

Iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXV. évfolyam 2025. január



Blénessy Gabriella

• Budapesti Fazekas Mihály
Gyakorló Általános Iskola és
Gimnázium

Czékmán Balázs

• Kispesti Puskás Ferenc
Általános Iskola

Csépes Ildikó

• Debreceni Egyetem Angol-
Amerikai Intézet

Demeter Katalin

• Eötvös Loránd
Tudományegyetem Tanító- és
Óvóképző Kar

Hegedűs Gabriella

• Debreceni Egyetem Angol-
Amerikai Intézet

Janurik Tímea

• Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem Neveléstudományi
Doktori Iskola

Kiss Szilvia Piroska

• Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem Pedagógiai és
Pszichológiai Kar Nevelés-
tudományi Doktori Iskola

Kiss-Kovács Renáta

• SZTE Neveléstudományi
Doktori Iskola

Pusztai Gabriella

• Debreceni Egyetem Nevelés-
és Művelődéstudományi
Intézet

Rusznák Anett

• Debreceni Egyetem Humán
Tudományok Doktori Iskola

Fejes József Balázs

(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos

(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csíkos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita

e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanzitl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem

**Bölcsészet- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészet- és**

Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Czékmán Balázs

Az intézményvezetés és az iskolai digitális érettség összefüggései 3

Hegedűs Gabriella – Csépes Ildikó

Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékkoktatást a nyelvtanulók? Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei 19

szemle

Kiss Szilvia Piroska – Demeter Katalin

Kreatív problémamegoldás fejlesztése az óvodai nevelésben 37

Janurik Tímea

Elektronikus tanulási környezet kialakítása az alapfokú művészetoktatás népzeneóráin 56

Kiss-Kovács Renáta

Tanárjelöltek vélekedése egy reflexió-fejlesztés célú egyetemi tantárgy célkitűzéseiről és feladatairól 68

Blénessy Gabriella

A Kódkupa verseny fejlődésének és népszerűségének vizsgálata 86

kritika

Rusznák Anett – Pusztai Gabriella

A mentorálás és társadalmi támogatás szerepe a reziliencia és iskolai teljesítmény támogatásában. Hedviga Hafíčová, Tatiana Dubayová, Edina Kovács, Tímea Ceglédi & Martin Kaleja: *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities* 100

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

104

Czékmán Balázs

Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola

Az intézményvezetés és az iskolai digitális érettség összefüggései

A – technológiai robbanásnak is köszönhető – tudástársadalom kialakulása paradigmaváltást hozhat az iskolák életébe is. A technológia megjelenése és térnyerése komoly hatással van a köznevelési intézményekre: az IKT (információs és kommunikációs technológiák)-eszközök használatával történő digitális pedagógia alkalmazásával minden intézménynek foglalkoznia kell, hiszen elterjedése miatt az iskolaszervezetek is más módon működnek, mint néhány évtizede.

Technológia és iskolavezetés a digitalizáció korában

A terminológiai változások ellenére a számítógéppel támogatott tanítás-tanulás, az IKT iskolai használata, a digitális pedagógia alkalmazása már több évtizede (ld. pl. Czékmán és Fehér, 2017) – hol aktívabb, hol passzívabb formában – van jelen a köznevelésben. A digitális pedagógia alkalmazásának előnyei (tanulók kognitív és affektív területeinek pozitív változása; ld. pl. Czékmán, 2023) több hasznot hozhatnak az oktatásba, mint az eszközhasználatból fakadó hátrányok (pl. túlzott vagy nem megfelelő alkalmazás miatt esetlegesen romló tanulmányi eredmények; ld. Vincze, 2018). Az Európai Unió is egységes álláspontot képvisel a digitális pedagógia iskolai célú használatában (ld. pl. Digital Education Action Plan 2010–2027), ahogyan hazánkban is számos kormányzati (például Sulinet, TÁMOP, HEFOP, TIOP, MDOS) és más forrásokból (Phare, Soros Alapítvány Közoktatás-fejlesztési Program stb.) megvalósuló fejlesztés történt a magyar közoktatásban az említett területen. Bár ezek eredményeképpen az utóbbi évtizedekben nőtt az iskolai technológiahasználat (Tóth, Molnár és Csapó, 2011), azonban mind a pedagógusok digitális kompetenciaszintje, mind attitűdje széles skálán mozgott (ld. Buda, 2017). Mindezek mellett a COVID-19 során elrendelt tantermen kívüli digitális munkarend rávilágított arra, hogy a digitális pedagógia megfelelő alkalmazásának még jócskán vannak technológiai és módszertani pótolnivalói is (Buda és Czékmán, 2021).

