

Nyelvpedagógia Doktori Program

Neveléstudományi Doktori Iskola

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Anikó Zsolnai DSc

Programvezető: Prof. Dr. Krisztina Károly DSc



Doktori disszertáció

TÉZISFÜZET

SZÉLL ZSÓFIA

**A KREATIVITÁS HELYZETE AZ ANGOL NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN A
TANÁRKÉPZŐK SZEMSZÖGÉBŐL EGY MAGYAR EGYETEMEN**

Témavezető: Dr. Szabó Éva PhD

Budapest, 2023

Tartalomjegyzék

Bevezetés	1
Elméleti háttér.....	1
A kreativitás fogalma	1
Kreativitás az oktatásban.....	3
Tanári hiedelmek és kreativitás	4
Indoklás és kutatási rész	5
Célok és kutatási kérdések	6
Kutatási terv és módszerek	7
Fő eredmények.....	8
Összegzés.....	15
Pedagógiai implikációk és a kutatás jövőbeli irányai	15
A kutatás korlátai	18
A disszertáció témájához kötődő publikációk	20
Egyéb publikációk	20
Irodalomjegyzék	21

Bevezetés

A kreativitás a mindennapi élet fontos részét képezi, és a 21. század egyik olyan készségének is tekinthető, amellyel az embereknek rendelkezniük kell, és amelynek fejlesztése különösen az oktatásban alapvető cél (Európai Bizottság, 2019).

Az oktatás vizsgálatok az egyik fontos terület a tanárok hiedelmei. A kreativitással kapcsolatos tanári meggyőződések befolyásolják, hogy a tanárok hogyan tanítanak, és hogy ösztönzik-e a tanulókat is a kreativitásra. Köztudott, hogy a tanárok hiedelmeit befolyásolja az, ahogyan őket magukat tanították (Lortie, 1975).

Bár a kreativitással kapcsolatos általános tanári meggyőződések már korábban is vizsgáltak, kevés kutatás foglalkozik kifejezetten az angol mint idegen nyelv tanárokkal, és még kevesebb a tanárképzőkkel. Ráadásul magyarországi kontextusban sem az angol nyelvtanítás, sem az angol nyelvtanárképzés területén nem született kutatás, ezt a hiányt kívánja betölteni ez a disszertáció.

A disszertáció célja annak megértése és feltárása, hogy milyen meggyőződések vannak egy magyar egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők a kreativitással kapcsolatban, annak vizsgálata, hogy a kreativitás hogyan jelenik meg mindennapi gyakorlatukban, különösen a módszertani szemináriumokon, és e kettő szembeállítása annak érdekében, hogy láthatóvá váljon, hogyan különbözhetnek a kimondott meggyőződések és a mindennapi gyakorlat.

Elméleti háttér

A kreativitás fogalma

A kreativitást köztudottan nehéz meghatározni (Pugliese, 2010), és a területen nagyon különböző fogalmak és elméletek léteznek. Az elméletek klasszikusan az alábbi felosztás szerint csoportosíthatók: *személy*, *folyamat*, *termék* és *hely*. A kreatív *személyre* fókuszáló elméletek jellemzően azt próbálják megérteni, hogy a kreatív emberek milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, és kik lehetnek kreatívak. Azt az elképzelést, hogy nemcsak a híres emberek, hanem a hétköznapi emberek is mutathatnak kreativitást, tükrözi a Big-C és a little-c megkülönböztetés, ahol a Big-C a kiemelkedő kreatív teljesítményre, a little-c pedig az átlagember mindennapi kreativitására utal (Richards, 2007). Ezt a kettősséget Kaufman és Beghetto (2009) bővítette ki, akik két további kategóriát vezettek be, a mini-c és a Pro-C

kategóriát. A Pro-C az amatőr teljesítmény és a művészi eminencia közötti középutat jelenti. A mini-c azért jött létre, hogy lefedje a "tanulással járó kreatív meglátásokat és értelmezéseket" (Kaufman & Beghetto, 2009, 3. o.). Egy másik modell, amelyet a kreatív emberrel kapcsolatban meg kell említeni, a kreativitás komponenciális modellje (Amabile, 1983, 1996). Bár Amabile modellje inkább a szociális környezetre koncentrál, ő is azt állítja, hogy a kreativitás megköveteli, hogy a személy belsőleg motivált legyen.

A kreatív *folyamatra* összpontosító elméletek jellemzően a kreativitást egyfajta gondolkodásként vagy problémamegoldásként írják le. Wallas (1926/2014) a kreativitást problémamegoldó folyamatnak tekintette, és a kreatív folyamat négylépcsős modelljét javasolta: előkészítés, inkubáció, megvilágosodás és ellenőrzés. Guilford (1950) lefektette a kreativitás pszichometriai megközelítésének alapjait, és azt javasolta, hogy a kreativitásnak három összetevője van: a fluencia (hány új ötletet képes egy személy egy adott idő alatt előállítani), a rugalmasság (a gondolkodásmód megváltoztatásának könnyűsége) és az eredetiség (az ötletek szokatlan és szokatlan jellege). Guilford (1968) megalkotta a konvergens és divergens gondolkodás gyakran használt kettősét is. A kreatív folyamat kapcsán meg kell jegyezni, hogy a motiváció fontos kapcsolatban áll a kreativitással. Míg a külső motiváció hatása a kreativitásra vitatható, addig a belső motiváció egyértelműen hozzájárul a kreativitáshoz (Amabile, 1983, 1996; Ryan & Deci, 2000).

A kreatív *termék* a kreatív folyamat végeredménye. Bár egy ilyen termék lehet kézzelfogható; ez nem feltétlenül így van. A meglátások, az új ötletek és az új metaforák is tekinthetők terméknek abban az értelemben, hogy a kreatív folyamatnak van egy meghatározható eredménye - ezek megfoghatatlan mentális termékek. Például "a diákok által egy új fogalom megtanulása vagy egy új metafora készítése során tapasztalt kreatív meglátások" (Kaufman & Beghetto, 2009, 4. o.) megfoghatatlan kreatív terméknek tekinthetők.

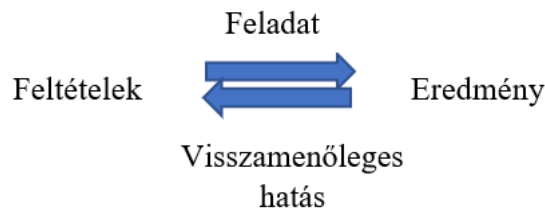
A kreatív *hely* a kreativitáshoz hozzájáruló kontextuális és környezeti tényezőkre utal, amelyek a személyen kívüli tényezők. E terület tényezői közé tartozik a társadalom (Csikszentmihályi, 2014), a kultúra (Oades-Sese & Esquivel, 2011), az emberek és a kapcsolatok (Montuori, 2011; Harrington, 2011), valamint a fizikai környezet (Davis et al., 2013) szerepe.

