanárok fontosnak tartják a diákok kreativitásának fejlesztését, mégis a fogalomról alkotott implicit tanári elméletek sok esetben negatív hatással lehetnek a diákok kreatív képességeinek osztálytermi környezetben való kibontakozására és fejlődésére (Runco és Johnson, 2002; Runco, 2003; Beghetto, 2010). A tanárok kreativitásról alkotott implicit elméletei olyan tévhiteken alapulnak, minthogy a kreativitás egy misztikus és titokzatos jelenség, a kreativitás pusztán eredeti, de nem feltétlenül megfelelő vagy hasznos produktumok létrehozását jelenti; hogy a kreativitás velünk született képesség; a kreativitás fejlesztése csupán a művészeti tárgyak számára releváns; a kreativitás csak játék, szórakozás és nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást (Ferrari és mtsai., 2009). A kreativitásról vallott tanári nézetkutatások továbbá arra is rámutattak, hogy a tanárok kreativitás-felfogása sok esetben inkoherens és ellentmondásos (Andiliu és Murphy, 2010; Cachia és Ferrari, 2010; Kampylis, 2010; Wyse és Ferrari, 2014).

Kreativitás és tanterv

A tanterv meghatározó a kreativitás iskolai fejlesztésének sikeressége szempontjából, ugyanakkor befolyásolhatja a kreativitásról vallott nézeteket is. A kreativitást és a hatékony tanulást együttesen előmozdító tanterv jel-

lemzőit *Ferrari, Cachia és Punie (2009)* átfogó szakirodalmi elemzés alapján a következőben állapították meg: a tantervben a kreativitás azonos hangsúlyt kap a különböző műveltségterületen és a különböző képzési szinteken, a tantervi előírás és szabadság egyensúlyban állnak, a tanterv időt biztosít a kreativitás fejlesztésére, a tanterv a diákok érdeklődésére épít. Fontos jellemző továbbá az is, hogy a tanterv, egyértelmű meghatározásokkal és kreativitás-felfogással támogatja a kreativitásra vonatkozó közös nézetrendszer és diskurzus kialakulását az oktatás résztvevői számára (*Craft, 2005; Lassig, 2009*). Amennyiben a tanterv a fenti jellemzőkkel bír, az iskolák és tanárok nagyobb valószínűséggel fejlesztik diákjaik kreativitását (*Wyse és Ferrari, 2014*).

A kutatás kérdései

A Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltárásának és kritikai elemzésének céljából a következő kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra:

1. Hogyan jelenik meg a kreativitás a Nat közös értékeiben, az egyes műveltségterületeken és képzési szakaszokban?
2. Mi jellemzi a Nat által közvetített kreativitás-felfogást a kreativitás explicit megnevezésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa alapján?
3. A Nat által közvetített kreativitás-felfogás mennyire van összhangban a kreativitás explicit, tudományos elméleteivel?

Módszerek

A Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltérképezéséhez a 2012-es Nemzeti Alaptantervet vizsgáltam meg tartalomelemzés módszerével Atlas.ti 5.5 tartalomelemző szoftver alkalmazásával. Tartalomelemzés alatt az üzenetek jellemzőinek objektív, szisztematikus és kvantitatív elemzését értjük (*Neuendorf, 2002. 1.*), olyan kutatási technikát, „amelynek segítségével a szövegekből a kontextusaikra vonatkozóan megismételhető és érvényes következtetéseket vonhatunk le” (*Krippendorff, 1995. 22.*). A Nat kreativitásra vonatkozó üzeneteit a kreativitás explicit megnevezésének előfordulási gyakorisága, helye és szövegkörnyezete alapján elemeztem, *Heilmann és Korte (2010)*, valamint *Wyse és Ferrari (2014)* nyomán.

Minta

A tartalomelemzés mintáját a Nat teljes szövegéből kiválasztott, a Nat kreativitás-felfogásának vizsgálata szempontjából releváns szövegrészek alkották. A tartalomelemzés nem terjedt ki „*A Nat, kerettantervek és helyi szintű szabályozás*”, valamint „*A közműveltségi tartalmak*” című fejezetekre, hiszen az első a köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó szabályok leírását, míg az utóbbi a közműveltség kötelező tartalmi elemeinek műveltségterületenkénti felsorolását foglalja magába, így vizsgálatuk jelen kutatás szempontjából nem volt indokolt.

A tartalomelemzés elemzési egységeit a Nat szövegének következő részei képezték:

- „*A köznevelés feladatai és értékei*” és „*A kulcskompetenciák*” című fejezetek, melyek a közoktatás közös értékeit, fejlesztési területeit, nevelési céljait, módszertani alapelveit, illetve a kulcskompetenciák leírását tartalmazzák (a továbbiakban: Közös értékek és feladatok)
- a Nat által megjelölt 10 műveltségterület – Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelvek, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és

gyakorlat, Testnevelés és sport – alapelveit és céljait valamint fejlesztési feladatait tartalmazó fejezetek („*Alapelvek, célok*” és „*Fejlesztési feladatok*” műveltségterületenként)

- a három képzési szakasz – alsó tagozat (1-4. évfolyam), felső tagozat (5–8. évfolyam), középfokú nevelés-oktatás (9–12. évfolyam) – fejlesztési feladatait bemutató fejezetei („*Fejlesztési feladatok*” képzési szakaszonként).

