



SZABÓ-SZETTELE KATINKA

Kreatív írás az idegennyelvórán

Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A kreativitás fejlesztése általános pedagógiai cél, amelyet mind a hazai, mind a nemzetközi oktatáspolitikai hangsúlyoz. A megvalósítás módjáról viszont kevesebb szó esik, a tanulók kreatív képessége sokszor rejtve marad. Pedig a kreatív tanítás-tanulás számos előnnyel jár, amelynek ismertetésével egy korábbi tanulmányban már foglalkoztunk.¹ Jelen munka a kreatív nyelvtanulásra fókuszál, azon belül az idegen nyelvi kreatív szövegalkotás témáját tárgyalja. A kreatív vagy más néven esztétikai-művészi nyelvhasználatához kapcsolódó írásmód a nyelvi kreativitás egy fontos megnyilvánulási formája. A kreatív írás módszertani aspektusait vizsgálva megállapítható, hogy kreatív írásgyakorlatok által a tanulók intenzívebben foglalkoznak a nyelvvel, fejlődik a szókincsük, és az aktív, produktív nyelvi tevékenység során tudatosabb nyelvhasználókká válnak. A didaktikai szempontokon túl kitérünk a kreatív írás értékelésének kérdésére is, amely a tanórai alkalmazhatóság, valamint a tanulók fejlődése szempontjából kulcsfontosságú. A tanulói szövegekre vonatkozó megfelelő visszajelzés lehetővé teszi a tanulók nyelvi fejlődését, ezáltal támogatva az eredményes nyelvtanulást. Ezen kívül a kreatív írásgyakorlatoknak személyiségfejlesztő funkciójuk is van, mivel támogatják az énhatékonyságot, növelik a tanulók önbecsülését, ugyanakkor összpontosításra, kitartásra, a nyitott, alkotói figyelem kialakítására tanítanak.

Kulcsszavak: *kreatív írás, szövegalkotás, idegennyelv-oktatás, nyelvtanítás, nyelvtanulás*

¹ Szettele Katinka (2020): Kreatív pedagógia. A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. 70. 11–12. sz. (A szerk.)

A NYELVTANÍTÁS KREATÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE

A kreatív pedagógia azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ám ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja (Szettele, 2020). Ezt a folyamatot többnyire a tanár kreatív potenciálja katalizálja, valamint az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, illetve a téma iránti lelkesedésével elér (Theurer, 2015). A kreatív pedagógia különböző aspektusaira mutatnak rá a hozzá kapcsolódó oktatási modellek és koncepciók (Aleinikov, 1989; 2013; Mehlhorn, 2003; Lin, 2011; Dezuanni és Jetnikoff, 2011; Selkrig és Keamy, 2017). Ezek általában megkülönböztetik a kreatív tanítást, a kreativitás tanítását és a kreatív tanulást fogalmát, és kiemelik az autonómia, az együttműködés, a játékoság, a támogató környezet, valamint a lehetőségekben való gondolkodás fontosságát (Lin, 2011). A kreatív képességek kibontakozását támogató iskolai-osztálytermi környezet jellemzői az új és izgalmas tanulási tevékenységek, amelyek a felfedezésre, a kísérletezésre és a képzelőerőre épülnek. Ehhez kapcsolódnak az autentikus, valós problémafelvetések, a strukturált és szabad tanulói tevékenység egyensúlya, a választás és a társakkal való együttműködés lehetősége, valamint a szükséges idő biztosítása az ötletek kidolgozására és megvalósítására (Davies és mtsai., 2013). A Hans-Georg és Gerlinde Mehlhorn által megalkotott oktatási koncepcióban (2003) fontos szerepet kap az egészséges fejlesztés: a

jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzeletlőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, valamint a vizuális-térbeli és az absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtése. A házaspár által alapított iskolákban (mai nevén *BIP Kreativitás Iskola*) a nyelvi-kommunikatív, kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókra egyaránt hangsúlyt fektetnek. Mindez olyan iskolai tevékenységek révén valósul meg, mint például a színjátszás, tánc, szerepjáték, ritmikai gyakorlatok, kreatív írás, képzőművészeti alkotás, stratégiai játékok (elsősorban sakk) és a fejlesztésre optimalizált digitális médiahasználat. A kreatív tanítás-tanulással kap-

új és izgalmas tanulási tevékenységek

csolatos egyik legfontosabb megállapítás, hogy ha a tanulók kreativitásukat felismerik és építik rá, akkor a tanulók iskolai teljesítménye nő (Fisher

és Williams szerk., 2004). Ez a kreatív idegennyelv-oktatás vonatkozásában is érvényes, és jó esetben sikeres nyelvelsajátítást eredményez. Woodward (2015) például a kreatív nyelvtanítás témája kapcsán a következő módszereket emeli ki: figyelemfelkeltés, ötletelés, szokatlan asszociációk és kombinációk létrehozása (egy szöveg és egy hozzá nem illő kép közötti kapcsolat feltárása stb.), továbbá hangsúlyozza a kreatív ötletek és a kreatív önkifejezés jutalmazását, a kockázatvállalás ösztönzését, valamint a képzelet és a vizualizáció előnyben részesítését. Ugyanakkor a kreatív nyelvtanítás témájához kapcsolódik az ún. nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása, amelyet Fehér (2015) a természetes nyelvhasználathoz köt. Ezek a stratégiák a valós, életszerű helyzetekben nyilvánulnak meg, amikor a

megértéshez szükségszerű a gesztikuláció vagy a jelentés demonstrálása a hangszín, hanglejtés, beszédtempó megváltoztatásával. De ilyen verbális, illetve nonverbális stratégia lehet egy szó vagy kifejezés körülírása vagy lerajzolása. Ezen eszközök alkalmazása aktivizálja a kreatív gondolkodást, és játékosá, élményszerűvé teszi a nyelvtanulást.