Az elméletek gazdagsága és az általuk megjelenített nagy különbségek szükségessé tették a disszertáció elméleti modelljének gondos kiválasztását. Végül a kreativitás kétirányú modellje olyan elméletként jött létre, amely ésszerű komplexitást kínál és a területre jellemző. Ez az elmélet azt állítja, hogy a kreativitás komplex jelenség: bizonyos feltételek lehetővé

teszik, hogy a kreativitás egy megfelelő feladatban megjelenjen, ami kézzelfogható vagy nem kézzelfogható eredményekhez vezet (Széll, 2021).

1. ábra

A kreativitás kétirányú modellje (fordítás)



Jegyzet. Az eredeti ábra forrása Széll (2021).

Ezek az eredmények aztán visszamenőleg hatnak a kreativitás feltételeire. A kreativitás feltételei közé tartozik a tudás, a kreativitással kapcsolatos mentális készségek, a motiváció és a kontextus. Az alkalmas feladat nyitott végű, megfelelő kreativitási korlátokkal. A kreatív eredmények lehetnek kézzel foghatók vagy nem kézzel foghatók, és visszamenőleges hatással vannak a feltételekre - például ha a tanulók élvezettel írnak egy verset, akkor emiatt nőhet a motivációjuk (Széll, 2021).

Kreativitás az oktatásban

Bár a kreativitás hagyományosan jelen van az oktatáspolitikában (Wyse & Ferrari, 2015), az oktatási rendszereket gyakran kritizálják amiatt, hogy az irányelvek nem jelennek meg a mindennapi tanítási gyakorlatban (Cachia et al., 2010). A meglévő szakirodalom alapján azonban lehetséges a kreativitás fejlesztése, amely a kreatív gondolkodási készségek fejlesztésére irányuló specifikus beavatkozást jelent (Feldhusen et. al, 1971; Kurtzberg és Reale, 1999; Rose és Lin, 1984; Scott et al., 2004; Torrance, 1972). Míg a kreativitást tanító programok hagyományosan a mentális folyamatokra összpontosítanak, Lin (2011) kreatív pedagógiai keretrendszerében a tanár szerepe a kreatív oktatás biztosításában hangsúlyos. A modell három eleme a kreativitásra nevelés, a kreatív tanítás és a kreatív tanulás. A kreativitásra való tanítás azt jelenti, hogy észrevesszük és elősegítjük a tanulók kreativitását, megfelelő lehetőségeket biztosítva kreativitásuk fejlesztésére; a kreatív tanítást úgy határozzuk meg, hogy színes módszereket és eszközöket használunk a tanulás élvezetesebbé és hatékonyabbá tételére. A kreatív tanulás olyan tanulást jelent, amely a kíváncsiságra, a felfedezésre és a kísérletezésre összpontosít, szemben a hagyományos tanulással, amely egy bizonyos feladat elvégzésére vagy egy bizonyos tartalom memorizálására vonatkozó utasítások követése miatt történik.

Az utóbbi években az angol nyelvtanítás és az alkalmazott nyelvészet területén egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a kreativitás iránt. Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a kreativitásteszteken elért magasabb eredmények korrelálnak a jobb jegyekkel (Ottó, 1998), a narratív feladatok jobb teljesítésével (Albert & Kormos 2004), az elhelyezési teszteken és a szóbeli feladatokban nyújtott teljesítménnyel (Smith, 2013). A kreativitás iránti növekvő érdeklődés a szakterületen a tanárok számára elérhető támogató anyagok fellendüléséhez vezetett (Maley & Kiss, 2018, Maley & Peachey, 2015; Pugliese, 2010; Xerri & Vassallo, 2016).

A tanárképzés szerepe fontos a kreativitás fejlesztésében; Jeffrey és Craft (2004) megállapította, hogy a kreativitásra való tanítás valójában nagyon szorosan összefügg a kreatív tanítással. A diákok hajlamosak követni a tanári magatartást, ami fokozhatja a kreativitást, még akkor is, ha ez nem jelenik meg nyílt célként. A tanárképzési programoknak ezt fel kell ismerniük, és a kreativitást tanítaniuk kell (Pugliese, 2010). Ennek a törekvésnek a nehézsége abból ered, hogy a gyakornokok azután csatlakoznak a tanárképzési programokhoz, hogy már több ezer tanórát megfigyeltek és részt vettek bennük, ezt a jelenséget nevezik a megfigyelés tanulóéveinek (Lortie, 1975). Ez a tanítással kapcsolatos meglévő hiedelmek halmazát eredményezi, amelyek nem biztos, hogy sem helyesek, sem hasznosak. Tudjuk, hogy a hiedelmek hihetetlenül ellenállnak a változásnak, és ahhoz, hogy megváltozzanak, meg kell kérdőjelezni őket, és be kell bizonyítani, hogy nem megfelelőek (Pajares, 1992).

Tanári hiedelmek és kreativitás

Pajares (1992) a hiedelmeket úgy határozta meg, mint "az egyén ítélete egy állítás igazságáról vagy hamisságáról" (316. o.). A tanári hiedelmek számos területet lefednek; a kreativitással kapcsolatos hiedelmeket általában véve széles körben tanulmányozták. A tanárok hajlamosak azt hinni, hogy mindenki képes kreatívnak lenni, és a kreativitás bizonyos mértékig fejleszthető (Bereczki & Kárpáti, 2018). Azonban, valószínűleg azért, mert a kreativitást általában csak implicit módon definiálják, néha összekeverik más tulajdonságokkal, például az intelligenciával (Andiliou & Murphy, 2010). A kreativitást az önbizalommal, a tudással, a tehetséggel, az érdeklődéssel és a kíváncsisággal is szorosan összefüggőnek tekintik, és általános jellegűnek, viszont szorosabban kapcsolódónak olyan tantárgyakhoz, mint a művészetek és a tudományok (Bereczki & Kárpáti, 2018).

A tanári meggyőződések vizsgálatának egyik fő problémája, hogy azok nem feltétlenül ültethetők át a gyakorlatba. Az oktatási kontextus fontos tényezői, például a diákok és a szülők

reakciói, a kultúra és a nemzeti politikák megakadályozhatják a tanárokat abban, hogy meggyőződéseik alapján cselekedjenek (Fives & Buehl, 2012). Eddig kevés kutatás készült a meggyőzések és a tanári gyakorlat összehasonlítására, és a legtöbb csak korlátozott értékkel bír mivel jellemzők rájuk a módszertani problémák.