Mivel a Nat a különböző műveltségterületek fejlesztési feladatait képzési szakaszonként közös táblázatos formában közli, szükségessé vált a szövegek táblázatos formából szövegesbe való alakítása és rendszerezése. Az Idegen nyelv esetében a képzési szakaszok szintjén történő elemzés nem volt kivitelezhető, mert a műveltségterület fejlesztési feladatai a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001) által meghatározott nyelvi szintek és kompetenciák szerint került bontásra a dokumentumban és nem képzési szakaszonként.

Adatgyűjtési és adatfeldolgozási eljárás

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálatához először a tanterv releváns szövegrészeiben a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak keresését végeztem el Atlas.ti 5.5 tartomelemző szoftver segítségével. A keresés kulcsszavait a következőképpen határoztam meg: „kreativitás”, „alkotóképesség”, „alkotókészség”, „kreatív”, „alkotó”. A keresési kódot a vizsgálatban kreat* és alkotó* szótövek képezték. A kulcsszavak és a keresési kód meghatározásánál szándékosan zártam ki az „alkot” és „alkotás” szavakat, mert bár ezek összefügghetnek a kreatív produktivitással, ennek egyértelmű megállapítása a szöveg alapján nem volt lehetséges. A találatok érvényességi kritériumaként azt határoztam meg, hogy a kapott keresési eredményeknek a kreativitásra, a kreatív képességre kell vonatkozniuk, a kreativitással vagy kreatív képességekkel való rendelkezésre, vagy ezek használatára.

A keresés találatait az érvényesség kritériumai alapján egy kutatótársammal egyenként ellenőriztük, kiszűrve az érvénytelen találatokat. A találatok számát, valamint az ezeket tartalmazó mondatokat elemzési egységenként exportáltam ki a tartomelemző szoftverből. A találatok számát leíró statisztikai eljárással elemeztem, míg a találatok szöveggörnyezetét kvalitatív módon vizsgáltam. A feldolgozás során a kreativitás megjelenésének abszolút gyakorisága mellett kiszámoltam a találatok szöveghosszhoz viszonyított relatív gyakoriságait, azaz a kulcsszó egy adott szövegrészhez viszonyított 100 szavankénti gyakoriságát, amely által lehetővé vált a különböző hosszúságú szövegrészek összehasonlítása.

Eredmények és következtetések

A kreativitás Nat-ban betöltött szerepének elemzéséhez, valamint a tanterv által közvetített kreativitás-felfogás feltárásához a kreativitás explicit megnevezésének gyakorisága került megvizsgálásra. A gyakoriságvizsgálat ki-mutatatta, hogy ugyan a kreativitás megjelenik a jelenleg hatályos alaptantervben (69 találat, 100 szavankénti gyakoriság 0,162), azonban a Nat közös értékei és feladatai, a műveltségterületek és a képzési szakaszok leírásai eltérő arányokban tartalmaznak a kreativitás explicit megnevezéséhez köthető kulcsszavakat. A kreativitás megjelenésének abszolút előfordulását, valamint relatív gyakoriságát a NAT különböző szerkezeti egységeiben az 1. táblázat szemlélteti.

Elemzési egységek	Szavak száma	Abszolút gyakoriság	Relatív gyakoriság
<i>Közös értékek és feladatok</i>			
A köznevelés feladatai és értékei	2734	1	0,037
A kulcskompetenciák	2579	9	0,349
Közös értékek és feladatok összesen:	5313	10	0,188
<i>Műveltségterületek (Alapelvek és célok és Fejlesztési feladatok)</i>			
Művészetek	5358	27	0,504
Magyar nyelv és irodalom	3350	14	0,418
Informatika	2068	6	0,290
Matematika	9655	11	0,113
Testnevelés és sport	1208	1	0,082
Életvitel és gyakorlat	1763	1	0,057
Ember és társadalom	3386	0	0
Ember és természet	6422	0	0
Földünk-környezetünk	2223	0	0
Idegen nyelvek	2431	0	0
Műveltségterületek összesen:	37864	59	0,158
Nat összesen:	43177	69	0,162
<i>Képzési szakaszok (Fejlesztési feladatok)</i>			
1-4. évfolyam	5333	12	0,225
5-8. évfolyam	13919	21	0,151
9-12. évfolyam	7764	14	0,180
Képzési szakaszok összesen:	27016	47	0,174

1. táblázat: A kreativitás megjelenésének abszolút és relatív gyakorisága a Nat szövegében szerkezeti elemenként és összesítve

Kreativitás a köznevelés közös értékeiben és feladataiban

A kreativitás 10 alkalommal kerül megnevezésre a Nat közoktatás egészére vonatkozó részeiben, relatív gyakorisága 0,188. „A köznevelés feladatai és értékei” című fejezetben egyszer jelenik meg, a módszertani alapelvek tanulásszervezésére vonatkozó javaslataihoz kapcsolódóan: „[...] a tanulást úgy kell megszervezni, hogy a tanulók

cselekvő módon vegyenek részt benne, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, *alkotóképességüket*" (Nat, 2012. 11., szerzői kiemelés).

A diákok kreativitásának fejlesztése nem szerepel a köznevelés feladatai és alapvető céljai között, illetve ezekkel összefüggésben sem kerül megnevezésre. A Nat ezen része a kreativitást inkább a hatékony tanulás eszközeként értelmezi, mintsem önálló fejlesztési célként vagy feladatként.