KREATÍV NYELVHASZNÁLAT ÉS NYELVI KREATIVITÁS

A kreatív nyelvtanulás lingvisztikai aspektusához tartozik a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás fogalma, vagyis a nyelvnek a megszokottól eltérő, innovatív, újszerű használata. *Carter és McCarthy* (2004) megállapítja, hogy a kreatív nyelvhasználat funkciója: az üzenet tartalmának újszerű megvilágítása, a diskurzus szellemessé, humorossá tétele, a nyelvi formákkal való játék mások szórakoztatására, a kommunikált jelentéstartalom kiemelése. A nyelv játékos használatával már kisgyermekként találkozunk, amikor az első mondókat halljuk. A gyermek számára kevésbé a szöveg értelme, inkább a hangzás és a ritmus a meghatározó. Ezt mutatják a gyermekek által költött mondókák, amelyek sokszor dalok félrehallásából vagy idegen nyelvből átvett szövegek „magyarításából” származnak. Például az *Apa, cuka, funda, luka* kezdetű kiszámoló a román *Hop, tup, pui de lup* (vagyis *Hopp, cup, farkasfű...*) táncszóra vezethető vissza (*Küllös és Laza*, 2021). Ahogy Mikszáth írja, „a gyerekek összeszednek mindenféle se füle, se lába szavakat” – idézi *Küllös és Laza* (2021, 13. o.),

majd azt a maguk kedvére alakítják a játék céljának megfelelően. „Az sem nálunk, sem a szomszédainknál nem okozott zavart, hogy az átvett idegen nyelvű szövegnek az anyanyelven nincs értelme, hisz az értelmetlen szövegű mondókák mindenütt gyakoriak” (*Küllös és Laza*, 2021, 14. o.).

A nyelvi kreativitás később sem tűnik el. Kifejezésre jut az irodalmi alkotásokban (versek, dalok, történetek stb.), de megtalálható a hétköznapi nyelvhasználatban is, például szellemes megjegyzések, szóciccek formájában. A verbális találékonyságra továbbá számos példát találunk a reklámokban, humoros szlogenekben (pl. *Gut. Besser. Gösser.*), könyv- vagy filmcímekben (pl. *Zimmer Feri, Fübenjáró bűn, Macskakaj* stb.), vagy a népszerű stand-up comedy mű-

dalok félrehallásából
vagy idegen nyelvből
átvett szövegek
„magyarításából” származnak

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

A nyelvi kreativitás tanórai helyzetekben is megnyilvánulhat, amennyiben a humor és a viccelődés megengedett. Idegen nyelvi példákön látjuk, hogy a nyelv ilyenkor túlmutat a bevett kommunikációs helyzetekre

jellemző nyelvi sablonmondatokon, tehát újszerű és egyben szórakoztató élményt nyújt a tanulóknak. A nyelv ilyen jellegű, játékos használatát tükrözik a nyelvtörök, vagy az olyan dalok, szövegek, amelyekben a rím és a ritmus meghatározó. Például: *See You Later, Alligator! After A While, Crocodile!*; *Bye-bye Butterfly*; *Sitzt ein Kuckuck auf dem Baum, kommt ein Hai vorbei. Sagt der Hai „Kuckuck“, sagt der Kuckuck „Hi“ zum Hai.* A *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret* (KER, 2002) megemlíti ugyan az esztétikai-művészi nyelvhasználatot – amelyhez a szerepjátékon túl többek között a kreatív írást mint nyelvi tevékenységet rendeli hozzá – viszont annak alkalmazási lehetőségeire bővebben nem tér ki. Pedig *Tin* (2012) szerint a nyelv kreatív, játékos használata új jelentések konstruálásához vezet, ami hozzájárul a tanulók nyelvi fejlődéséhez: a kreatív nyelvi feladatokban ugyanis a tanulók másképp, újszerűbb módon közelítenek a nyelvhez, egyrészt újrastrukturálják, összetettebb módon használják az elsajátított nyelvi elemeket, másrészt új szavakat, kifejezéseket gyűjtenek. A kreatív gondolkodás ilyenkor nyelvi alkotómunkával párosul: újszerű kombinációk sora jön létre, ami lexikailag és szintaktikailag is gazdagabb szöveget eredményez (*Tin*, 2012). Mindezek fényében tehát célszerű lenne a kreatív írásban rejlő pedagógiai potenciált jobban kiaknázni, és az idegen nyelvet nemcsak a kommunikáció, hanem az ötletek és az önkifejezés nyelvének is tekinteni (*Bunch és Martin*, 2021).

A KREATÍV ÍRÁS MINT MÓDSZER

A fentiek alapján elmondható, hogy a kreatív írás egyrészt a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás írásos leképeződéseként értelmezhető, másfelől mint módszer a kreatív (nyelv)tanulás egyik fontos formája, lehetősége. Ahogy *Basch* (2020) összefoglalóan megállapítja:

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

Műfaját tekintve a kreatív írás nem a hagyományos esszé vagy véleménykifejtés konvencióin alapul – a tartalmi koherenciát nem a kifejtő-magyarozó írásra jellemző bizonyítási folyamat adja –, hanem elsősorban elbeszél és élményt közvetít.