Indoklás és kutatási rés

A kreativitás - azon túl, hogy az emberiség megkerülhetetlen jelensége - olyan 21. századi készségnek számít, amelynek birtokában az embereknek általában véve sikeres és produktív életet kell élniük, és amelynek fejlesztése különösen az oktatásban kulcsfontosságú cél (Európai Bizottság, 2019). Szakpolitikai szinten a kreativitás a magyar közoktatásban némileg fontos szerepet tölt be, hiszen a Nemzeti Alaptantervben is jelen van (Magyarország Kormánya, 2020). Bár nem készültek tanulmányok a szakpolitika és a gyakorlat összehasonlítására, a magyar tanárok és pedagógusok közösségében a szóbeszéd gyakran vádolja az oktatási rendszert a kreativitás megfojtásával.

A tanárképzés szerepe megkérdőjelezhetetlen ebben a tekintetben. Látva, hogy a tanárok hajlamosak úgy tanítani, ahogyan őket tanították (Lortie, 1975), a tanárképzési programok felelőssége, hogy megtörjék a kreativitást nélkülöző oktatás körforgását. Ha a kreativitás valóban kulcsfontosságú, és az Európai Bizottság (2019) iránymutatásait komolyan kell venni, akkor a tanárképzés lehetőséget ad arra, hogy a tanárok kreatívabbá válásának segítségével keresztül befolyásoljuk a folyamatot, és a társadalmat a kreativitás irányába mozdítsuk el. A helyzet jobb megértése érdekében meg kell vizsgálni a kreativitással kapcsolatos tanári meggyőzéseket, hogy megértsük, milyen meggyőzéseket vallanak a tanárok, és ezek a meggyőzések milyen mértékben jelennek meg a gyakorlatban.

Bár a kreativitással kapcsolatos általános tanári meggyőzéseket már korábban is vizsgálták, kevés kutatás foglalkozik kifejezetten az idegennyelv-tanárokkal, és még kevesebb a tanárképzőkkel. Néhány publikáció foglalkozik a kreativitás kérdésével az angoltanításban (Maley & Peachey, 2015; Pugliese, 2010; Xerry & Vassallo, 2016). Ezek a munkák jellemzően kerülnek annak egyértelmű meghatározását, hogy mi a kreativitás, mivel a szakma számára még nem készült széles körben elfogadott definíció vagy keretrendszer (Xerry & Vassallo, 2016). Továbbá jellemzően nem tárgyalják a kreativitással kapcsolatos hiedelmeket a tanárképzés kontextusában. Emellett magyarországi kontextusban még nem született kutatás az angol nyelvtanítás vagy az angol nyelvtanárképzés területén. Az eddigi

magyarországi kutatások a kreativitás és a nyelvtanulási sikeresség (Ottó, 1998), a kreativitás és a nyelvérzék, illetve a nyelvtudás szintje (Albert, 2006), a kreativitás és a feladatteljesítmény (Albert, 2008; Albert & Kormos, 2011) közötti kapcsolatra fókuszáltak. Ez a disszertáció ezt a hiányt kívánja pótolni azzal, hogy megteszi az első lépést a kreativitás helyzetének megértése felé a tanárképzésben.

Célok és kutatási kérdések

Ennek az esettanulmánynak a célja, hogy megértse és feltárja, milyen hiedelmeket vallanak egy magyar egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők a kreativitással kapcsolatban; hogy megvizsgálja, hogyan jelenik meg a kreativitás a mindennapi gyakorlatukban, különösen a módszertani szemináriumokon, és hogy szembe állítsa ezt a kettőt annak érdekében, hogy láthatóvá váljon, hogyan különböznek a megfogalmazott hiedelmek és a mindennapi gyakorlat. E cél megvalósítása érdekében a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Mi jellemzi a kreativitással kapcsolatos hiedelmeket egy magyarországi egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők körében?

1.1 Milyen hiedelmeket fogalmaznak meg ezek az angol tanárképzők a kreativitásról általában?

1.2 Milyen hiedelmeket fogalmaznak meg ezek az angol nyelvtanárképzők a kreativitásról az angol mint idegen nyelv tanításában és tanulásában?

1.3 Milyen hiedelmeket fogalmaznak meg ezek az angoltanárképzők a kreativitásról az angoltanárképzés kontextusában?

2 Hogyan jelenik meg a kreativitás az angol nyelvtanárképzők mindennapi gyakorlatában egy magyar egyetemen?

2.1 Milyen módon tárgyalják explicit módon a kreativitás témáját az angol nyelvtanárképzés módszertani szemináriumain?

2.2 Hogyan jelenik meg a kreativitás implicit módon az angol nyelvtanárképzés módszertani szemináriumaiiban?

3 Hogyan különböznek a kreativitással kapcsolatos megfogalmazott hiedelmek és a megfigyelt gyakorlat az angol nyelvtanárképzésben egy magyar egyetemen?

Kutatási terv és módszerek

Ez az esettanulmány a pragmatizmus filozófiáján alapul, és célja, hogy feltárja és megértse egy magyar egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők kreativitással kapcsolatos hiedelmeit. Kvalitatív - verbális - adatok felhasználásával azt is célul tűzi ki, hogy feltárja és megértse, hogyan jelenik meg a kreativitás a szakmai gyakorlatukban, különösen az e tanárképzők által tartott módszertani szemináriumokon, és összehasonlítsa a vallott hiteket a szakmai gyakorlattal. A résztvevők hét tanárképző az egyik legnagyobb magyarországi egyetemen, akik mindannyian módszertani szemináriumokat tartanak az egyetemen a tanárképzésben részt vevő tanárszakos hallgatóknak. Az adatgyűjtés három egymást követő lépésben történt: a kurzusok leírásának dokumentumelemzése, két hétig tartó tanórai megfigyelés (nyolc óra) minden résztvevő esetében, majd egy félig strukturált interjú minden résztvevővel. Az adatokat ezután a Braun és Clarke (2006) által leírt dokumentumelemzés és tematikus elemzés segítségével elemeztem. A tematikus elemzéshez az Atlas.ti 7.5 programot használtam. Utolsó lépésként az eredményeket szintetizáltam a hiedelmek és a mindennapi gyakorlat összehasonlítása érdekében.