Abban, hogy a digitális pedagógia intézményi szinten kerüljön implementálásra és integrálásra a hazai iskolákban, az intézményvezetésnek is meghatározó szerepe van. Fehér 30 iskolában végzett vizsgálatának eredményei alapján már 2004-ben kiemelte, hogy bár az iskolavezetők nagy aránya úgy nyilatkozott, hogy az új informatikai eszközök használatát stratégiai fontosságúnak tartja, számos olyan tény volt tapasztalható, mely kérdésessé tette a kijelentések komolyságát (Fehér, 2004). Varga (2011) szintén rámutat, hogy minél többet foglalkozik az intézményvezető az IKT-val támogatott oktatással, annál eredményesebb lesz ez a terület. Arról azonban, hogy az intézményvezetők

az IKT-val támogatott tanítás-tanulás mely területeit tartják fontosnak, a nemzetközi kutatások (ld. pl. az ICILS 2018-as vizsgálata) is szerteágazó eredményeket mutatnak (Fraillon és mtsai, 2019). A köznevelés intézményeiben a változások, bár sok esetben hosszú késésekkel, de megtörténnek; új szemléletmódok lépnek be – többek között – az iskolavezetés területén, amelynek hatásaként az iskola mint szervezet is átalakul. A szakirodalom alapján nyilvánvalóvá válik, hogy a vezetői stílus kulcsfontosságú a különféle szervezetek transzformációs törekvéseiben (Dióssy és mtsai, 2023). Bár az iskola speciális szervezet, tanulmányozása, a működés hatásainak feltérképezése egyrészt az adott iskola, másrészt a köznevelési rendszer egészét segítheti (Serfőző, 2005), ahogyan Schüttler (2008) is megjegyzi, hogy az iskolavezetés – ezáltal az iskola mint szervezet – fejlesztése egy jól megtérülő oktatásügyi befektetés lehet. A bemutatott ellentmondások és különböző gyakorlatok miatt kutatásunk során az iskola digitális érettségét, az iskolavezetést, az iskolát mint szervezetet, valamint az említett területek összefüggéseit kívánjuk vizsgálni.

Iskolák digitális érettsége

Az iskolák digitálistechnológia-használata az oktatási intézmény különböző területein mutatkozhat meg, melyek együttesen jelentik az iskola digitális fejlettségi szintjét, képességét, érettségét. A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ által hazai környezetben bemutatott SELFIE (Európai Bizottság Közös Kutatóközpontja által tervezett és fejlesztett eszköz vezetőknek, pedagógusoknak és tanulóknak szóló önértékeléses kérdőívek segítségével ad visszajelzést az iskola digitális érettségéről) kapcsán az oktatási intézmények „digitális érettsége” kifejezést alkalmazta, így terminológiahasználásban mi is ezt vesszük át. A digitális érettség (*digital capability*) ebben az esetben olyan „képességet” jelent, melyet úgy határozunk meg, hogy a szervezet kultúrája, politikája és infrastruktúrája milyen mértékben teszi lehetővé és támogatja a digitális gyakorlatokat (Killen és Beetham, 2017). Ez az oktatás esetében digitális technológiához kapcsolódó kultúrát, irányelveket, a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciáját jelenti olyan iskolai környezetben, mely elkötelezett a digitális pedagógia terén (Castaño és mtsai, 2021). A digitális érettség szintjét különböző területek adják (a teljesség igénye nélkül: vezetés, infrastruktúra, képzés, digitális tananyagok és tartalmak, osztálytermi gyakorlat, a pedagógusok és tanulók digitális kompetenciája), melyekhez különböző mérőeszközök – és esetenként azokra épülő modellek – kapcsolódnak.

Vezetési stílus és szervezeti kultúra az iskolában

Az iskola – és tágabban értelmezve a köznevelés rendszere – nem működhet vezetés nélkül, sőt a szervezet működését és hatékonyságát nagyban befolyásolja, hogy ki a vezetőség. Ebből kiindulva a vezetéselmélet, vezetéstudomány kapcsán a vezető szerepének ismertetése elengedhetetlen, melyek közül mi a vezetői vagy vezetési (írásunkban szinonimaként használva) stílust emeljük ki és mutatjuk be részletesebben. A vezetési stílus meghatározó hatással lehet a vezetett szervezet típusainak alakulására, továbbá számos területre, többek között éppen a vizsgált iskolai digitális érettségre is, hiszen a vezetési stílus – több egyéb terület mellett – a digitalizációt alakító (siker)tényező is lehet (Ruel és mtsai, 2021).

Dunavölgyi (2022) műhelytanulmánya alapján a digitalizációs környezetben – az előzőekben bemutatott vezetés mellett – a szervezeti kultúra is fontos tényező; a digitális változások megvalósulásában mindkettőnek fontos szerepe van. A kultúra az emberiség

egyik legbonyolultabb és legegységesebb fogalmai között szerepel, ezért nem meglepő, hogy Kroeber és Kluckhohn (1978) a fogalom több mint 160 definícióját gyűjtötte össze (Lippert, 2015). Schein (2010) szerint „a szervezeti kultúra azok a közösen elfogadott alapfeltevések, amelyeket a csoport tanulás révén felfedezett, felismert, kifejlesztett azért, hogy képes legyen kezelni a külső vagy belső problémákat” (Schein 2010. 18.).