Noha a kreatív írás (*creative writing*) a nyugati, elsősorban angol-szász országok pedagógiai gyakorlatában sokkal nagyobb szerepet játszik – hiszen ahogy *Sári B. László* (2015) írja, az *Egyesült Államokban* a kezdetektől elválaszthatatlannak vélték a megértést az alkotói folyamatban történő megmerítkezéstől –, terjeszkedik és népszerűsége növekszik hazánkban is (*Takács*, 2018). A kreatív írás számtalan lehetőséget

egyrészt a kreatív nyelvhasználat, illetve a nyelvi kreativitás írásos leképeződéseként értelmezhető, másfelől mint módszer a kreatív (nyelv)tanulás egyik fontos formája, lehetősége

kínál a gondolatok és érzelmek szabad áramoltatására, a szabad önkifejezésre, ugyanakkor megkívánja az ötletek strukturált, logikus, lineáris elrendezését is, amihez szükséges egyfajta fókuszált figyelem, türelem és kitartás. A kreatívírás-gyakorlatok tehát olyan erőforrásokat igényelnek, amelyek a személyiség egészét érintik, és ezáltal a személyiségfejlesztésnek fontos eszközei lehetnek. *Piazza és Siebert* (2008) szintén megerősíti, hogy a kreatív íráshoz szükséges az önfegyelem, a nehézségekkel szembeni kitartás, a kétértelműség tolerálása, valamint az autonómia, a kockázatvállalás, a motiváció és az érdeklődés. Mindez összhangban van a kreatív személyiség jellemzőivel, amelyet *Cropley és Urban* (2000) a kreativitás komponens alapú modelljében ismertet.

Kétségtelen, hogy a kreatív írás nagy előnye, hogy aktív hozzáállást kíván meg a tanulók részéről. Ilyenkor a tanulók passzív befogadóból maguk is alkotóvá válnak, ami jól támogatja a pedagógiai munka eredményességét. Módszertani szempontból a kreatívírás-gyakorlatok jellemzője, hogy egy szöveg olvasását megelőzően és azt követően is alkalmazhatók. *Takács* (2018) az előbbihez kapcsolódva kiemeli, hogy az anyanyelvi nevelés területén alkalmazott kreatívírás-gyakorlatok „új-szerű megközelítésben, sokszor játékosan vezetnek el a szóban forgó probléma vizsgálatához, illetve segítenek ráhangolni az adott irodalmi szöveg olvasására” (73. o.).

A kreatív (nyelv)tanulást megsegítő másik lehetőség az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás, amikor a utóbbiak kiindulópontként szolgálnak a tanulók írásaihoz. Ez esetben a kreatívírás-gyakorlatok elmélyítik

a szövegértelmezést, illetve az adott szöveg továbbgondolására készítetnek. Az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás előnyeit *Benő* (2012) a következőképp foglalja össze:

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

A tanulóknak mindeközben számos készsége fejlődik (olvasás, szövegértés, önálló vélemény alkotása stb.), ugyanakkor az olvasott szövegek mintaként is szolgálnak az

íráshoz (*Benő*, 2012).

Fontos tehát a szövegválasztás, hogy a tanár „olyan szövegeket kutasson fel (akár a diákokkal közösen), amelyek alkal-

mas és vonzó lehetőséget jelentenek a stílus, a szövegszerkezet vagy az írásművek más sajátosságának megismerésére, imitációjára” – jegyzi meg *Takács* (2018, 74. o.). Írásdidaktikai szempontból ilyenkor az imitatív írás elve érvényesül. Azonban ne feledkezzünk meg arról, hogy a kreatív írás többet jelent a különböző irodalmi szövegek stílusának és szerkezetének másolásánál, reprodukálásánál. *Lackfi János* (2012) úgy fogalmaz: a kreatív írás nem pusztán a fogalmazókészség gyakorlását vagy a „fentebb stíl” elsajátítását jelenti, hanem elengedhetetlen hozzá a világra való nyitottság, a választott téma iránti alkotói figyelem. A hangsúly tehát a kreatív hozzáálláson, a kreatív potenciál kiaknázásán van, amit érdemes szem előtt tartani az írásgyakorlatok tervezésekor.

a kétértelműség tolerálása,
valamint az autonómia

KREATÍV ÍRÁS AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN

A kreatív írás – állítja *Raimés* (1983) – minden szinten támogatja a nyelvi fejlődést, és hatékonyabbá teszi a nyelvtanulást, mivel az írás megerősíti a nyelvtani szerkezetek, idiómák és szókincs elsajátítását, a kreatív szövegalkotás pedig arra ösztönzi a tanulókat, hogy „kalandozzanak a nyelvvel”. *Craik* és *Lockhart* (1972) szerint a nyelvtanulók ilyenkor mélyebb feldolgozási szinten találkoznak a nyelvi elemekkel, mivel saját, személyes tartalmat hoznak létre. *Kniffka* (2012) úgy véli, hogy a kreatív írás alkalmas egy adott szókincs vagy más nyelvi elemek (pl. kötőszavak, melléknévek, szófordulatok, kifejezések stb.), illetve egyéb nyelvtani struktúrák (melléknévfokozás, rendhagyó igék, múlt idő, segédigék szerkezetek stb.) célzott

gyakoroltatására. Szerinte a kreatív írás nagy előnye, hogy a hallott szövegértés során kevésbé érzékelhető nyelvtani formák, struktúrák és végződések az írott nyelvben „szem előtt vannak”, és a tanulók is nyitottabbak azok javítására és megértésére, ha a saját maguk által írt szövegről van szó, mint amikor „elszigetelt” feladatokon keresztül gyakorolják a különböző nyelvtani tartalmakat. A kreatív írásfeladatok összességében nagyon jó visszajelzést adhatnak arról, hogy milyen szinten, milyen mélységben sikerült az adott nyelvi ismeretek elsajátítása, mennyire tudják a tanulók a tanórán feldolgozott anyagot felidézni, előhívni és alkalmazni. Továbbá, mivel a kreatív szövegalkotás a tanulók szubjektivitásán alapuló személyes megszólalás, ezért hozzájárul

a világban szerzett élmények és tapasztalatok feldolgozásához, és támogatja az önmegértést (*Samu*, 2012; *Takács*, 2018). A tanulók úgymond rejtve tárhatják fel magukat (*Benő*, 2012), ami kihát a tanulási motivációra, annak is elsősorban az intrinzik motívumaira, ez pedig jól támogatja a nyelvelsajátítást.