Ezzel szemben a kulcskompetenciákat bemutató szövegrész, amely a Kulcskompetenciák Európai Referenciakerete (*Európai Parlament és Tanács, 2006*) alapján készült, lényegesen többször nevezi meg a kreativitást (9 abszolút előfordulás, r 0,349). A kulcskompetenciák leírásában a kreativitás egyrészt az összes kulcskompetenciával megjelenő kereszttantervi fejlesztési területként jelenik meg: „Számos olyan fejlesztési terület említhető, amely valamennyi műveltségterületen a kialakítandó kompetencia részét képezi: ilyen például a kritikus gondolkodás, a *kreativitás*, a kezdeményezőképeség, a problémamegoldás, az együttműködés, a kockázatértékelés, a döntéshozatal, az érzelmek kezelése, a kapcsolati kultúra, a társas tolerancia" (Nat, 2012. 18., szerzői kiemelés).

A kreativitás továbbá hat kulcskompetenciával összefüggésben is említésre kerül a dokumentumban (8 további találat). A kreativitás a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia meghatározásának alapját képezi: „A kezdeményező képeség és a vállalkozói kompetencia segíti az embert, hogy igyekezzék megismerni tágabb környezetét, és ismeretei birtokában képes legyen a kínálkozó lehetőségek megragadására. Ez tudást, *kreativitást*, újításra való törekvést és kockázatvállalást jelent, valamint azt, hogy az egyén céljai érdekében terveket készít és valósít meg" (Nat, 2012. 22., szerzői kiemelés). Emellett, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia az innovációval összefüggésben is említi a kreativitást: „A pozitív attitűdöt a függetlenség, az alkotó- és újítókészség, a célok elérésére irányuló motiváció és eltökéltség jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában" (Nat, 2012. 22.).

A digitális kompetencia leírásban, az IKT-eszközök kreativitást támogató szerepe hangsúlyos: „Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a *kreativitás* és az innováció területén (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés). A digitális kompetenciaterületen a kreativitás és innováció szintén összekapcsolódnak: „A tanulónak értenie kell, miként segíti az IKT a *kreativitást* és az innovációt" (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés).

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség kompetencia a kreativitást a művészi önkifejezés és a befogadás támogatójaként értelmezi. „Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség magában foglalja az esztétikai megismerést, illetve az elképzelések, képzetek, élmények és érzések *kreatív* kifejezésének elismerését, befogadását mind a hagyományos művészetek nyelvén, mind a média segítségével [...]” (Nat, 2012. 22., szerzői kiemelés). Ezen a kompetenciaterületen a kreativitás szorosan kapcsolódik az egyén önismeretének és társas kompetenciáinak fejlődéséhez is. „A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a *kreativitást* és az azt támogató készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagodjon az állampolgárok önismerete, emberi kapcsolatrendszere és eligazodó készsége a világban" (Nat, 2012. 23., szerzői kiemelés).

Az anyanyelvi kommunikáció kompetencia a kreativitást az önkifejezés eszközeként értelmezi, kiemelve az alkotó nyelvhasználat fontosságát: „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és *alkotó* nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában" (Nat, 2012. 18., szerzői kiemelés).

A szociális és állampolgári kompetencia a kreativitás szerepét az elemzési tevékenységekben hangsúlyozza. „Ez a kompetencia magában foglalja a közösségi tevékenységek és a különböző – helyi, nemzeti és európai – szinteken hozott döntések kritikus és *kreatív* elemzését, továbbá a részvételt a döntéshozatalban (első sorban szavazás útján)” (Nat, 2012. 21., szerzői kiemelés).

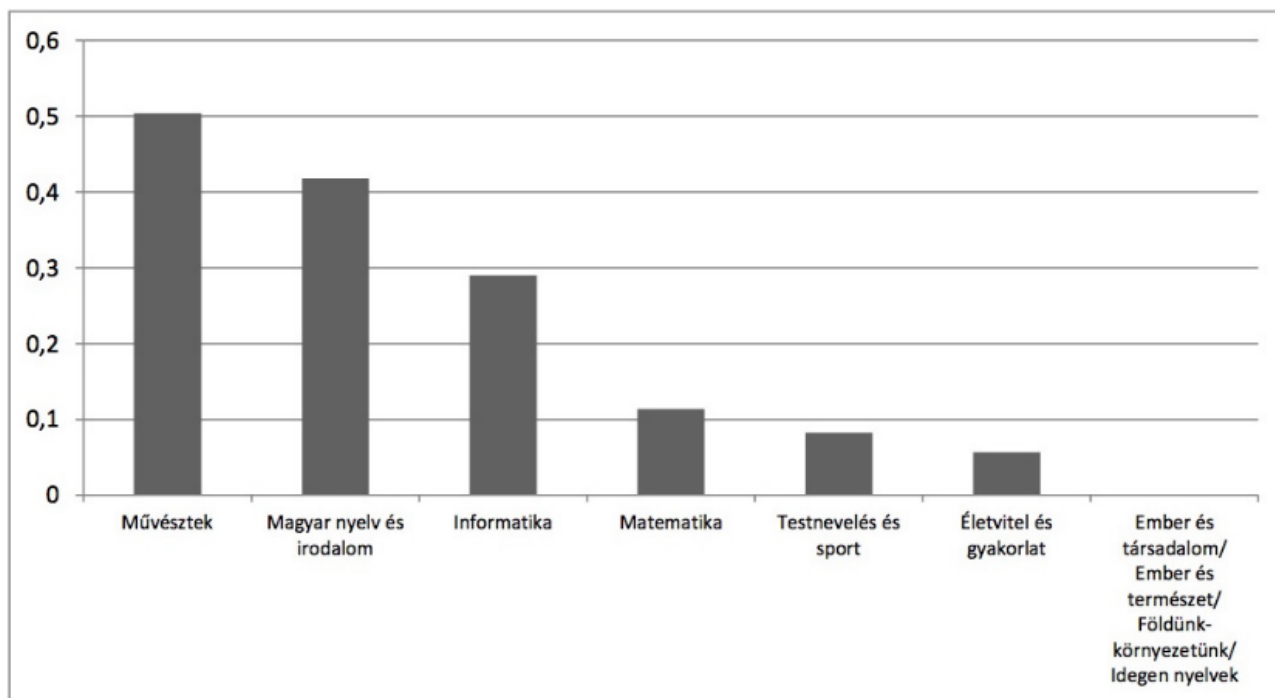
A természettudományos és technikai kompetencia a kreativitást egyéni és társadalmi problémák megoldásához kapcsolja: „[A természettudományos és technikai kompetencia] Segít abban, hogy megismerjük, illetve megértsük természetes és mesterséges környezetünket, és ennek megfelelően irányítsuk cselekedeteinket. A technikai kompetencia ennek a tudásnak az *alkotó* alkalmazása az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében” (Nat, 2012. 20., szerzői kiemelés).

A Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezeteiben tehát többször is megjelenik a kreativitás, azonban az eltérő hangsúlyok a szöveget alkotó két fő tartalmi egységben rámutatnak arra, hogy a kreativitás elsősorban a kulcskompetenciákkal összefüggésben jelenik meg és nem a köznevelés feladataival és értékeivel. A Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezetei továbbá nem tartalmazzák a kreativitás definícióját. A kulcskompetenciákat bemutató rész a kreativitást valamennyi műveltségterületen és mindegyik korosztály számára fejlesztendő generikus készségként jelöli meg. Ez utóbbi értelmezés összhangban van azon explicit elméletekkel, amelyek szerint a kreativitás bármelyik műveltségterületen megnyilvánulhat, valamint bárki képes a kreativitásra (Csíkszentmihályi, 1996; Craft, 2001; Richards, 2007). Ugyanakkor, a kreativitás generikus, azaz semmilyen speciális tárgyhoz nem köthető készségként való meghatározásának megvannak a maga korlátai (Craft, 2005). A kreativitásra, mint általános készségre való hivatkozás által a kreativitás műveltségterület-független aspektusa kerül előtérbe a tudományos diskurzusban elfogadott köztes pozícióval szemben, amely szerint a kreativitás együttesen rendelkezik műveltségterület-független és műveltségterület-specifikus összetevőkkel (Plucker és mtsai., 2004; Baer és Kaufman, 2005), ez pedig gátolhatja a kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztését.

Végül, a Nat köznevelés egészére vonatkozó fejezeteiből kirajzolódó kreativitás-értelmezések (tantárgy-független transzverzális készség, a művészi önkifejezés eszköze, gazdasági versenyképesség előmozdítója, problémamegoldás során alkalmazott gondolkodási készség stb.) kihangsúlyozzák azt, hogy a kreativitás számos módon megközelíthető, különböző tudományterületeken és kontextusokban alkalmazható (Kozbelt és mtsai, 2010). Másrészt, az eltérő megközelítések, a sok esetben egymásnak ellentmondó értelmezések, pontosítások és magyarázatok nélkül tovább növelhetik a kreativitás értelmezése körüli konfúziót az oktatás szerepelőiben.

Kreativitás a Nat műveltségi területein

A kreativitás a Nat műveltségterületeit leíró részében összesen 60 alkalommal szerepel, relatív gyakorisága 0,158 (lásd 1. táblázat). A műveltségterületeken való relatív eloszlását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A kreativitás megnevezésének relatív gyakorisága műveltségterületenkénti bontásban

A kreativitás legmagasabb relatív gyakorisága a Művészetek (0,504) és a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületeken (0,418) figyelhető meg. Ezt követik az Informatika (0,290), valamint a Matematika (0,113) műveltségterületek. Végezetül a kreativitás explicit megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak a Testnevelés és sport (0,082) és Életvitel és gyakorlat (0,057) területeken mutatnak igen alacsony gyakoriságot (itt az abszolút találatok száma is csupán 1-1). A Nat négy műveltségterülete egyáltalán nem nevezi meg explicit módon a kreativitást: Ember és a társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Idegen nyelvek.

A Művészetek, Magyar nyelv és irodalom, Informatika, Matematika, Testnevelés és sport, Életvitel és gyakorlat műveltségterületeken a kreativitás az alapelvek és célok leírásaiban szerepel, amely arra enged következtetni, hogy ezeken a területeken hangsúlyosabb a diákok kreativitásnak fejlesztése. A Nat Testnevelés és sport, valamint Életvitel és gyakorlat fejlesztési feladatait leíró részeiben azonban nem figyelhető meg következetesség e tekintetben, hiszen a kreativitás már nem jelenik meg explicit módon a fejlesztési feladatok között.

A kreativitás szó megjelenésének szövegkörnyezete a műveltségterületek alapelveit és céljait bemutató részekben további információval szolgálhat az adott műveltségterület kreativitás-értelmezéséről. A Művészetek, valamint a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületeken a kreativitás a nyitottsággal, személyes fejlődéssel, önismerettel és önkifejezéssel mutat szoros kapcsolatot:

Művészetek: „Ugyanakkor a művészeti nevelés széles teret biztosít a művészettel nevelésnek is, így az *alkotókészség* és az együttműködési képesség és készség fejlesztésének, az erkölcsi értékek tudatosításának” (Nat, 2012. 150, szerzői kiemelés).