A szervezeti kultúra típusait is számos szempont alapján lehet tipizálni. Deal és Kennedy (1982) két dimenzió alapján kategorizálta a különböző szervezeteket; az egyik dimenzió a „kockázatvállalás mértéke”, a másik pedig „a visszacsatolás, visszajelzés”. Utóbbi nemcsak az anyagi jellegű visszajelzést jelentette, hanem bármilyen információt, amely kifejezheti a dolgozók számára a munka értékét (Lippert, 2015). Handy (1985) modelljében a szervezet múltja, a tulajdonformája, a szervezet mérete, az alkalmazott technológia, célja, környezete, és tagjai kapnak kiemelt szerepet. Kono (1990) a vállalati kultúrát három elem kombinációjából eredeztette: (1) a szervezet közös értékei; (2) a döntéshozatalban használatos gondolkodásmód, valamint (3) a szervezetben általánosan érvényesülő viselkedési minták. Hofstede (1991) Deal és Kennedy elméletéhez hasonlóan két dimenzió mentén értékelte a szervezeteket: a két dimenzió a „bizonytalanságkerülés” és a „hatalmi távolság” volt. Trompenaars és Munkatársai (2002) a különböző kultúrátípusokat a szervezet és beosztottjai közötti feladat- és személyorientált hozzáállás dimenziói mentén dolgozták ki.

A versengő értékek modell

A vezetési stílusok és a szervezeti kultúrák ismertetése után egy olyan keretrendszert kívánunk bemutatni, mely az egyik leggyakrabban használt a szervezeti kultúrák kutatásában. A „versengő értékek keretrendszer/modell” (Competing Values Framework – CVF) és a hozzá tartozó OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument) kérdőív egyszerűen használható, és más mérőeszközökkel összehasonlítva is jó validitási és reliabilitási tulajdonságokkal rendelkezik. A CVF alapját Quinn és Rorhbaugh (1983) kutatása adta, mely a szervezeti hatékonyságok feltérképezésére irányult. Ennek eredményeképpen két dimenzió lett elkülönítve (szervezeti fókusz és szervezeti struktúra), melyek négy különböző modellt alkottak. Ezt a négy modellt – szervezetikultúra-típust – Cameron és Quinn (2006) nevezte el „klán”, „adhokrácia”, „piac” és „hierarchia” kultúrának (Yu és Vu, 2009). A két említett dimenzió azokat a magyarázó értékeket (versengő értékek) tartalmazza, melyek egy adott szervezetet hatékonyra tehetnek. Az egyik dimenzió a befelé vagy kifelé fókuszálás: míg a befelé összpontosító szervezet a tagokra és a belső hatékonyságra és annak folyamataira koncentrál, addig a kifelé összpontosító szervezet célja a külső környezethez való alkalmazkodás. A másik dimenzió a rugalmasság – strukturáltság tengelye: míg a skála előbbi fele a szervezeti tagok számára nyitott mozgásteret, nagyobb döntési szabadságot, addig a másik fele kontrollt, ellenőrzést, szabályozottságot jelent (Lippert, 2015).

A versengő értékek keretrendszere képes jól körülhatárolni mind a szervezeti kultúra típusait, mind pedig az azokra jellemző vezetési stílusokat, vezetőtípusokat. A keretrendszer használatával továbbá felállítható a szervezetek kultúraprofilja, melyből különböző értékelési lehetőségek állnak rendelkezésre. Többek között meghatározható a domináns szervezeti kultúra, a domináns kultúra erőssége, a jelenlegi és a kívánatos kultúra közötti eltérés. A modell továbbá nemcsak a vállalati, hanem a közszférában is képes a különböző szervezetek belső világának feltérképezésére. A versengő értékek keretrendszert számos kutató alkalmazta köznevelési és felsőoktatási környezetben külföldön (ld. pl. Cheng és Wu, 2017; Gulosino és mtsai, 2016; Sanderson, 2006), ahogyan hazai környezetben is számos iskolai közösséget vizsgáltak már használatával (ld. pl. Serfőző, 2005).

A kutatás bemutatása

A kutatás célja, kérdései

Tanulmányunk fő témáját az iskolák digitalizációs folyamatához kapcsolódó iskolavezetési, valamint szervezeti jellemzők adják. Empirikus vizsgálatunk célja így az iskolák szervezeti modelljének, a vezető vezetési stílusának feltérképezése, valamint azok iskolai digitális érettséggel kapcsolatos összefüggéseinek vizsgálata. Az iskolavezetés kapcsán a vezetői stílusokat, valamint az iskolák szervezeti modelljének típusait vesszük górcső alá.

Kutatási kérdéseink az említett témaköröknek megfelelően:

- Kérdés 1. Milyen vezetési stílus és szervezeti irányítás jellemző a vizsgált iskolaigazgatók esetében?
- Kérdés 2. Milyen szervezeti kultúrátípus jellemző a vizsgált oktatási intézményekre?
- Kérdés 3. Milyen összefüggések mutathatók ki a digitális érettség, a vezetési stílus, a szervezeti irányítás, valamint a szervezetikultúra-típus között?