SZÖVEGALKOTÁSI PROBLÉMÁK ÉS NEHÉZSÉGEK

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

Ez a tendencia a nyelvoktatásban is érzékelhető. Korábban a nyelvi tevékenységek közt viszonylag ritkán fordult elő társalgás,

a pusztá verbalitás már nem éri el a modern kor emberének ingerküszöbét

videónézés, szerepjáték, nyelvi játék – derül ki egy 2003-as reprezentatív mintán végzett országos felméréséből –, helyette a hangos felolvasás, fordítás, nyelvtani gyakorlat volt a leggyakoribb (Nikolov, 2003). Mára ez az arány szemmel láthatóan megváltozott, és a kommunikatív nyelvtanítási módszerek térhódításának köszönhetően a nyelvtanárok számára ma számos új oktatási segédanyag és digitális platform áll rendelkezésre. A receptív és produktív nyelvi tevékenységek arányát tekintve érzékelhető a produktív nyelvi készségek irányába való elmozdulás, ám bizonyos tankönyvek esetében még így is magas a receptív nyelvi készségekre épülő gyakorlatok száma (ld. olvasás és hallás utáni szövegértés), szemben a produktív, elsősorban kreatív nyelvi tevékenységet előmozdító tankönyvi, illetve munkafüzeti feladatokéval. Német nyelvkönyveket vizsgálva például megállapítható, hogy a beszédkészség fejlesztésekor leginkább a dialógusoké a főszerep, ami az önálló mondatalkotás helyett többnyire előre megadott párbeszédtek és mondatstruktúrák reprodukciójának elvárását jelenti.

Noha az íráskészség fejlesztése a nyelvvizsga, valamint a közép- illetve emelt szintű érettségi követelményei miatt továbbra is kiemelt terület, a megkívánt szöveg kreatív jellege korlátozott. Az értékelés szempontjai: az elvárt szókincsnek és stílusnak megfelelő fogalmazás, az elvárható nyelvtani szerkezetek alkalmazása és a megfelelő szövegfajták stílusjegyeinek betartása (baráti levél, hivatalos levél, téma- vagy véleménykifejtés, riportszerű bemutatás, értelmező elemzés stb.) Az íráskészség „vizsgaorientált” fejlesztése ilyenkor meghatározott céllal történik, a szövegek kreatív jellege nem része az értékelési kritériumnak, tehát a fejlesztésre sem kerül hangsúly.

DIDAKTIKAI SZEMPONTOK

Mind az anyanyelvi nevelés, mind az idegennyelvi kompetencia fejlesztésének szempontjából fontos kérdés, hogyan lehetne az írást vonzóvá, korszerűvé tenni az oktatásban. Ehhez adnak támpontot a kreatívírásgyakorlatok, amelyek alkalmazása új szint vihet a pedagógiai munkába, energetizálva a tanulás, azon belül is a nyelvtanulás folyamatát. Didaktikai szempontból fontos megjegyezni, hogy a kreatívírásgyakorlatok tervezése több szempontú átgondolást igényel. Az egyik szempont az idő és a helyszín kérdése, ugyanis a tanórán írt szövegek esetében korlátozott idő áll rendelkezésre, ami akár ösztönzőleg is hathat a tanulók kreativitására. A helyben írással szemben másik lehetőség, ha a tanulók az adott szöveget

hogyan lehetne az írást vonzóvá, korszerűvé tenni az oktatásban

otthon írják, illetve, ha a helyszínt maguk választják meg. Ez esetben az írásra szánt idővel maguk rendelkeznek, és lehetőségük van az elmélyültebb alkotásra, valamint

a megírt szövegváltozat javítására, módosítására. Ahogy Takács (2018) is írja, olyan gyakorlatokat kell tervezni, amelyek az adott kereteken belül megoldhatók, kivitelezhetőek, míg a hosszabb terjedelmű, esetleg gyűjtőmunkát igénylő írások esetén célszerű tanórán kívüli feladatban gondolkodni.

A házi feladatként elkészített kreatívírásgyakorlatok általában nagyobb idő- és energiáfordítást igényelnek, ezek esetében kellő motiváció szükséges, hogy a tanulók autonóm módon saját, eredeti műveket hozzanak létre. Ennél a pontnál érdemes megemlíteni a legújabb mesterséges intelligencián alapuló programok segítségével

létrehozott szövegek kérdését. A neurális hálózatként fölépülő információfeldolgozó eszközök ugyanis egyre nagyobb tért nyernek, és lassan a mindennapi életünk részévé válnak. Ezek a szoftverek (úgynevezett chatbotok) rendkívül gyorsan férnek hozzá a szükséges tudáshoz, és személyre szabottan adnak választ a feltett kérdésre. A chatbotok ma már szinte minden nyelven elérhetőek, és a szabad hozzáférés által megnyílik az út a széles körű, akár oktatási céllal történő felhasználásra. A *ChatGPT*