1. táblázat

Kutatási kérdések adatforrásokkal és az elemzés módszerével

Kutatási kérdés	Adatforrás	Elemzési módszer
1. Mi jellemzi a kreativitással kapcsolatos hiedelmeket egy magyarországi egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők körében?	Félig strukturált interjúk	Tematikus elemzés
2. Hogyan jelenik meg a kreativitás az angol nyelvtanárképzők mindennapi gyakorlatában egy magyar egyetemen?	Dokumentumok, félig strukturált interjúk, óramegfigyelés	Tematikus elemzés, dokumentumelemzés, megfigyelési jegyzetek elemzése
3. Hogyan különböznek a kreativitással kapcsolatos megfogalmazott hiedelmek és a megfigyelt gyakorlat az angol nyelvtanárképzésben egy magyar egyetemen?		Eredmények szintézise

A kutatási megbízhatóságát (*trustworthiness*) Lincoln és Guba (1985) szerint igyekeztem megvalósítani. A tanulmány hitelességét (*credibility*) az elméleti háttérben rendelkezésre álló szakirodalom alapos vizsgálata, valamint az eredmények más kutatásokkal való összekapcsolása biztosítja. A megbízhatóság (*dependability*) javítása érdekében az adatgyűjtés és -elemzés eljárásait részletesen ismertetem a disszertációban, az elemzés során létrehozott tematikus térképeket a mellékletekben csatolom, és a témavezetőmmel folytatott rendszeres konzultációk segítettek abban, hogy az adatok gyűjtése és elemzése pontos és következetes módon történjen. Az adatgyűjtés triangulált volt, a tanulmányban gyűjtött és elemzett adatok több különböző forrásból (interjúk, dokumentumok, megfigyelés) származnak. Az átvihetőséget (*transferability*) az összegyűjtött adatok, a kutató tapasztalatainak részletes leírása biztosítja, hogy az olvasó képes legyen eldönteni, mennyire vihető át ez a kutatás és annak eredményei más kontextusokra. A megerősíthetőséget (*confirmability*) a kutatási folyamat részletes leírása, valamint a kutatási lépések átlátható és részletes nyilvántartása biztosítja.

Fő eredmények

1 Mi jellemzi a kreativitással kapcsolatos hiedelmeket egy magyarországi egyetemen dolgozó angol nyelvtanárképzők körében?

Az első kutatási kérdés megválaszolásához használt interjúk adataiból kiderült, hogy a résztvevők többnyire olyan nézeteket vallanak, amelyek összhangban vannak azzal, ahogyan a kreativitást ebben a disszertációban meghatározzák, és amit a szakirodalom általában mond. A mindennapi életben a kreativitást különböző módon határozzák meg; néhány gyakori asszociáció a problémamegoldás, az újdonság és a művészet. Az angol, mint idegen nyelv tanításával és tanulásával kapcsolatban a résztvevők úgy vélik, hogy a kreativitás nagyon fontos, mivel ez egyrészt életre szóló készség, másrészt pedig olyasvalami, ami szórakoztatóvá teszi a tanítást és a tanulást, és ami a motiváció növekedését, valamint az unalom és a kiegészítés csökkenését eredményezi. Azonban a kreativitást nem tartják elegendőnek ahhoz, hogy jó tanár lehessen, és más készségeket és ismereteket, például a módszertani ismereteket és a szociális készségeket is nélkülözhetetlennek említették. Amellett, hogy a résztvevők élvezni akarják a tanítást, a világ változásait, például a Covid-19 miatt az online oktatást említették olyan tényezőként, amelyek a kreativitás felé terelik őket. Az online

oktatásra való hirtelen, lényegében felkészületlen vagy nagyon kevés előkészítéssel történő átállás váratlan jellege kreatív feladatkényszerűt jelentett: a tanároknak bizonyos célokot kellett elérni, anélkül, hogy a szokásos eszközeiket használnák. Ha például egy oktató személyesen kártyák kiosztását használta volna a tanulók szerepének kiosztására, akkor ugyanerre a funkcióra alternatívát kellett kitalálnia. Ez egy nyitott feladat, amely arra kényszeríti az oktatót, hogy új ötletekhez nyúljon. A nyelvtanulók számára a kreativitás vélhetően segít a tanulással kapcsolatos preferenciák, például a tanulási stílusok önfeltárásában és a kommunikáció megkönnyítésében.

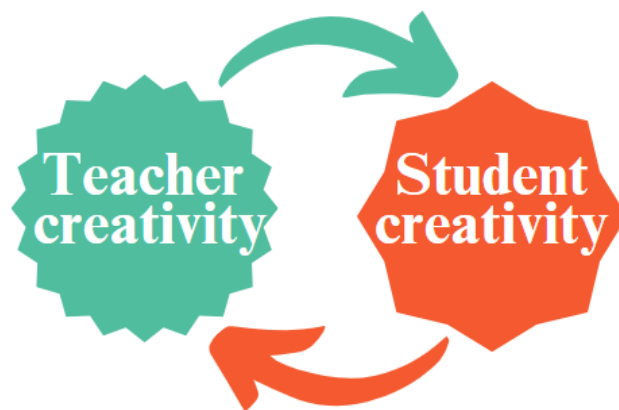
A kreativitás akadályai és elősegítői külön témaként jelentek meg a hiedelmekben; a legnagyobb akadályként az oktatási rendszert jelölték meg, amely nem támogatja a kreativitást, mivel túlságosan az ismeretek átadására összpontosít, szemben a készségek képzésével, túlterhelt tanterv és súlyos idő- és pénzhiány terheli, valamint a verseny és a teljesítménykényszer kultúrája. További akadályként a tanulók hiedelmeit és hozzáállását, valamint a helytelen hibajavítási gyakorlatot azonosították. Bár az akadályok hiánya már önmagában is hasznos, a kreativitást elősegítő egyéb tényezők is felsorolásra kerültek. Ezek a következők voltak: a tanár tapasztalata és módszertani ismeretei, a tanításba fektetett energia, elfogadó és támogató légkör, megfelelő önbecsüléssel rendelkező személyiség, amely lehetővé teszi a kockázatvállalást, és a szabadság olyan foka, amely pont elegendő, és nem túl sok.

Ha a feltételek megfelelőek, a tanárok kreativitása különböző módon, különböző területekre összpontosítva bontakozhat ki. A tanórák tervezését és a kapcsolódó anyagok létrehozását vagy módosítását említették leggyakrabban olyan területként, amely lehetővé teszi a tanárok kreativitásának kibontakozását, de a többi terület közé tartozott a fizikai környezet, a spontaneitás kezelése, az egyéni különbségek kezelése, a tanulók érdeklődésének, a közösségnek és a kapcsolatoknak a beépítése, valamint az alternatív értékelés.

A résztvevők a tanári és a tanulói kreativitást eredendően összefüggőnek tekintik. Elsősorban a tanár felelőssége, hogy megteremtse a kreativitás kibontakozásához szükséges feltételeket. A tanárok azáltal is ösztönzik a kreativitást, hogy jó példával járnak elől, ami a tanulókat ennek követésére ösztönzi. Ezt tekintik a legjobb és legfontosabb módszernek arra, hogy a tanárképzés hogyan járul hozzá a kreativitás előmozdításához.

2. ábra

A kapcsolat tanári kreativitás (teacher creativity) és tanulói kreativitás (student creativity) között



A résztvevők egyetértenek abban, hogy a kreativitásról nem beszélnek kifejezetten külön témaként, de úgy vélik, hogy szükségszerűségből, konkrét helyzetekkel kapcsolatban tárgyalják. Abban nincs egyetértés, hogy a tanárképzésben nagyobb hangsúlyt kellene-e fektetni az explicit tárgyalásra, és ha igen, hogyan kellene ezt megtenni.