A kutatás lebonyolítása, mérőeszközök, adatgyűjtés

Empirikus kutatásunk részben egy tankerületi szintű iskolafejlesztési programhoz kapcsolódott. Mivel a fejlesztési program egy budapesti tankerületi központ iskoláiban zajlott, így a kérdőívek elektronikus módon való elküldését a tankerület közreműködésével végeztük. Az online kérdőívek a kutatásba bevont iskolák igazgatói részére lettek kiküldve, majd a kitöltési határidő közeledtével ismételten kértük a vezetőket a kitöltésre. Az adatok felvétele 2024. január 15. és január 21. között zajlott, mely időtartamban minden kutatásba bevont intézmény vezetőjének kitöltése beérkezett.

A kvantitatív és kvalitatív elemeket tartalmazó kutatás számítógéppel támogatott online adatfelvételen alapul, melynek módszere a kérdőív. A kvantitatív (mennyiségi) vizsgálat elemei elsősorban az iskolák digitális érettségének területeire, míg a kvalitatív (minőségi) elemek főleg az iskolákhoz és az iskolaigazgatókhoz kapcsolódó egyéb területeire (például háttér adatok, úgymint nem, kor) vonatkoztak.

Vizsgálatunkban Cameron és Quinn Versengő értékek modelljét alkalmaztuk; a szerzőpáros 2006-os könyvében bemutatott mérőeszközének (Organizational Culture Assessment Instrument, OCAI) magyar nyelvre történő fordításához Spilák (2020) munkáját vettük alapul, melyet több helyen módosítottunk a köznevelési célú felhasználáshoz. A kérdőívben hat, a szervezetet dominánsan jellemző karakterisztikát kellett pontozni. Az értékelendő területek között 100 pontot kellett a kitöltőknek szétosztani az éppen adott időszakra és a kívánatos (ideális) állapotra vonatkozóan. A kapott adatok feldolgozása az SPSS matematikai statisztikai szoftver 26-os verziójának változatával történt; a statisztikai számításoknál gyakoriságot, átlagot számoltunk, továbbá kereszttábla-elemzést, varianciaanalízist és korrelációs számítást végeztünk.

A kutatásba bevontak

Empirikus kutatásunkat a Külső-Pesti Tankerületi Központban végeztük, melyben teljes lekérdezést terveztünk. Ennek megfelelően a mérőeszközöket minden intézmény vezetőjének kiküldtük; a mintába csak azok az intézmények nem kerültek bele, ahol az oktatás nem a legmeghatározóbb tevékenység (kollégiumok). Végeredményként így a Tankerület 46 intézményéből 40 kitöltés érkezett, melyből egyet a kitöltés megbízhatatlansága miatt

eltávolítottunk: 27 általános iskolából, 6 gimnáziumból, 6 pedig egyéb intézményből (1. táblázat). Az egyéb intézmények között 3 egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény (EGYMI), két alapfokú művészeti iskola és egy felnőttek iskolája szerepelt (2. táblázat).

int. típusa	N
általános iskola	27
gimnázium	6
egyéb	6
összesen	39

1. táblázat. A kutatásba bevont intézmények típusai

2. táblázat. A kutatásba bevont „egyéb” intézmények

int. típusa	N
3 EGYMI	3
egységes gyógypedagógiai és módszertani intézmény	2
felnőttek iskolája	2
összesen	6

Az intézmények szervezeti kultúrája

A vezetési stílus jellemzői

Cameron és Quinn versengő értékek modelljének hat területét „a szervezetet jellemző domináns karakterisztikák”, a szervezeti irányítás jellemzői”, „a vezetési stílus jellemzői”, „a szervezetet összetartó erő”, „a stratégiai hangsúlyok”, valamint a „sikerkritériumok” adják. Vizsgálati fókuszunknak megfelelően a felsorolt területek közül „a vezetési stílus” és „a szervezeti irányítást” nézzük meg részletesen. A kutatásba bevont intézmények összesített átlagát vizsgálva megállapítható volt, hogy vezetési stílus kapcsán elsősorban „facilitátor” és „mentor” típusú vezetőkről (40%) beszélhetünk. Számukra legfontosabb az aktív részvétel, a csapatmunka, valamint az egyetértésre törekvés volt. A másik domináns vezetési stílust a „monitor” vagy „koordinátor” típusú vezetők (30%) jelentették. Utóbbiak fókuszában a szabályok betartása és betartatása, az adminisztráció fontossága, valamint a hatékony munkaszervezés állt. Az innovációhoz – tágabban értelmezve a technológia oktatási célú alkalmazásához – szükséges, a szabadságra és az egyéni felelősségvállalásra törekvő vezetési stílus jóval kisebb arányban (19%) jelent meg az iskolákban. Legkisebb arányban (11%) a versenyszellemen alapuló célorientált, mindenre elszánt, versengő stílusú vezetés volt kimutatható.