szuperintelligens chatbot például képes egy adott témáról beszélgetni, házi feladatot megoldani, esszét, verset írni – természetesen a maga korlátain belül, tehát ne várjunk eredeti

meglátásokat, invenciókat, esztétikai igénynyel megírt szépirodalmi szövegeket tőle. A mesterséges intelligencia szöveggeneráló képessége mégis alapvetően befolyásolhatja a kreatív szövegalkotás folyamatát. valamint – ahhoz, hogy a munkánk valóban kreatív legyen – szükségessé teszi a kérdésfeltevést: mit és milyen céllal bízunk a gépre, és miképp működünk együtt a géppel az alkotói folyamatban, kihasználva annak „kreativitását” – vagyis elsősorban az ötletek generálásában rejlő potenciált. A mesterséges intelligencia tanórai alkalmazása így akár motiválóan is hathat azokra a tanulókra, akik számára a digitális környezet nélkülözhetetlen.

Egy másik didaktikai szempont az egyéni vagy közös alkotás kérdése. A kooperatív vagy kollaboratív írásnak ugyanis számos előnye van: a közös ötletelés nemcsak színesebbé teszi az alkotói folyamatot, hanem pozitívan, termékenyítőleg hat a kreatív gondolkodásra is. Hiszen az

együttgondolkodás során a tanulók egymást inspirálják az ötletelésben, és ezáltal olyan megoldások szülehetnek, amelyek egyedül, önállóan alkotva nem jutottak volna eszükbe. Másfelől a kooperatív írás során a tanulók azonnali visszajelzést kapnak ötleteikre, megvitatják azokat, majd egymás javaslatai alapján folyamatában javítják, módosítják a szöveget. A tanulói együttműködésen alapuló írásmód ugyanakkor fejleszti a szociális kompetenciát, az egymásra való nyi-

tottságot, a kommunikációt, a kapcsolódás képességét, valamint a különbözőségek elfogadását. *Benő* (2012) mindezzel kapcsolatban a következőképp fogalmaz: „[...] a módszer nemcsak a szó-

kincs, a nyelvhasználat, a kritikai gondolkodás és az olvasási képesség fejlődését befolyásolja, hanem közvetve alakíthatja a tanuló viszonyát a társaihoz és a világhoz. A tanulók csoportban könnyebben hoznak létre igényes írásokat” (18. o.). Mindezt jól támogatja az oldott hangulat, a gátlásoktól mentes órai légkör, az ötletelés szabadsága, miközben a közös célok mentén kialakul az együttesen végzett munkáért érzett felelősségtudat. Mindez közös sikerélményhez vezet, ami pozitívan hat a tanulók önbecsülésére, tanulási kedvére is. Az idegennyelv-elsajátítás esetében ugyanez érvényes. Ahogy arra *Benő* (2012) rávilágít, a kooperatív vagy kollaboratív írás előnye, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudással vagy nyelvi képességekkel rendelkező tanulók is sikerélményhez jutnak, ami motiválóan hat a nyelvtanulásra.

A kreatív írás tanórai alkalmazása során a tanár hagyományos szerepe megváltozik, facilitátorként kezd működni (*Benő*, 2012).

az alacsonyabb szintű nyelvtudással vagy nyelvi képességekkel rendelkező tanulók is sikerélményhez jutnak

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

Az idegen nyelvű szövegalkotás esetén jogosan merül fel a nyelvhelyesség kérdése, és hogy a tanár ezzel kapcsolatban milyen elvárásokat közvetít. A tanulók ugyanis a nyelvi szintjüknek megfelelően alkotnak, tehát fontos, hogy nem várható el tőlük anyanyelvi fogalmazókészség. Rövidebb, egyszerűbb szövegekre kell számítani, az idegen nyelven írt alkotásokat többnyire lazább szövegkohézió, és néhol pontatlan, kevésbé választékos kifejezőmód jellemzi. Ahogy azonban *Benő* (2012) is írja: „[...] idegen nyelven való írásról lévén szó, a tanulókkal szemben nem szabad túl nagy követelményeket támasztani. Fontos, hogy örömeiket leljék a kreatív írásban, önmagukra, emberi cselekvésmintákra ismerjenek olvasmányaik során, és fantáziájukat használják az írás során, rászokva arra, hogy önmagukkal szemben igényesek legyenek” (*Benő*, 2012, 23. o.). A nyelvi hibák javítására később is lehetőség van, sőt, ajánlott azokat az írásfolyamat egy későbbi szakaszában javítani. A típushibákat tanárként külön összegyűjthetjük, majd plenáris

a tanár maga is megválaszolhatja a felmerülő nyelvi-nyelvtani kérdéseket, segítve a gyorsabb szövegalkotást

formában közösen megbeszélhetjük az osztállyal. *Kniffka* (2012) továbbá megjegyzi, hogy érdemes az idegen nyelvű kreatív szövegalkotást lépésről lépésre bevezetni a nyelvórán, és fokozatosan növelni a gyakorlatok komplexitását – csakúgy, mint a tanulókkal szemben támasztott elvárásokat – a tanulók nyelvi szintjének megfelelően. Vagyis fontos, hogy a tanulók ne ütközzenek nagyobb nyelvi nehézségekbe a feladatok megoldása során. Ezt a megfelelő gyakorlat kiválasztásával tudjuk befolyásolni, például először csak szavakat gyűjtenek egy témához, vagy mondatokat fejzenek be szabadon, később egy képhez írnak dialógust, majd azt képregénnyé bővítik stb.