A megfelelő visszajelzés adását és az önreflexió támogatását további fontos tényezőknek tekintették, amelyek segítik a tanárjelöltek kreativitásának fejlesztését. A kreativitást elősegítőnek tartott feladatokat nyitott végűnek tekintik, megfelelő kreatív korlátokkal; a konkrét feladatok között említették a drámajátékot és az improvizációt, a kreatív írást, a gondolattérképeket, a projektmunkát, a művészettel kapcsolatos tevékenységeket és a nyitott végű problémamegoldó feladatokat. A felsorolt feladatok és azok jellemzői összhangban voltak azzal, ahogyan a kreatív feladatokat a disszertáció definiálja. Összességében a résztvevők komplex meggyőződéseket fogalmaztak meg, amelyek egy egységes rendszert alkotnak.

2 Hogyan jelenik meg a kreativitás az angol nyelvtanárképzők mindennapi gyakorlatában egy magyar egyetemen?

A második kutatási kérdés megválaszolásához a dokumentumelemzés és a tanórai megfigyelés során gyűjtött adatokat használtam fel, és ebből kiderült, hogy a kreativitás önmagában nem különálló téma a módszertani szemináriumokon. A kreativitás explicit megbeszélése egy adott szituációval vagy kapcsolódó témával kapcsolatban néha előfordulhat, a helyzettől, a csoporttól és az oktatótól függően. A megfigyelt esetek azt mutatják, hogy ez ritkán történik meg, és ha mégis, akkor az explicit említés a kifejezés általános jelzőként való használatára korlátozódik, vagy olyan jelenség kapcsán való említésre, mely a fogalom pragmatikus, implicit módon való megértésén alapul.

3. ábra

A kreativitás fogalmának implicit megértésén alapuló megjelenése, példa

A beszélgetés témája, hogy a gyakorlókortól hogyan várja el az oktató nyelvtani bemutatót.

Jackie: Szóval jövő héten lesz, és 5-10 percre kell lennie.

Tanárszakos hallgató: Tehát interaktívnak kell lennie?

Jackie: Igen, interaktívnak kell lennie. Használjátok a kreativitásotokat!

A beszélgetés egy másik témára terelődik át.

Implicit módon a kreativitás jobban jelen van a módszertani szemináriumokon, és általában teljesülnek a kialakulásának feltételei. A résztvevő tanárképzők rendelkeznek a szükséges módszertani ismeretekkel, és a hallgatók is megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek, ami lehetővé teszi a kreativitást. A motiváció jelei mind az oktatók, mind a hallgatók esetében megfigyelhetőek voltak. A kontextus többnyire kedvező volt; az oktatóknak megfelelő idő állt rendelkezésre a kurzuson, hogy lehetővé tegyék a kreativitást, elegendő tér állt rendelkezésükre mind szó szerint, mind átvitt értelemben, és sikerült barátságos, elfogadó és nem ítélező légkört teremteniük. Továbbá olyan feladatok jelentek meg, amelyek lehetővé tették a kreativitás kibontakozását. Ezek a feladatok minden résztvevő óráján megvoltak, és kreatív potenciált hordoznak magukban, mivel nyitott végűek voltak, és megfelelő kreatív határokat szabtak. A megfigyelt kreatív feladatok három fő kategóriába sorolhatók: bemelegítő és társtanítási foglalkozások, olyan feladatok, amelyek mind az oktatóktól, mind a hallgatóktól kreativitást igényeltek, valamint olyan feladatok, amelyekben

nem valósult meg a kreatív potenciál. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a megfelelő feladat ellenére a kreativitás lehetőségei kiaknázatlanul maradtak, ami motivációs problémák, időproblémák vagy a tudatosság hiánya miatt történhetett.

3 Hogyan különböznek a kreativitással kapcsolatos megfogalmazott hiedelmek és a megfigyelt gyakorlat az angol nyelvtanárképzésben egy magyar egyetemen?

A harmadik kutatási kérdés az összes adatforrás felhasználását szükségessé tette a megfogalmazott meggyőződések és a megfigyelt gyakorlat összehasonlításához. Egyes hiedelmek esetén lehetetlen megítélni, hogy befolyásolják-e a cselekvést, mert a kontextus eltérő lehet, vagy más tényezők miatt a tanórai megfigyelés nem elégséges információforrás. Ami a gyakorlatban megfigyelhető hiedelmeket illeti, úgy tűnik, hogy a résztvevők által megfogalmazott hiedelmek és az osztálytermi gyakorlat többnyire összhangban vannak. A résztvevők megmutatták, hogy birtokolják azokat a készségeket, amelyeket szükségesnek tartottak a kreativitás elősegítéséhez, energiát fektettek az olyan akadályok elkerülésébe, mint a túlzott hibajavítás, és a támogató csoportlétkör megteremtésébe. Kreativitásuk különböző területeken volt megfigyelhető; az óratervezésbe való idő- és energiabefektetés változatos és érdekes órákat eredményezett, és a váratlan helyzeteket is jól kezelték.

Ezzel szemben egyes meggyőződések csak korlátozott mértékben voltak jelen. A résztvevők megemlézték, hogy a kreativitásról nem kifejezetten külön témaként, hanem szükség szerint, amikor alkalom adódik rá, beszélnek. A dokumentumok elemzése azt mutatta, hogy minden bizonnyal igaz, hogy nincs ilyen külön téma a kurzuson, azonban a kreativitásról szóló alkalmi megbeszélések is vegyes képet mutatnak. Bár a résztvevők hangsúlyozták ennek fontosságát, a valóságban a tanórán folytatott explicit megbeszélések ritkán léptek túl az alkalmi említésen. Nem volt olyan alkalom, amikor a tanórán szóba került volna, hogy mi a kreativitás és mi számít kreatívnek, és nem volt olyan alkalom sem, amikor a kreativitás, mint a tanítás vagy a feladatok fontossága került volna szóba. Még ha a kreativitás az olvasással vagy a kreatív írással kapcsolatban szóba is került, a kérdéssel nem foglalkoztak részletesen. A kreativitással kapcsolatos legrészletesebb megbeszélés egy olyan órán történt, amikor egy társtanítási alkalom a kreatív írásra összpontosított, anélkül, hogy megfelelő kreatív határokat szabtak volna, és ez szükségszerűen e határok megbeszéléséhez vezetett. A korlátok szükségességét azonban úgy vitatták meg és úgy mutatták be, mint a jó írásbeli feladat általános jellemzőjét, nem pedig konkrétan a kreativitását.

4. ábra

A kreatív feladat aspektusainak megbeszélése, a kreativitás megnevezése nélkül

A hallgató elmagyarázza a Beugró játék alapvető szabályait. A hallgatóknak csoportosan el kell játszaniuk egy szituációt, és amikor valaki tapsol, egyiküknek be kell szűrnia a cédulán kapott szót a szituációba.

A játék változó lelkesedéssel folyik, néhány csoport valóban belemerül a játékba, és az egyik gyakoronok ténylegesen kiabál, amikor a szerep megköveteli.