A domináns vezetési stílusokat a versengő értékek modelljének négy kvadránsába helyezve láthatóvá vált, hogy azok a klán, illetve a hierarchia negyedekbe tartoztak, melyek mindegyike belső fókuszú volt. Ez azt jelenti, hogy a köznevelési intézmények elsősorban a belső erőforrásaikra és azok megfelelő működtetésére koncentráltak. Jóval kevésbé voltak érdekeltek a gyors változásokra való reagálásban, az átmeneti megoldások alkalmazásában, ahogyan a nyílt piacra jellemző versengés sem volt igaz rájuk.

Utóbbi még akkor sem jelent meg markánsan, ha egy adott régióban több intézmény osztozott az esetenként korlátozott létszámú tanulón. Ezzel párhuzamosan az innovációorientált kultúra is csak mérsékelten volt jelen a köznevelési intézményekben, így a digitális eszköz-használat átmenetiségének, „tiszavirág hosszúságú” életének gondolata nem feltétlenül sarkallta a vezetőket arra, hogy a „kívülről” jól kinéző, „politikailag korrekt” vállalatok mellé valós erőfeszítéseket csatoljanak.

Az intézménytípusok között ugyanakkor jelentős különbségek mutatkoztak. Az általános iskolák esetében a vezetési stílus dominánsan a csapatmunkára és az egyetértésre törekedett (37%), valamint szintén markánsan (30%) megjelent a kiszámíthatóság és a kapcsolatok stabilitása; ezzel párhuzamosan viszonylag magas (20%) értéket képviselt a kreatív, szabadságra ösztönző vezetés is, mely kedvező környezetet biztosíthatott (volna) az innovációhoz, a digitális technológiákon alapuló tanításhoz-tanuláshoz is. Legkisebb arányban (12%) a versenyszellem ösztönzésén alapuló vezetés jelent meg, nem volt elvárás a külső versenytársakkal (más köznevelési intézmények) való versengés.

A gimnáziumok esetében a mentor és a koordinátor típusú vezetők egyforma arányban kaptak helyet (38%); esetükben ugyanolyan fontos volt a szabályozottság, a stabilitás, mint a jól együttműködő, konszenzusra törekvő csapatmunka. A gimnáziumok mint a középfokú oktatás legmagasabb szintjét képviselő intézmények érthető módon törekedtek a hierarchia modellhez tartozó vezetési stílus megtartásához, melyek szükségesek lehettek ahhoz, hogy az egyik legfontosabb mérőszám, az érettségi eredmények hitelesítsék erőfeszítéseiket. Ugyanakkor meglepő, hogy a célorientált, versengő típusú vezetés a legkisebb arányú volt, még a fentebb bemutatott általános iskola eredményeinél is alacsonyabb értéket (11%) mutatott. Ezek alapján úgy tűnt, hogy a gimnáziumot vezető igazgatók nem a külső versenytársakkal történő versengésben, hanem sokkal inkább a saját teljesítményük maximalizálásában, tökéletesítésében látták a siker kulcsát. Mindezekkel párhuzamosan az is láthatóvá vált, hogy az említett vezetési stílusok mellett már jóval kisebb arányban (13%) jelent meg az újításokra, esetenként bizonytalan technológiákra építő vezetési stílus, mely nem feltétlenül kedvezett a digitális pedagógia gimnáziumokban való elterjedésének.

Az egyéb intézményeknél alapvetően más arányokat találtunk, hiszen itt elsősorban alapfokú művészeti iskolákról, gyógypedagógiai intézményekről beszélhettünk, ahol jóval „puhább” vezetési stílus szükséges, mint egy versenyhelyzetben lévő, eredményorientált gimnázium esetében. A vezetők domináns vezetési stílusa itt valóban döntően mentor és facilitátor (55%) volt, a többi vezetési stílus jóval kisebb arányban jelent meg. Az egyéb intézmények esetében jellemző lehetett még a monitor vagy koordinátor stílusú vezetés is, azonban feleakkora arányban sem jelentek meg (24%), mint az előbb említett facilitátor vagy mentor típusok. Mindezek eredményeképpen a versengő, célokat felállító direktor típusú vezetők elhanyagolható arányban (6%) jelentek itt meg (3. táblázat).

3. táblázat. A vezetési stílusok a különböző intézménytípusok esetében (% , N = 39)

	aktív részvétel, csapatmunka, egyetértésre törekvés	szabadságra és az egyéni felelősségvállalásra törekvés	versenyszellem ösztönzése, magas elvárások	kiszámíthatóság, a kapcsolatok stabilitása
ált. iskola	37	22	12	30
gimnázium	38	13	11	38
egyéb	55	15	6	24
átlag	40	19	11	30