Az írásgyakorlatok órai megtervezésekor érdemes a tanulók előzetes motiválására, majd az alkotások bemutatására is gondolnunk. Motiválóan hathat egy témához kapcsolódó nyelvi játék, de különösen hasznos lehet az észlelést, érzékelést fej-

lesztő memóriajátékok alkalmazása (ld. alkotói figyelem kialakítása, ráhangolás az alkotás folyamatára).

Az elkészült szövegváltozatok bemutatása több módon is történhet: a tanulók felolvassák alkotásaikat, eljátsszák őket, kiteszik a falra, illusztrálják őket, plakátot készítenek stb. Írásaik megjelenhetnek az iskolaújságban, esetleg portfóliót készítenek stb. (v.ö. *Benő*, 2012). A kreatív írásnak ez a záró szakasza, vagyis az alkotások prezentálása kiemelten fontos, mivel a plénum előtti megnyilvánulás – legyen az az osztály vagy az iskola tágabb közössége – életre szóló élményt jelenthet, amely erősíti az énhatékonyságot és alakítja a személyiséget.

A KREATÍV ÍRÁS ÉRTÉKELÉSE

A kreatív írás órai alkalmazásától való idegenkedés oka lehet egyfelől a tapasztalat hiánya, másfelől az értékelés nehézsége.

Az idegen nyelvi íráskészség mérésére használt hagyományos szempontrendszerek középpontjában ugyanis a nyelvi teljesítmény objektív megítélése áll. Ezért az írás- és fogalmazókészség értékelésére használt klasszikus kritériumok többnyire a szerkezet, stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külsőalak, olvashatóság, amelyeket kiegészít a leginkább szubjektívnek mondható *összbenyomás* szempontja (Nagy, 2013). Ezek a szempontok azonban kevésbé alkalmazhatóak a kreatív írás esetében, ahol a hangsúly az ötletgazdagságon, eredetiségen, valamint a „jól megírt” szöveg kritériumain van.

Az idegen nyelvű kreatív írás értékelésekor különösen fontos a konvencionális szempontrendszerek helyett „megengedőbb” módon viszonyulni a tanulói szövegekhez, hiszen a nyelvtani, nyelvhelyességi hibák kiemelése elkedvetlenítheti a tanulókat. Ráadásul a nyelvi teljesítmény hagyományos értékelése gátolhatja a gondolatok szabad áramlását és a fantázia szabadon engedését, hiszen a tanulók egy ilyen értékelésre számítva sokkal inkább a nyelvi megfelelésre és a nyelvtani hibák elkerülésére koncentrálnak. Ezért a kreatív szövegalkotási feladatoknál érdemes inkább a fejlesztő értékelésre fektetni a hangsúlyt, és érdemjegyet is inkább az írásfolyamat végén, lehetőleg a kész szövegváltozatra adni. Böttcher (2012) ugyanakkor kiemeli: a kreatív írás érdemjeggyel való értékelése csak akkor javasolt,

ha a tanulók folyamatosan foglalkoznak kreatív szövegalkotással, írói eszközök és technikák elsajátításával, tehát lehetőségük van az írásmódjuk fejlesztésére. Böttcher (2012) továbbá hozzáteszi: érdemjeggyel a lehető legritkábban értékeljük a tanulók munkáit az általános iskolában, nehogy elvegyük a kedvüket az írástól.

Mindemellett a szakemberek egyetértenek abban, hogy ahhoz, hogy a kreatív teljesítmény értékelése helyet

„megengedőbb” módon viszonyulni a tanulói szövegekhez

kapjon a pedagógiai gyakorlatban, fontos, hogy megfelelő szempontok és kritériumok mentén értékeljék a tanulói szövegeket (Blomer, 2011; Böttcher, 2012; Brookhart, 2013; Morris és Shraplin, 2013). Ezt a célt szolgálják az úgynevezett analitikus rubrikák (*analytical rubrics*) módszere, amely lehetővé teszi a különböző szövegösszetevők vizsgálatát és a tanulók munkáinak pontosabb, összetettebb értékelését. Ez a módszer egy szempontok és alszempontok mentén történő analitikus pontozás, melynek végeredménye mind a tanár, mind a tanulók számára útmutatóként szolgál, és segít körülhatárolni a tanulási célokat. Az analitikus rubrikák módszerével leírható az adott írásra érvényes kreativitás mértéke és minősége, vagyis a szöveget jellemző kreatív teljesítmény. Mills (2006) és Burroway (2011) például négy szempontot ajánl figyelembe venni az analitikus pontozásnál: az írás képisége (*image*), a hangzás vagy hangvétel (*voice*), a jellemzések aránya (*characterization*) és a történetalakítás (*story*). A képi kifejezőmód lényegéhez tartozik az érzékletesség, ami a részletgazdag leírásnál a szóképek, trópusok használatát jelenti (pl. metafora, hasonlat, megszemélyesítés stb.). Az írás hangvétele a következőkben

nyilvánul meg: a cselekvésen keresztül (amit a szereplő tesz), a gondolatokon keresztül (amit a szereplő gondol a környezetéről), a dialóguson keresztül (amit a szereplő mond és ahogyan mondja), a környezetben keresztül (ahol a szereplő tartózkodik), valamint a szimbólumokon keresztül (ami a szereplővel kapcsolatos hozzáadott információkat hordozza). A jellemzések szempontjánál fontos kiemelni, hogy a kreatív írás pedagógiai kontextusában a *jó írás* alapvető kritériuma, hogy szereplőit az író közvetett módon, tehát elsősorban szituációkon keresztül, illetve ítékezés nélkül mutatja be, a véleményalkotást pedig az olvasóra bízta. Minél árnyaltabb, részletesebb egy-egy karakter bemutatása, annál összetettebb személyiséget ismerhetünk meg, akihez többféle szinten kapcsolódhatunk. A történetalakítás szempontjából az elbeszélés módját, a narrációt figyeljük meg, vagyis azt, hogy az események milyen sorrendben követik egymást, mennyire koherens az elbeszélés, és milyen izgalmakat, fordulatokat tartogat az olvasó számára.