Glenn az utolsó szituációban vesz részt.

Miután végeztek, a teljes csoporttal megbeszélik a feladatot: Milyen szintre jó? Milyen előnyei vannak? Hogyan tudnátok egy kicsit segíteni a tanítványaitoknak?

Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódik a kreativitás fontosságáról alkotott meggyőződés. Minden résztvevő kifejezte azt a meggyőződését, hogy a kreativitás nagyon fontos mind a tanárok, mind a tanulók, mind pedig a tanárképzők számára. Ezt a nézetet alátámasztó tények felfedezhetők az adatokban; úgy tűnik, hogy a résztvevők törekednek a kreatív tanításra, és energiát fektetnek szakmai életük ezen aspektusába. Ez a fontosság azonban csak részben befolyásolja azt, hogy hogyan nevelik a leendő tanárokat. Az általam megfigyelt órákon több olyan alkalom is adódott, ahol a kreativitásról további beszélgetésre lett volna lehetőség, de erre nem került sor. Az explicit megbeszélésen túl volt olyan eset is, amikor a gyakoronok olyan módon viselkedtek, amely nélkülözötte a kreativitást, vagy elriasztotta azt, és az oktatók nem tettek erre megjegyzést; például amikor egy hallgató egy rejtvény megfejtését konvergens feladatként kezelte egyetlen jó megoldással (miközben több megoldás is megfelelő lehetett volna), vagy amikor egy másik hallgató a társtanítás során egy nagyon szabványos és kissé unalmas, tankönyvíví bemutatás-gyakorlás-önálló használat (presentation-practice-production) típusú foglalkozást hozott létre. Az órai megfigyelési jegyzeteimet folyamatosan módosítottam gondolataimmal és reflexióimmal, és talán sokatmondó, hogy ennek a konkrét társtanítási foglalkozásnak a margójára azt írtam: "az anti-kreatív tanítás megtestesítője". Emellett tisztában vagyok vele, hogy milyen nehéz pontosan megmondani, hogy valami mennyire fontos a résztvevők számára, mivel ez nem mérhető, és az emberek más-más nyelvezetet használnak a saját élményeik és véleményeik leírására. Így a kimondott fontosság és az említett cselekvések közötti ellentmondás másik lehetséges oka az lehet, hogy a "nagyon fontos" személy szerint számomra más jelentéssel bír. Itt meg kell említeni a saját kutatói elfogultságom lehetőségét is; a kreativitás iránti érdeklődésem szintén

torzíthatja a véleményemet arról, hogy mennyire fontos ez a téma valójában, és hogy ennek a fontosságnak hogyan kellene megjelennie a gyakorlatban.

Összegzés

Pedagógiai implikációk és a kutatás jövőbeli irányai

E kutatás pedagógiai vonatkozásai messzemenőek. Magára a vizsgálati egységre összpontosítva, a legnyilvánvalóbban ott van szükség cselekvésre, ahol a résztvevők nézetei, illetve a meggyőződések és a cselekvés között nézeteltérés van. Ez a terület a kreativitás explicit tárgyalásának kérdése; egyes résztvevők szerint ennek nagyobb hangsúlyt kellene kapnia, míg mások szerint nem. Talán tanszéki szintű vitát lehetne nyitni a témáról, hogy megértsük az eltérő nézetek mögött meghúzódó okokat, és megnézzük, lehet-e ezeket a különbségeket csökkenteni és közös nevezőt találni. Továbbá úgy tűnik, hogy a résztvevőknek a kreativitással kapcsolatos viták mértékéről alkotott elképzelései kissé eltérnek a megfigyelt gyakorlattól, ami azt jelenti, hogy a tudatosság növelése ezen a területen hasznosnak bizonyulhat. Annak biztosítása, hogy a tanárképzők megértsék, mi is valójában a kreativitás, hogyan működik, és hogyan lehet elősegíteni, segíthet nekik túllépni a kreativitás implicit fejlesztésének korlátain, és segíthet bevezetni a kreativitás fontosságáról szóló vitát a tanárképzésbe. Ennek egyik lehetséges módja, hogy a módszertani csoport vagy akár az egész tanszék számára workshopot szervezzenek, hogy a szakemberek megoszthassák egymással nézeteiket, véleményüket és jelenlegi gyakorlatukat. Ez arra is lehetőséget adhat, hogy a tanárképzők figyelmét felhívjuk arra, hogy a kreativitás explicit megvitatása hogyan és miért lehet hasznos a gyakornokok számára. Hogy csak néhány példát említsünk, a kreativitás segíthetné a leendő tanárokat abban, hogy saját tananyagokat készítsenek, vagy kiegészítsék a tankönyveket a tanulók igényeinek megfelelően, és kompenzálják hátrányaikat. Hozzájárulhat ahhoz, hogy új utakat találjanak bizonyos célok eléréséhez (például, hogy egy másik érdekes módot találjanak a jelen idejű perfekt gyakorlására, amikor egy csoport már nagyon unja azt), vagy ahhoz, hogy egyedi módon használják fel az anyagokat (például, hogy más felhasználási módokat találjanak egy kedvenc fényképnek vagy egy YouTube-videónak). A kreativitás az improvizáció révén segíthet a váratlan helyzetek kezelésében is.

A kreativitás témáját a módszertani szemináriumok különböző meglévő területeihez kapcsolódóan lehetne megvitatni; például a beszédtanítás, az írás tanítása vagy a 21. századi készségek oktatása az osztályteremben. Bár a tanárképzési program zsúfolt és az új elemek

bevezetése nehéznek bizonyulhat, az előnyök ebben az esetben meghaladhatják a hátrányokat. Sajnos, a kutatás korlátai miatt kevés olyan adat áll rendelkezésre, amely kifejezetten ezt alátámasztja, egy adat azonban kiemelkedik ebből a szempontból. Az egyik résztvevő hangsúlyozta, hogy a kreativitás explicit tanítása mennyire fontos, mert ellenkező esetben a gyakornokok nem látják a jelentőségét, és időpocsékolásnak tekinthetik:

Ez nagyon fontos, nemcsak a mi óráinkon, hanem a pedagógiaórákon is. Kreatív dolgokat csinálnak, de látniuk kell az értelmét. Szóval a legtöbb órán, ahol játszottunk és elmetérképeket készítettünk, nem mondták el, hogy ez mire jó. Mi pedig időpocsékolásnak tartottuk. Szerintem a jelenlegi diákok is így vannak ezzel, legalábbis ez a benyomásom néhány hozzászólásból, nem mondanak pozitív dolgokat a pedagógiaórákról. Pedig szerintem kreativitásra akartak nevelni, és most is erre törekszenek, csak a módszer nem működik. [...] Kifejezetten el kellene magyarázni, hogy mi a kreativitás, és miért fontos, nem elég, ha csak gondolattérképeket készítettünk velük, hanem látniuk kellene a célt. És valakinek, aki ért hozzá, el kellene mondania ezeket a dolgokat. Én nem beszélek erről az órán, mert nincs meg a tudásom. (Arden)