A szervezeti irányítás jellemzői

Míg az előzőekben bemutatott vezetési stílus azt jellemzi, hogy az adott intézmények milyen vezetői stílussal rendelkeznek, és az hogyan hatja át a szervezetet, addig a szervezeti irányítás azt mutatja meg, hogy az alkalmazottak irányítása milyen módon történik, valamint milyen az ahhoz kapcsolódó munkahelyi környezet (Quinn és Cameron, 2006). Míg a vezetők vezetési stílusukban támogatók vagy hierarchikus kapcsolatra törekvők, addig az általuk vezetett szervezetek irányítása során már sokkal inkább támogatók (34%) és innovációra ösztönzők (30%) voltak. Ehhez viszonyítva az egyenletes és szabályozott működés kevésbé markánsan (24%), az eredményorientált hozzáállás pedig még kisebb arányban (13%) jelent meg. Így a versengő értékek modelljének felső kvadránsai a jellemzők, tehát a rugalmasság érvényesült a strukturáltsággal szemben. Ennek alapján látható volt, hogy bár a vezetők vezetési stílusukban inkább támogatóknak vagy inkább szabálykövetőknek titulálták magukat, az általuk folytatott szervezeti irányítás jellemzőiben már egy sokkal támogatóbb, megengedőbb vonalat képviseltek, mely jóval kedvezőbben hathatott a digitális technológiákkal támogatott oktatási folyamatokra is.

Ahogy a vezetési stílusok, úgy a szervezeti irányítás esetében is jól láthatóan elkülöníthető volt a három különböző intézménytípus. Az általános iskolák munkahelyi légkörét elsősorban a dolgozók támogatása, fejlesztése (34%), valamint innovációs tevékenységének támogatása (31%) hatotta át; a szabályozottság, az egyenletes működés kevésbé markáns (21%), továbbá a rámenős, eredményorientált hozzáállás is jóval kevésbé meghatározó módon jelent meg (13%).

Teljesen más arcukat mutatták a gimnáziumok ezen a területen: míg az igazgatók vezetési stílusukban dominánsan támogatók voltak, alkalmazottaiktól már határozottan a szabálykövetést, az egyenletes működéshez szükséges fegyelmezett légkört várták (41%). A dolgozók támogatása, az innovációra, újításokra való törekvés feleakkora arányban (22%) jelent meg, míg a rámenős és eredményorientált hozzáállás kevésbé volt jellemző (15%). Ez azt jelentette, hogy a gimnáziumok igazgatói, bár vezetői szemléletükben támogatók voltak, az alkalmazottakkal már sokkal inkább egy hierarchikus és fegyelmezett rendszerben működtek.

Az egyéb intézmények szervezeti irányításra vonatkozó karakterisztikája az általános iskolákéhoz állt közel. Az említett kategóriába tartozó intézmények döntően támogató légkört (41%) igyekeztek a munkavállalókkal kialakítani, mellyel párhuzamosan a pedagógusaik az innovációhoz, újító jellegű próbálkozáshoz is szabad kezet kaptak (31%). Ennek megfelelően jóval kevésbé volt jellemző ezekben az intézményekben a hierarchián alapuló egyenletes és szabályozott működés (19%), míg a rámenős, piaci világra jellemző légkör szinte elhanyagolható mértékben (9%) jelent meg (4. táblázat).

4. táblázat. A szervezeti irányítás a különböző intézménytípusok esetében (% , N = 39)

	támogatja a dolgozók fejlődését, és gondoskodik róluk	támogatja a dolgozók vállalkozó kedvét, innovációs tevékenységét és kockázatvállalását	értékeli a rámenős, eredményorientált hozzáállást	támogatja az egyenletes, szabályozott működést
ált. iskola	34	31	13	21
gimnázium	22	22	15	41
egyéb	41	31	9	19
átlag	34	30	13	24

A szervezeti kultúrátípusok jellemzői

Cameron és Quinn versengő értékek modelljének hat területe alapján a vizsgált intézmények négy jól elkülöníthető kultúrátípusba sorolhatók. A négy kultúrátípus tanulmányunkban a „támogató” (Klán), az „innovációorientált” (Adhokrácia), a „célorientált” (Piac), valamint a „szabályorientált (Hierarchia) elnevezést kapta. A szervezeti kultúra-típust meghatározó jellemzők alapján minden intézmény abba a típusba kerül, mely dominánsan jelenik meg az esetében. Az eredmények alapján a 39 intézmény a négy lehetséges kultúrátípusból kettőbe volt csoportosítható. Az intézmények zöme (33) a támogató, míg alig egyhatodik (6) a szabályorientált kultúrátípusba tartozott. A fentebb elemzett vezetési stílus és szervezeti irányítás jellemzői kapcsán már látható volt, hogy a vizsgálatba bevont intézményekre nem jellemzők a nyitott rendszerként szabad kezett adó, sem a racionális célokat kitűző és azért mindent feláldozó modellek. Esetükben az emberi kapcsolatokat és a belső folyamatokat előtérbe helyező keretek a dominánsak, mely a kultúrátípusukat is egyértelműen meghatározta.