Az értékelés módjára vonatkozóan *Böttcher* és *Becker-Mrotzek* (2003) három értékelési koncepciót dolgozott ki az általános iskolás korosztály számára: tanulóközpontú (*lernerorientiert*), írásfolyamat-orientált (*schreibprozessorientiert*) és kritériumkatalógus-orientált (*kriterienkatalogorientiert*) értékelés. Az első értékelési mód a tanár visszajelzésén alapszik, mely általában egy konkrét szövegre vonatkozik. Például, hogy mennyire sikerült a tanulónak a megadott szövegalkotási szabályokat betartania (pl. egy adott szótagszámú vers vagy egy kötött versforma esetén). Az írásfolyamat-orientált értékelés során általában

lehetőség van a szöveg átdolgozására, mivel a cél a szövegminőség javítása. Ez esetben a tanulási folyamat része a szövegtől való eltávolodás képessége, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók befogadói szemszögből is lássák, értelmezzék a szöveget, észrevegyék annak gyenge pontjait, az esetleges nyelvi hibákat vagy javítandó részeket. Mindezt jól támogatják a különböző kreatív-kooperatív szövegrevíziós módszerek (széljegyzet, írókonferencia, szakértő-módszer, szövegnyagytó, illetve a forgószínpad jellegű tanuló-

állomások), amelyeket

Böttcher (2012), illetve

Becker-Mrotzek és

Böttcher (2006) részletesen bemutat a könyvé-

ben. A kooperatív szöveg-

revízió vagy szövegátdolgozás lényege, hogy a tanulók egymásnak adnak visszajelzést az adott szöveggel kapcsolatban előre meghatározott szempontok szerint, mint például: a tartalom, érthetőség, szóhasználat, olvasóra tett hatás. Ezt követően fogalmazzák meg a módosítási javaslatukat (pl.: „Mivel lehetne még a szöveget kiegészíteni? Hogyan lehetne egy-egy szereplő karakterét további tulajdonságokkal bővíteni?”), amelyeket a szerző a szöveg módosítása vagy továbbírása során figyelembe vehet.

A harmadik értékelési mód, a kritériumkatalógus-orientált értékelés zárt feladattípusok esetén ajánlott, vagyis az előírások, minták és szabályok szerinti írás (*Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*), illetve az irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás (*Schreiben zu und nach literarischen Texten*) esetén. *Böttcher* (2012) mindkét feladattípus értékelésére hoz példát, amelyek része a nyelvi megalkotottságra vonatkozó, valamint a tartalomra vonatkozó szempontok mentén történő értékelés utóbbiek például

a véleményalkotást az olvasóra bízta

az alapötlet, a kidolgozottság, illetve a kreatív minőség. A kritériumok teljesülését egyes szám második személyben megfogalmazott visszajelzések mutatják (pl. *Érthetően és követhetően fogalmazol... / Szokatlan ötletekkel élsz... / Izgalmas címet adtál a történetnek / Kifejtetted a fontosabb részleteket... / Feltárod az ok-okozati összefüggéseket...), amelyekhez a szerző három értékelési fokozatot rendel hozzá: 1, 0,5 és 0. A számszerűsített fokozatok közt nyíllal jelöli az adott szövegre vonatkozó tendenciát, ami „oda” és „vissza” irányú is lehet.*

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

KONKLÚZIÓ

Bár a kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztése valamennyi tantárgy esetében releváns célkitűzés, jelen munka fókuszában az

idegennyelv-oktatás áll. A nyelvoktatás-nyelvtanulás kreatív pedagógiai megközelítése során láttuk, hogy a kreatív fejlesztésre számos lehetőség kínálkozik. Ilyen lehetőség a kreatív nyelvhasználat, illetve nyelvi kreativitás keretén belül értelmezett kreatív írás, amely az idegennyelv-oktatásnak kevésbé kiaknázott területe. Pedig a kreatív szövegekben megnyilvánuló szubjektív látásmód, a megnyilatkozás szabadsága, valamint a tanulói önkifejezés lehetősége nagymértékben növeli a nyelvtanulási motivációt. Másfelől a tanulók intenzívebben foglalkoznak a nyelvvel, fejlődik a szókincsük, és az aktív, produktív nyelvi tevékenység során tudatosabb nyelvhasználókká válnak.

A kreatív szövegalkotás ugyanakkor a pedagógus számára is hasznos visszajelzést ad a tanulók

nyelvi szintjéről, az elsajátított tudás mértékéről, illetve az esetleges hiányosságokról. További előnye, hogy fejleszti a személyiséget, mivel öszpontosítást igényel, és a kitartó munkára tanít. Emellett sikerélményhez juttatja a tanulókat, és segíti a pozitív önbecsülés kialakulását.