Magyar nyelv és irodalom: Az így megszerzett tudás lehetőséget teremt az ön- és emberismeret, a képzelet, a *kreativitás* és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, miközben a tanulók megismerik a sokoldalú és többjelentésű hagyomány fogalmát, a nyelvi és művészi konvenciókat (Nat, 2012. 27., szerzői kiemelés).

A Matematika műveltségterület a kreativitást problémák megoldásra alkalmazott gondolkodási képességként értelmezi:

„A matematika [...] *alkotó* tevékenység. [...] A tanulók matematikai fejlődése és a tanulási folyamat során alapvető, hogy ki tudják választani és alkalmazni tudják a természeti és társadalmi jelenségekhez illeszkedő modelleket, gondolkodásmódokat (analógiás, heurisztikus, becslésen alapuló, matematikai logikai, axiomaticus, valószínűségi, konstruktív, *kreatív* stb.), módszereket (aritmetikai, algebrai, geometriai, függvénytani, statisztikai stb.) és leírásokat” (Nat, 2012. 54., szerzői kiemelés).

Az Informatika műveltségterület céljai között központi szerepet kap az információ „*alkotó* alkalmazásához” szükséges ismeretek, készségek elsajátítása, utalva arra is, hogy az informatika eszközei teret biztosítanak a kreativitás kibontakozására (Nat, 2012. 181., szerzői kiemelés). Az Életvitel és gyakorlat műveltségterület a kreativitás praktikus, gyakorlati kontextusban való alkalmazását hangsúlyozza. A Testnevelés és sport műveltségterület alapelvei és céljai kiemelik a kreativitást, azonban ennek műveltségterület-független jellemzőit hangsúlyozzák: „A testnevelés és sport a motoros cselekvések során a problémamegoldó és kritikus gondolkodás, valamint a *kreativitás* fejlesztésében is jelentős szerepet vállal” (Nat, 2012. 198., szerzői kiemelés).

A kreativitás erőteljesebb jelenlétére utal az, hogy a Matematika és Művészetek (Vizuális kultúra, Ének zene) külön fejlesztési területként jelölik meg a kreativitást, amelyhez részletesen kidolgozott fejlesztési feladatok, tevékenységek is tartoznak. Ezek egyrészt rálátást nyújtanak a kreativitás adott műveltségterületen való értelmezéséhez, ugyanakkor útmutatást és segítséget adnak a kreativitás fejlesztéséhez, amelyet az alábbi Matematika műveltségterületről vett példa is szemléltet: „Modell alkotása probléma megoldásához (eljátszás, mímelés, képek, egyszerűsített képek, egyszerűsített mozgatható kirakások, szakaszos ábrák, gráfok, számfeladatok, nyitott mondatok, sorozatok, táblázatok készítése és értelmezése, olvasása probléma és szöveges feladat megoldásához; probléma és modell „*elemeinek*” tudatos összerendezése)” (Nat, Matematika, 2012. 1-12 évfolyam, 64.).

Megállapítható tehát, hogy a kreativitást a Nat műveltségterületei közül a Művészetek hangsúlyozzák a leginkább (a kreativitásra való explicit utalások abszolút és relatív gyakorisága itt a legmagasabb), míg négy műveltségterület egyáltalán nem nevezi meg a kreativitást. Ebből arra következtethetünk, hogy a Nat kreativitás-felfogása azon implicit elméleteket tükrözi, amely szerint a kreativitás leginkább a művészetekben nyilvánul meg (Runco, 1999; Ferrari és mtsai, 2009). Másrészt, a Művészeteken kívül a kreativitás a Nat további öt műveltségterületében is szerepelt, köztük a Matematikában igen hangsúlyosan. A Nat által közvetített kreativitás-felfogás e tekintetben inkább a kreativitás explicit elméleteivel van összhangban, amelyek alapján a kreativitás bármilyen területen megnyilvánulhat (nem csak a művészetekben).

A kreativitás explicit megnevezésének helye és gyakorisága egy adott műveltségterületet leíró szövegrészben további következtetésekre világított rá. Bár a kreativitás szerepel a Testnevelés és az Életvitel és gyakorlat alapelveinek és céljainak leírásában, a fejlesztési feladatok már nem tartalmaznak a kreativitásra való direkt utalást.