Ebből következően a kreativitás explicit megvitatása a módszertani szemináriumokon hasznos lehet. A leendő tanárok számára hasznos lenne megérteni, hogy a kreativitás számos potenciális előnnyel járhat saját gyakorlatukban, és hogyan járul hozzá tanítványaik kreativitásához. A tanárképzők egyedülálló helyzetben vannak, hiszen közvetlenül befolyásolhatják a hallgatók nézeteit és jövőbeli gyakorlatát, egyrészt azáltal, hogy példát mutatnak, másrészt az explicit tanítás révén elmagyarázhatják, miért fontosak ezek a gyakorlatok. A hallgatóknak meg kell érteniük, hogy tanításuk hogyan hat önmagukra és a diákokra, és hogyan kapcsolódik össze a kreatív tanítás és a kreativitást célzó tanítás. Ha például egy tanárjelölt megérti, hogy a kreativitás a tanár és a diák számára is növelheti a motivációt az élvezetességén keresztül, akkor inkább hajlandó lesz energiát fektetni a kreatív tanításba, mivel megérti annak fontosságát. Az implicit tanulás akkor is lehetséges, ha ez a tényező hiányzik; azonban a gyakornokok esetleg kevésbé látják fontosnak a kreatív megoldásokat, és inkább a kipróbált, tankönyvi megoldásokra támaszkodnak.

A tanárképzéssel kapcsolatban hangsúlyozni kell, hogy a módszertani szeminárium a tanárképzésnek csak az egyik összetevője, bármennyire is fontos. Valószínűleg számos olyan kurzus van, ahol a kreativitásnak szerepe van vagy lehet, és ez is formálhatja a leendő tanárok meggyőződését és gyakorlatát. Ezeket a kurzusokat a jövőbeni kutatásoknak meg kellene vizsgálniuk, hogy teljesebb képet alkothassunk a kreativitás helyzetéről az angol

nyelvtanárképzésben. Hasonlóképpen más egyetemek helyzetét is kellene vizsgálni Magyarországon belül és kívül, hogy általánosabb következtetéseket lehessen levonni.

Ezek a következtetések természetesen túlmutatnak a tanárképzés kontextusán. A további kutatásoknak a különböző kontextusokban dolgozó tanárookra kellene összpontosítaniuk, akár az alap- és középfokú oktatásban, akár a magánszektorban. Az ezekben a különböző kontextusokban rejlő eltérő igények, lehetőségek és prioritások megértése informálhatná a politikai döntéshozókat és a tanárképzést arról, hogy hogyan lehet a tanárokat jobban felkészíteni arra, hogy képesek legyenek kreatívan tanítani és elősegíteni a kreativitást a környezetükben.

Továbbá jelen kutatás a kreativitás vizsgálatára összpontosított a tanárok, pontosabban a tanárképzők szemszögéből interjúk és megfigyelések segítségével. Bár a megfigyelés bizonyos mértékig szükségszerűen magukra a hallgatókra is koncentrált, csak a cselekedeteik és a viselkedésük került így vizsgálat alá, de nem a középpontjába. A jövőbeni kutatásoknak a leendő tanárok nézeteinek és meggyőződéseinek megértésére, valamint a megfigyelhető viselkedéssel való szembeállítására is kellene összpontosítaniuk. Ez a tanárképzés számára is információt adhatna arról, hogyan lehetne jobban segíteni a hallgatókat abban, hogy kreatív tanárokká váljanak.

Végül politikai szinten a döntéshozóknak arra kellene törekedniük, hogy orvosolják az oktatási rendszerrel kapcsolatban felmerült aggályokat. Bár ezeket a meggyőződéseket nem vizsgáltuk a gyakorlatban, mivel ez a kutatás nem a közoktatásra összpontosított, a közoktatással kapcsolatos problémák alapos, empirikus kutatáson alapuló vizsgálatát szükséges lenne elvégezni. Az eredmények alapján lépéseket kellene tenni a felmerülő problémák, mint például a túlsúlyos tanterv, a nem elégséges idő és finanszírozás, orvoslására.

A kutatás korlátai

Ennek a disszertációnak vannak korlátai. A kutatás felépítése a tanórai megfigyelés lépését követő interjúk alapul annak érdekében, hogy a tanárképzők ne tudják, hogy az órájuk mely aspektusát és miért figyelik meg. Mindazonáltal az angol nyelv-tanárképzés Magyarországon egy szűk szakma - a szakemberek ismerik egymást és rendszeresen kommunikálnak egymással. Ez sajnos lehetővé teszi, hogy néhány résztvevő esetleg tudomást szerezzen a vizsgálatom fókuszáról. Ennek következtében megnő a Hawthorne-effektus esélye, ami azt

jelenti, hogy a résztvevők másképp viselkednek, ha tudják, hogy megfigyelik őket (Dörnyei, 2007).

Egy másik korlátozás a társadalmi kívánatossági torzításból (social desirability bias) adódik, ami azt jelenti, hogy a résztvevők úgy viselkedhetnek és nyilatkozhatnak, ahogyan azt társadalmilag elfogadottnak tartják (Dörnyei, 2007). Mint korábban említettem, a kreativitást az elmélet és a szakpolitika fontosnak tartja, a gyakorlatban azonban általában nem jelenik meg. Valószínűleg a résztvevők tisztában vannak azzal, hogy a kreativitás olyasvalami, amire elméletileg törekedniük kellene a mindennapi gyakorlatukban. Ezt részben ellensúlyozta, hogy fokozott figyelmet fordítottam az interjúban feltett kérdések megfogalmazására, és a résztvevőket többször emlékeztettem arra, hogy nincsenek helyes válaszok, személyes véleményük és meggyőződésük a fontos, ezekre vagyok kíváncsi.

Gyakorlati korlátot jelent maga az esettanulmány jelleg és a résztvevő tanárképzők száma. Mivel ez egy esettanulmány, nem lehet tudni, hogy más magyarországi egyetemeken mennyiben más a helyzet. Emellett pénzügyi és időbeli korlátok is limitálták a vizsgálat terjedelmét.

Egy másik, az adatelemzés és az írás során felmerült probléma, hogy a különböző résztvevőktől kapott idézetek és óramegfigyelési jegyzetek nem teljesen kiegyensúlyozottan jelennek meg a disszertáció szövegében. Figyeltem arra, hogy minden egyes résztvevő megfigyelésére és megkérdezésére egyforma erőfeszítést fordítsak. Önvizsgálat és az adatok áttekintése után arra a következtetésre jutottam, hogy ez az aránytalanság nem kivételezés, hanem a vizsgálat témája és jellege miatt valószínűsíthető, hogy nem minden résztvevő jelenik meg azonos arányban a szövegben. A tanítási stílusok és szokások különböznek, a megfigyelt órák témái eltérők, és még a kreatív képesség vagy a kreativitásra való motiváció is eltérő lehet a résztvevők között. Leginkább bizonyos, a kreativitással kapcsolatos jelenségek jelenlétére koncentráltam, ami azt jelenti, hogy amikor ilyen jelenségek előfordultak, az a részletek alapos leírását igényelte. Ezek a tényezők ahhoz vezettek, hogy egyes résztvevők a disszertációban hangsúlyosabb szerephez jutottak.