A kreatív írás a kreativitás fejlesztésének egy fontos eszköze, mivel a tanulók feltárhadják kreatív képességeiket – amelyek az iskolarendszerben sokszor rejtve maradnak. A kreatív írás pedagógiai gyakorlatba való beemelése tehát nem korlátozódik az anyanyelvi nevelés területére, hanem a nyelvoktatás számára is jó lehetőséget kínál az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésére, és egyúttal hatékonyan támogatja az eredményes nyelvtanulást.

a kreatív fejlesztésre
számos lehetőség kínálkozik

IRODALOM

- Aleinikov A. G. (1989): On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*. **12.**, 29–34.
- Aleinikov, A. G. (2013): Creative Pedagogy. In: Carayannis, E. G. (szerk.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, New York.
- Basch, É. (2020): A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. In: Juhász, V. és Sulyok, H. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 127–139. Letöltés: http://acta.bibl.u-szeged.hu/72165/1/kommunikacio_es_beszedfejlesztes_tanulmanykotet_2020_126-139.pdf (2023. 05. 03.)
- Becker–Mrotzek, M. és Böttcher, I. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin.
- Benő, E. (2012): Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelvtanításban. *Magiszter*. **10.** 2. sz., 13–25. Letöltés: (2023. 04. 02.)
- Böttcher, I. (2012): Kreatives Schreiben in den Fächern: Deutsch – eigene Schreibkompetenzen entwickeln und bewerten. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben* (7. kiadás). Cornelsen, Berlin. 41–49.
- Böttcher, I. és Becker-Mrotzek, M. (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin.
- Blomer, Y. (2011): Assessment in creative writing. *Wascana Review*. **43.** 1. sz., 61–73.
- Brookhart, S. M. (2013): *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bunch, G. C. és Martin, D. (2021): From "academic language" to the "language of ideas": a disciplinary perspective on using language in K-12 settings. *Language and Education*. **35.** 6. sz., 539–556.
- Burroway, J. (2011): *Imaginative writing: Elements of craft*. Penguin, New York.
- Carter, R. és McCarthy, M. J. (2004): Conversation, Interactivity, Creativity: Interactional Language, Creativity and Context. *Applied Linguistics*. **25.** 1. sz., 62–88.
- Craik, F. és Lockhart R. (1972): Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal for Verbal Learning and Verbal Behaviour*. **11.**, 671–684.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. és Howe, A. (2013): Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*. **8.**, 80-91.
- Dezuanni, M. és Jetnikoff, A. (2011): Creative pedagogies and the contemporary school classroom. In: Sefton-Green, J., Thomson, P., Bresler, L., Jones, K. (szerk.): *The Routledge international handbook of creative learning*, Routledge. 264–272.
- European Commission, Directorate-General for Communication (2012): Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Letöltés: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> (2023. 05. 02.).
- Eurostat: Foreign language learning statistics. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Primary_education (2023. 04. 20.).
- Fehér, J. (2016): *Creativity in the language classroom*. British Council. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2020. 11. 30.).
- Fisher, R. és Williams, M. (szerk., 2004): *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Routledge, New York.
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és mtsai. (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London – New York. 3–29.
- Kalantzis, M. és Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Kniffka, G. (2012): Kreatives Schreiben bei Deutsch als Zweitsprache-die Chancen nutzen. In: Böttcher, I. (szerk.): *Kreatives Schreiben* (7. kiadás.), Cornelsen Verlag, Berlin. 174–183.
- KER – Közös Európai Referenciakeret (2002). Letöltés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2023. 04. 20.).
- Küllös, I. és Laza, D. (2021): *Népi mondókák – Hagományos dajkarímek, gyermekmondókák, dalok és köztöltőversikék*. Tinta, Budapest.
- Lackfi, J. 2012. *Kreatív írás*. Letöltés: <http://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/> (2023. 03. 20.).
- Lin, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*. **2.** 3. sz., 149–155.
- Mehlhorn, G. és Mehlhorn H. (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, **56.** 1. sz., 23–45.
- Mills, P. (2006): *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge, New York.
- Morris, G. és Sharpin, E. (2013): The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: A Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*. **47.** 1. sz., 49–65.
- Nagy Zsuzsanna (2013): Az anyanyelvoktatás programjainak hatása a fogalmazásképesség fejlettségére. *Iskolakultúra*. **23.** 11. sz., 58–72. Letöltés: http://real.mtak.hu/56402/1/EPA00011_iskolakultura_2013_11_058-072.pdf (2023. 04. 10.).
- Nikolov, M. (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 46–57. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00069/2003-03-ko-Nikolov-Idegennyelv.html> (2023. 04. 10.).
- Piazza, C. L. és Siebert, C. F. (2008): „Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students.” *The Journal of Educational Research*. **101.** 5. sz., 275–285.
- Raimes, A. (1983): *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, London.
- Samu, Á. (2004): *Kreatív írás*. Holnap, Budapest.
- Sári B., L. (2015): A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon Irodalomtudományi Szemle*. **61.** 1. sz., 3–23. Letöltés: <http://real-j.mtak.hu/6091/2/Helikon2015.1.pdf> (2023. 04. 12.).
- Selkrig, M. és Keamy, K. (2017): Creative pedagogy: a case for teachers’ creative learning being at the centre. *Teaching Education*. **28.** 3. sz., 317–332.
- Szettele, K. (2020): Kreatív pedagógia: A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. **70.** 11–12., 58–80.
- Szécsi, G. (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, 4. sz., 133–138.
- Takács, N. (2018): Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* **28.** 3–4. sz., 70–76. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22788> (2023. 04. 10.).
- Tin, T. B. (2012): Freedom, constraints and creativity in language learning tasks: new task features. *Innovation in Language Learning and Teaching*. **6.** 2. sz., 177–186.
- Cropley, A. és Urban, K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik, R. F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Elsevier Science. 481–494.
- Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, London.
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A. és Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council. 10–17.