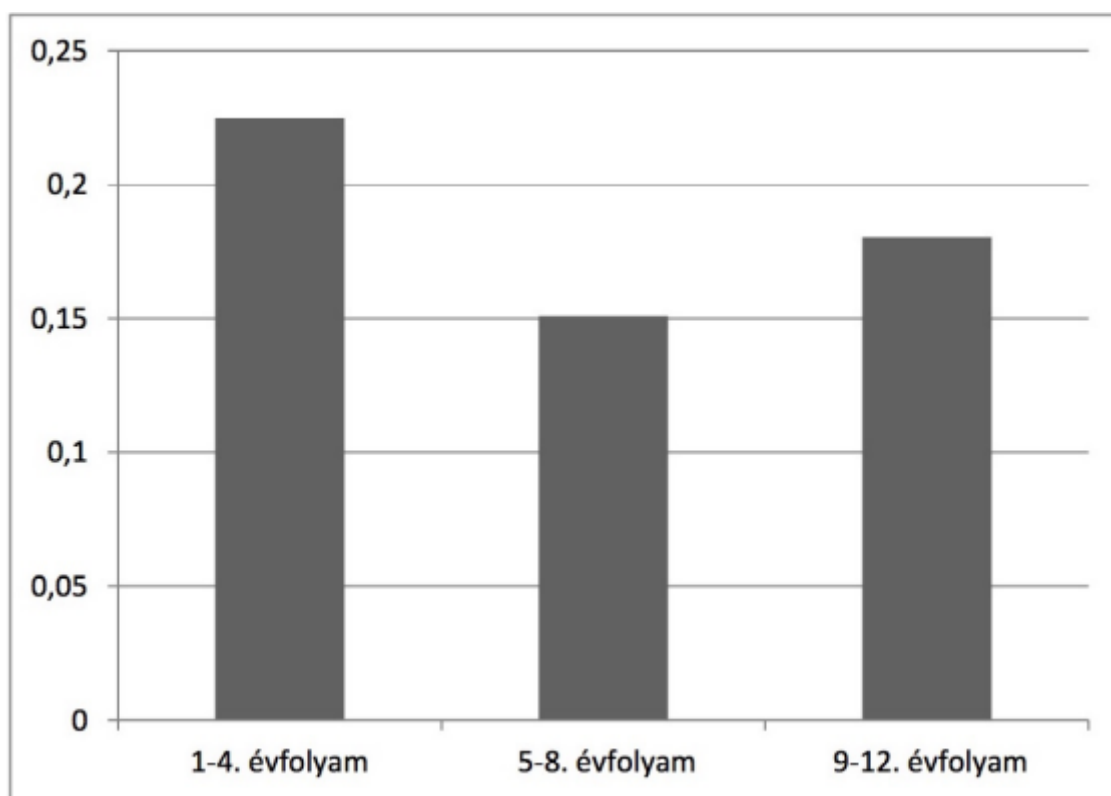
A műveltségterületeken megjelenő kreativitáshoz kapcsolódó kulcsszavak helyének és gyakoriságának összevetése a Nat köznevelés egészére vonatkozó részeiben találtakéval újabb inkonzisztenciát tárt fel. A kreativitás transzverzális készségként való definiálása azt jelezhetné, hogy a kreativitás minden műveltségterületen explicit módon meg is jelenik, azonban ez nincs így. Megfigyelhető továbbá, hogy bár bizonyos kulcskompetenciákban megjelenik a kreativitás, a hozzájuk szorosan kapcsolódó műveltségterületek nem fordítanak a kreativitásra arányos figyelmet. Így például az Ember és természet műveltségterület szorosan összefügg a természettu-

dományos és technikai kompetenciával, azonban míg a természettudományos kompetenciában találunk explicit utalást a kreativitásra, addig az Ember és természet műveltségterületen már nem.

A Nat egész köznevelésre vonatkozó részeihez hasonlóan a műveltségterületek leírásai sem tartalmazzák a kreativitás definícióját. Sok esetben azonban a műveltségterületek alapelvei, céljai és fejlesztési feladatai engedtek arra következtetni, hogy az egyes műveltségterületeken mit is jelenthet a kreativitás (pl. Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlat) és hogy hogyan fejleszthető (Matematika, Művészetek).

Kreativitás a Nat képzési szakaszaiban

A kreativitás leggyakrabban az 1-4. évfolyam fejlesztési feladatai között szerepelt, relatív gyakorisága 0,225. A kreativitáshoz kapcsolódó kulcsszavak relatív gyakorisága az 5-8. évfolyamon (0,151) mutatta a legalacsonyabb értéket, míg a 9-12 évfolyamon ismét emelkedett (0,180). A kreativitás megnevezésének relatív gyakoriságát évfolyamonkénti bontásban a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: A kreativitás megnevezésének relatív gyakorisága évfolyamonkénti bontásban

Ugyanakkor az abszolút találatok száma alacsony különbséget és fordított sorrendet mutatott a képzési szakaszok között: 1-4. évfolyam – 12 találat, 5-8. évfolyam – 21 találat, 9-12. évfolyam – 14 találat (lásd 1. táblázat). Ennek magyarázata az lehet, hogy a legtöbb kreativitást tartalmazó fejlesztési feladat már az alsó tagozaton megjelenik és megmarad a felsőbb tagozatokon is. A Művészetek és Matematika műveltségterületeken például mindhárom képzési szakaszban fejlesztési terület a kreativitás. Magyar nyelv és irodalomban például „A megismert narratív formák alkalmazása a mindennapi történetmondásban, a kreatív írásban, az írásbeli fogalmazásokban” fejlesztési feladat minden évfolyamon jelen van (Nat, 2012. 36.). Ugyanakkor megfigyelhető az is,

hogy a magasabb képzési szakaszokban a kreativitást explicit módon meg nem nevező képzési feladatok száma jelentős mértékben növekszik, azaz míg a kreativitást tartalmazó fejlesztési feladatok száma általában változatlan marad, sok egyéb képzési feladat kerül bevezetésre.

A kreativitáshoz köthető kulcsszavak abszolút és relatív gyakoriságának képzési szakaszonkénti vizsgálatából arra következtethetünk, hogy a Nat-ban a kreativitás nagyobb hangsúllyal van jelen az alsó tagozaton. Ez abból a szempontból nem túl szerencsés, hogy egy kreativitást támogató tantervben a kreativitás fejlesztése a képzési szakaszokban egyenlő hangsúlyokkal van jelen (*Craft, 2005; Ferrari és mtsai., 2009*).