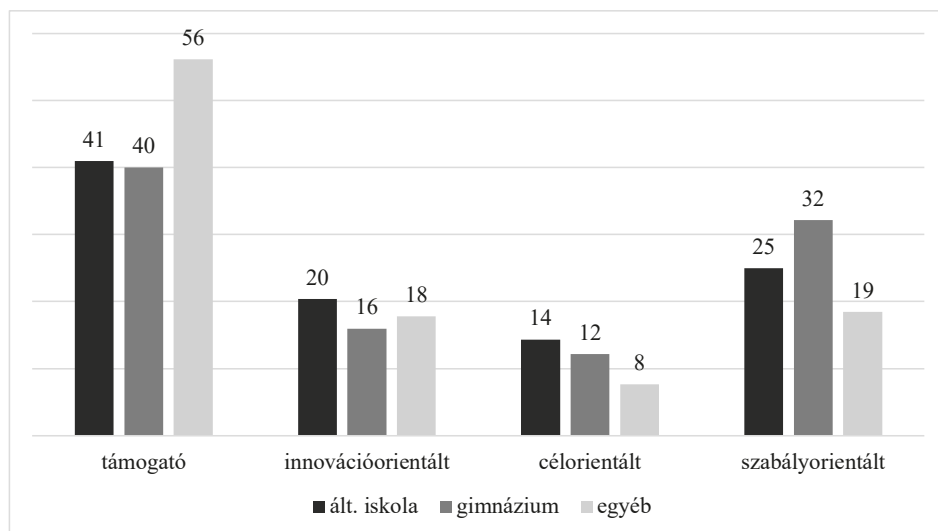
A különböző intézménytípusokat összehasonlítva a kultúrátípusok esetében is egyértelműek voltak a különbségek. Az általános iskolák zöme túlnyomórészt az emberi kapcsolatokra épülő támogató típusba volt sorolható, alig egyötödük az, amely a szabályorientált kultúrátípusba tartozott. Bár a gimnáziumok száma jóval alacsonyabb a mintánkban, az arányokból jól látszik, hogy a vizsgált középfokú intézmények kétharmada támogató, míg egyharmaduk már a szabályorientált típusba tartozott. Az egyéb intézmények közül pedig minden iskola az emberi kapcsolatokat előtérbe helyező támogató kultúrátípusba tartozott. Összefoglalóan megállapítható volt, hogy az általános iskolák zöme támogató, kismértékben szabályorientált, a gimnáziumok között már jelentősen nagyobb arányban jelentek meg a szabályorientált típusok, míg az egyéb intézmények kizárólagosan a támogató kultúrátípusba voltak sorolhatók (5. táblázat).

5. táblázat. A domináns szervezeti kultúra-típusok a különböző intézménytípusok esetében

	támogató	szabályorientált	összesen
általános iskola	23	4	27
gimnázium	4	2	6
egyéb	6	0	6
összesen	33	6	39

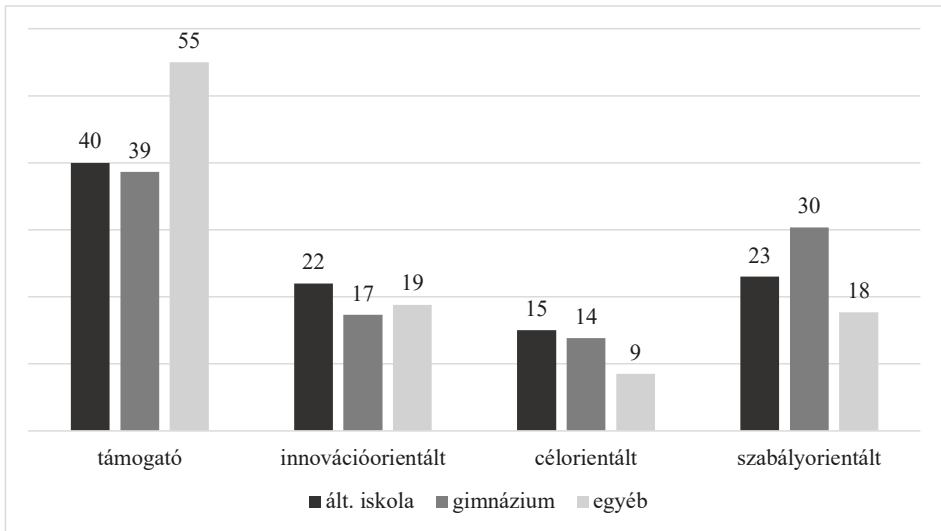
Amennyiben egy adott intézmény esetében csupán a domináns kultúrátípust vizsgáljuk, akkor egy viszonylag leegyszerűsített képet kapunk róla, hiszen az már nem látható, hogy a többi kultúrátípus milyen arányban jelenik meg. Ezért is fontos megvizsgálni, hogy a versengő értékek keretrendszerben a négy terület hogyan oszlik meg. A modell a megoszlást a vizsgálat adott időpontjában jellemző állapotára, továbbá egy későbbi (ideális) állapotára is felméri. A vizsgálat időpontjában jellemző (jelenlegi) állapotról már az előző elemzésünkéből is kiderült, hogy a legnagyobb arányban a támogató típus jelent meg, melyet a szabályorientált követett. Mindhárom intézménytípus esetében a harmadik megjelenő típus az innovációorientált volt, a legkisebb részben pedig a célorientált jelent meg. Ezeket az adatokat vizsgálva jellemzően belső fókuszú, a humán kapcsolatokat meghatározó módon előtérbe helyező szervezeti kultúrákról beszélhetünk, melyek erősen különböznek a piaci vállalatoktól, állami szervezetektől (domináns kultúrátípusok a Hierarchia és a Piac; ld. Szabó és Molnár, 2016) vagy akár felsőoktatási szervezetektől (domináns kultúrátípusok a Klán és az Adhokrácia; ld. Ujhelyi és Kun, 2016).