Az előző ponthoz kapcsolódóan megkérdőjelezhető, hogy az óramegfigyelési jegyzetek bizonyos részei módszeresen vagy önkényesen kerültek kiválasztásra a disszertáció bizonyos pontjainak illusztrálásához. A kutatás tervezése során azt a döntést hoztam, hogy a kreativitás kétirányú modelljét használom a rendelkezésemre álló adatok feldolgozásához. Ez azt is jelenti, hogy elfogadtam azt a tényt, hogy a modell egyes pontjai szempontjából releváns óramegfigyelési jegyzetek részletei látszólag önkényesen lettek kiválasztva, pontosan azért, mert egy adott pont alátámasztására alkalmasak. A megfigyelés fókuszát a kutatási kérdés és

a kreativitás kétirányú modellje által biztosított meglehetősen szigorú irány vezérelte. Úgy vélem, hogy ezekre a korlátozásokra az elemzés fókuszának megtartása érdekében volt szükség.

A tanulmány egy további korlátja a vizsgálat érzékeny jellegéből fakad. Mivel a tanárképzés egy szűk szakma, ahol a legtöbb ember ismeri egymást, komoly lépéseket kellett tennem annak érdekében, hogy biztosítsam a résztvevők személyazonosságának védelmét. Sajnos ez nagyon gyakran azt jelentette, hogy még kódneveket sem adhattam meg bizonyos adatrészletekhez, például a tanfolyammal kapcsolatos információkhoz, a megfigyelési feljegyzések bizonyos részeihez vagy akár idézetekhez, mivel úgy éreztem, hogy ez olyan összetett és részletes képet alkotna az egyes résztvevőkről, hogy akár kizárás útján kitalálhatóvá válna a személyazonosságuk. Ez szükségszerűen rontja a mély leírások minőségét.

Végül, a Covid-19-ből adódó oktatási bizonytalanság problémát okozott a kutatásban. A Covid-19 kezdetétől egészen a disszertáció befejezésének napjáig az oktatás az egyetemen úgy ingadozott az online és offline tanítási időszakok között, hogy azt előre nem lehetett megjósolni. Ez azt jelentette, hogy az egyik résztvevő esetében az órákat teljesen online figyeltem meg. Egy másik résztvevő esetében betegség és időhiány miatt az eredetileg tervezett 8 óra helyett csak 4 órát tudtam megfigyelni.

A disszertáció témájához kötődő publikációk

Széll, Z. (2020). English teacher trainers' beliefs about creativity: A pilot study. *Working Papers in Language Pedagogy*, (14), 131-150.

Széll, Z. (2021). The two-way model of creativity. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 56–65. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9263>

Széll, Z. (2022). Creativity and vocabulary learning strategies: A case study. *Humanising Language Teaching*, 24(1). <https://www.hlomag.co.uk/feb22/creativity-and-vocabulary-learning-strategies>

Egyéb publikációk

Hubai, K & Széll, Z. (2022). Implementing action research into teacher training: A course plan. In: A. Tratnik (Ed), *Teaching - it's a kind of magic! Proceedings of the 27th International IATEFL Slovenia Conference*. Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika IATEFL Slovenia. <https://iatefl2.splet.arnes.si/files/2022/05/Proceedings-of-the-27th-IATEFL-Slovenia-Conference-2022.pdf>

Irodalomjegyzék

- Albert, Á., & Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language Learning*, 54, 227–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00256.x>
- Albert, Á. (2006). Learner creativity as a potentially important individual variable: Examining the relationships between learner creativity, language aptitude and level of proficiency. In M. Nikolov & J. Horváth (Eds.), *Empirical Studies in English Applied Linguistics* (pp. 77–98). Lingua Franca Csoport.
- Albert, Á. (2008). *Creativity and oral narrative task performance: A study of first year English majors*. [Doctoral dissertation]. <https://edite.elte.hu>
- Albert, Á., & Kormos, J. (2011). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language Learning*, 61, 73–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00643>
- Andiliou, A., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.003>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Springer Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "the social psychology of creativity"*. Westview Press.
- Berezki, 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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 EU member states*. JRC-IPTS.

- Csikszentmihalyi M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *The Systems Model of Creativity* (pp. 47–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7_4
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>.
- Feldhusen, J. F., Speedie, S. M., & Treffinger, D. J. (1971). The purdue creative thinking program: Research and evaluation. *NSPI Journal*, 10(3), 5–9. <https://doi.org/10.1002/pfi.4180100304>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Government of Hungary (2020). *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet módosításáról* [fordítása]. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. Robert R. Knapp.

- Harrington, D. M. (2011). Creative environments, conditions, and settings. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., Vol. 1). (pp. 264–272). Academic Press.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1–12.
- Kurtzberg, R. L., & Reale, A. (1999). Using Torrance’s problem identification techniques to increase fluency and flexibility in the classroom. *The Journal of Creative Behavior*, 33(3), 202–207. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01197.x>
- Lin, Y. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.23021>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Maley, A., & Kiss, T. (2018). *Creativity and English language teaching: From inspiration to implementation*. Springer.
- Maley, A., & Peachey, N. (Eds.) (2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.
- Montuori, A. (2011). Social psychology. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., Vol. 2). (pp. 345-351). Academic Press.
- Oades-Sese, G. V., & Esquivel, G. B. (2011). Cultural diversity and creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (2nd ed., Vol. 1). (pp. 335–341). Academic Press.
- Ottó, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32(4), 763–773.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pugliese, C. (2010). *Being creative: The challenge of change in the classroom*. Delta Publishing.
- Richards, R. (Ed.). (2007). *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. American Psychological Association.
- Rose, L. H., & Lin, H-T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *The Journal of Creative Behavior*, 18(1), 11–22. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1984.tb00985.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388.
https://doi.org/10.1207/s15326934crj1604_1
- Smith, C. A. (2013). Student creativity and language performance. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT 2012 conference proceedings* (pp. 285–297). JALT.
- Székely, Z. (2021). The two-way model of creativity. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 56–65. <https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/2/9263>
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6(2), 114–143. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00923.x>
- Wallas, G. (2014). *The art of thought*. Solis Press. (Original work published 1926).
- Wyse, D. & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union with the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30–47.

Xerri, D., & Vassallo, O. (Eds.). (2016). *Creativity in English language teaching*. ELT Council.