Összegzés és javaslatok

A tanulmányban bemutatott kutatás célja a Nat által közvetített kreativitás-felfogás feltárása és annak kritikai elemzése volt, amely a kreativitás megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak gyakoriságának, helyének és szemantikai kontextusának elemzése révén valósult meg. A Nat-ból kirajzolódó kreativitás-felfogásnak a kreativitás tudományos elméleteivel való összevetése a tanterv kreativitás-diskurzusának számos erősségére és hiányosságára világított rá.

A Nat értékeli a diákok kreativitásának fejlesztését. Ezt bizonyítják a kreativitásra való utalások a Nat egész köznevelésre vonatkozó részeiben, bizonyos műveltségterületeken és a különböző képzési szakaszokban. A kreativitást a Nat minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns keresztterületi fejlesztési területként jelöli meg. A kreativitást a tanterv továbbá nemcsak a Művészet műveltségterületen hangsúlyozza, hanem az külön megjelenik a Magyar nyelv és irodalom, Informatika, Matematika, Testnevelés és sport, és Életvitel és gyakorlat területeken is. Bizonyos műveltségterületek, mint a Művészetek, Magyar nyelv és irodalom, Matematika, Életvitel és gyakorlat, segítik a kreativitás adott műveltségterületen való értelmezését. Két műveltségterület esetében, Művészetek és Matematika, a kreativitás fejlesztését külön fejlesztési feladatok is támogatják.

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálata ugyanakkor a tanterv kreativitás-diskurzusának számos hiányosságára is rávilágított. A kreativitás generikus készségeként való meghatározása által a Nat a kreativitás műveltségterület-független aspektusát helyezi előtérbe, így nehezítve annak műveltségterületbe ágyazott értelmezését. A Nat továbbá nem tartalmazza a kreativitás világos és egyértelmű definícióját. A definíciók hiánya ugyanakkor a kreativitás sokféle értelmezésével párosul (a kreativitás, mint transzverzális készség, mint a művészi önkifejezés eszköze, gondolkodási és gyakorlati készség), amelyek ily módon zavaró, gyakran egymásnak ellentmondó üzeneteket közvetíthetnek az oktatás résztvevői felé. Bár a Nat a kreativitást minden műveltségterület számára releváns fejlesztési területként jelöli meg, mégis négy műveltségterület egyáltalán nem nevezi meg a kreativitását: Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk és környezetünk, Idegen nyelvek. A Testnevelés és sport, valamint az Életvitel és gyakorlat területek is csak egy-egy alkalommal említik.

A Nat kreativitás-felfogásának vizsgálatából származó eredmények arra engednek következtetni, hogy a tantervben egy világosabb, belső ellentmondásoktól mentes, következetes kreativitás-megközelítésre van szükség, amely a kreativitás tudományos vizsgálataiból származó definíciókat, azokon alapuló értelmezéseket és javaslatokat foglal magába. Amennyiben a Nat nagyobb figyelmet szentelne a kreativitás értelmezésére, valamint az általa közvetített kreativitás-felfogás koherenciájára és egységességére, az növelhetné annak az esélyét, hogy a magyar iskolákban sikeresebben fejlesszék a diákok kreatív képességeit.

Jelen kutatás egyik legfontosabb korlátját az képezte, hogy a Nat által közvetített kreativitás-felfogást kizárólag a tanterv szövege alapján vizsgálta. A tantervi dokumentumokat azonban az oktatás szereplői, köztük pedagógusok, tantervkészítők, tankönyvírók értelmezik, akiknek interpretációi jelentős mértékben eltérhetnek a Nat

kreativitás-üzeneteinek tekintetében. Mindazonáltal, egy tanterv szakpolitikai szándékokat tükröz és hatással van az iskolai gyakorlatra, így önállóan is tanulmányozható (Craft, 2005; Heilmann és Korte, 2010; Wyse és Ferrari, 2014). Másrészt, a korlátozó tényezők között említendő az is, hogy a kutatás a tanterv egyetlen jellemzőjére, a kreativitás megjelenésére és értelmezésére fókuszált, így nem volt lehetséges az eredmények más tantervi aspektusokhoz való viszonyítása.

A kutatás eredményeinek ellenőrzésére feltétlenül szükséges a kreativitásról és tantervről vallott tanári nézetek feltérképezése, valamint a kreativitás fejlesztésének iskolai gyakorlatban való vizsgálata a magyar köznevelés intézményeiben.

Szakirodalom

1. Amabile, T. (1996): *Creativity in context: Update to The social psychology of creativity*. Westview Press, Boulder.
2. Andiliou, A. and Murphy, P. K. (2010): Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5. 3. 201–219.
3. Baer, J. (1998): The case for domain specificity in creativity. *Creativity Research Journal*, 11. 173–177.
4. Baer, J. (2011): Domains of Creativity. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, London. 404–408.
5. Baer, J. and Kaufman, J. C. (2005): Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity. *Roepfer Review*, 27. 158–163.
6. Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (2007): Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c' creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1. 2. 73–79.
7. Beghetto, R. A. (2007): Creativity research and the classroom: From pitfalls to potential. In: Tan A. G. (ed): *Creativity: A handbook for teachers*. World Scientific, Singapore. 101–114.
8. Beghetto, R. A. (2010): Creativity in the Classroom. In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 250–264.
9. Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25. 1. 53–69.
10. Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. and Baer, J. (2015): *Teaching for Creativity in the Common Core Classroom*. Teachers College Press, New York.
11. Blinky, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. and Rumble, M. (2012): Defining 21st century skills. In: P. Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (eds.): *Assessment and teaching 21st century skills*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, London and New York. 17–66.
12. Cachia, R. and Ferrari, A. (2010): *Creativity in schools: A survey of teachers in Europe*. Seville, European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Spain. URL: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59232.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. december 10.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). (2001): Cambridge University Press, Cambridge.
14. Craft, A. (2000): *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. Routledge, London.
15. Craft, A. (2001): 'Little c' creativity. In: Craft, A., Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.): *Creativity in Education*. Continuum, London. 45–61.
16. Craft, A. (2005): *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Routledge, New York.
17. Craft, A. (2010): Possibility Thinking and Wise Creativity: Educational Futures in England? In: Beghetto, R. A. and Kaufman, J. C. (eds): *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press, New York. 289–312.

18. Cropley, A. J. (2011). Teaching Creativity. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds.): *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, London. 435-445.
19. Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers, New York.
20. Csikszentmihalyi, M. and Hunter, J. (2003): Happiness in Everyday Life: the Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4. 185–199.
21. Európai Parlament és a Tanács (2006): *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, L394/10. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> Utolsó letöltés: 2015. december 10.
22. Ferrari, A., Cachia, R. and Punie, Y. (2009): *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Seville. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 10.
23. Heilmann, G. and Korte, W. B. (2010): *The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Seville. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC61106_TN.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 10.
24. Hennessey, B. A. and Amabile, T. M. (2010): Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61. 569–598.
25. Jones, R., and Wyse, D. (eds.) (2013): *Creativity in the Primary Curriculum*. David Fulton Publishers, London.
26. Kampylis, P. (2010): *Fostering creative thinking: The role of primary teachers*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. URL: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24835/Kampylis_Panagiotis_screen.pdf?sequence=2 Utolsó letöltés: 2015. december 10.
27. Kozbelt, A., Beghetto, R. A. and Runco, M. A. (2010): Theories of creativity. In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, New York. 20–47.
28. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
29. Lassig, C. J. (2009, október): *Promoting creativity in education--from policy to practice: An Australian perspective*. In: Proceedings of the seventh ACM conference on Creativity and cognition. ACM. 229–238. URL: <http://eprints.qut.edu.au/28958/> Utolsó letöltés: 2015. december 10.
30. Leong, S. (2010): Creativity and assessment in Chinese arts education: Perspectives of Hong Kong Students, *Research in Music Education*, 32. 1. 75–92.
31. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2008): *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 10.
32. Nemzeti alaptanterv (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
33. Nemzeti alaptanterv (2012): Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 10.
34. Neuendorf, K. A. (2002): *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.
35. Parkhurst, H. B. (1999): Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *The Journal of Creative Behavior*, 33. 1. 1–21.
36. Piirto, J. (2011): *Creativity for 21st Century Skills: How to Embed Creativity into the Curriculum*. Sense Publishers, Rotterdam.

37. Plucker, J. (1998): Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. *Creativity Research Journal*, 11. 179–182.
38. Plucker, J. A. and Beghetto, R. A. (2004): Why creativity is domain general, Why it looks domain specific, and why the distinction doesn't matter. In: Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. and Singer, J. L. (eds.): *Creativity: From potential to realization*. American Psychological Association, Washington D. C. 153–168.
39. Plucker, J. A., Beghetto, R. A. and Dow, G. T. (2004): Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39. 2. 83–96.
40. Rhodes, M. (1961): An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42. 305–310.
41. Richards, R. (2007): Everyday creativity: Our hidden potential. In: Richards, R. (ed.): *Everyday Creativity and New Views of Human Nature*. American Psychological Association, Washington. 25–54.
42. Runco, M. A. (1999): Implicit theories. In: Runco, M. A. and Pritzker, S. R. (eds): *Encyclopedia of Creativity. Volume 2*. Academic Press, London. 27–30.
43. Runco, M. A. and Johnson, D. J. (2002): Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Creativity Research Journal*, 14. 3-4. 427–438.
44. Runco, M. A. (2003): Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47. 3. 317–324.
45. Shaheen, R. (2010): Creativity and education. *Creative Education*, 1. 3. 166–169.
46. Sharp, C. (2004): Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32. 5–12.
47. Simonton, D. K. (2012): Taking the U.S. Patent Office criteria seriously: A quantitative three-criterion creativity definition and its implications. *Creativity Research Journal*, 24. 97–106.
48. Spencer, E., Lucas, B. and Claxton, G. (2012): *Progression in Creativity-Developing New Forms of Assessment*. Creativity, Culture and Education and Centre for Real-World Learning, Newcastle. URL: goo.gl/JVKfmo Utolsó letöltés: 2015. december 10.
49. Starko, A. J. (2014): *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Routledge, New York.
50. Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1991): An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34. 1–31.
51. Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (1999): The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: Sternberg, R. J. (ed.): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 3–15.
52. Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., and Shepardson, C. (2002): *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented, Storrs.
53. Treffinger, D. J., Schoonover, P. F. and Selby, E. C. (2013): *Educating for Creativity & Innovation*. Prufrock Press Inc., Waco.
54. Vass Vilmos. (2008): A kreatív tanterv. In: Szegedi Eszter (szerk.). *Oktatás és képzés 2010: Műhelybeszédgetések 2008*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 79–86.
55. Vong, K. P. (2008): Developing creativity and promoting social harmony: the relationship between government, school and parents' perceptions of children's creativity in Macao-SAR in China. *Early years*, 28. 2. 149–158.
56. Wyse, D., and Ferrari, A. (2014): Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41. 1. 30–47.