Az általunk vizsgált intézménytípusok között ebben az esetben is jellegzetes különbségek mutatkoztak. Az általános iskolák esetében legnagyobb arányban (41%) a támogató kultúrátípus jelent meg, melyet közel azonos arányban követett a szabályorientált (25%) és az innovációorientált (20%), a legkevésbé pedig a célorientált kultúrátípus (14%) volt kimutatható. Arányaiban eltérő képet mutattak a gimnáziumok, hiszen esetükben a támogató (40%) és a szabályorientált kultúrátípus (32%) volt a domináns, majd közel azonos szinten, de jóval kisebb arányban jelent meg az innovációorientált (16%) és a célorientált (12%) kultúrátípus. Az egyéb intézmények az első kettőtől gyökeresen eltérő képet mutattak, hiszen esetünkben markánsan meghatározó volt a támogató kultúrátípus (56%), és ezt jóval kisebb arányban követték a szabályorientált (19%) és az innovációorientált (18%) kultúrátípusok; ezzel párhuzamosan elhanyagolható arányban kapott szerepet a célorientált típus (8%) (1. ábra).



1. ábra. A szervezeti kultúra típusai a különböző intézménytípusokban – jelenlegi állapot (% , N = 39)

Számos szervezet vágyik a változásra, mely a versengő értékek modellben nyomon követhető a kultúrátípusok jelenlegi és ideális állapotának összehasonlításával. Bár több változás is látható az ideális állapot esetében a mérés időpontjában érvényes állapotokhoz képest, a kultúrátípusok megoszlásának sorrendje szinte teljesen azonos. Az intézménytípusokat összehasonlítva mind az általános iskolák, mind pedig a gimnáziumok esetében maradt a támogató, szabályorientált, innovációorientált, végül pedig a célorientált sorrend. Egyedül az egyéb intézmények esetében volt változás, ahol a második helyre az innovációorientált kultúra (19%) lépett, megelőzve a szabályorientált (18%) és a célorientált (9%) kultúrátípusokat (2. ábra).



2. ábra. A szervezeti kultúra típusai a különböző intézménytípusokban – ideális állapot (% , N = 39)

A jelenlegi és az ideális állapot közötti változásokat számszerűsítve láthatóvá vált, hogy mely kultúrátípusok esetében milyen változást szerettek volna elérni az iskolavezetők. A változások átlagai alapján két területen erősödést, két területen pedig mérséklődést prognosztizáltak. A legjellemzőbb kultúrátípusok esetén minden intézménytípus mérséklődést szeretett volna mind a támogató (-1,4%), mind pedig a szabályorientált (-2%) típusoknál. A vezetők az innovációorientált (2,1%) és a célorientált típusok (1,4%)⁹ esetében előrelépést láttak volna ideálisnak. Bár a kívánt változások mértéke viszonylag alacsony volt, láthatóvá vált az a törekvés, hogy az egyébként is erős területek dominanciájának mérséklésével párhuzamosan erősítsék mind a – digitális pedagógiának is kedvező – innovációorientált kultúrát, mind pedig az eredményekre, az eredményességre, a való világ történéseire jobban fókuszáló célorientált kultúrát.

A három intézménytípust összehasonlítva megközelítőleg azonos változási igények voltak láthatók. 2%-nál jelentősebb igény egyedül az általános iskolák esetében rajzolódtott ki, amelyek esetében legnagyobb mértékben a szabályorientált kultúrát kívánták csökkenteni (2,2%), melynek köszönhetően az innovációorientált területen kívántak előrelépni (2,4%) (6. táblázat). Ez a hozzáállás megerősíti azt, hogy a három intézménytípus közül leginkább az általános iskolák nyitottak az innovációra, hiszen az innovációorientált kultúrátípus jelenleg is náluk a legnagyobb arányú, amit így még tovább erősítenének. Ez a hozzáállás egyúttal a digitális technológiák tanítási-tanulási célú használatának is kedvezhet.

6. táblázat. A szervezeti kultúra típusainak változási igényei a különböző intézménytípusok esetében (% , N = 39, ANOVA nem szignifikáns)

	támogató	innovációorientált	célorientált	szabályorientált
ált. iskola	-1,5	2,4	1,4	-2,2
gimnázium	-1,2	1,5	1,5	-2,0
egyéb	-1,3	1,0	1,2	-1,0
átlag	-1,4	2,1	1,4	-2,0

A vezetés és a digitális érettség területei közötti összefüggések

A leíró elemzéseken túl tanulmányunkban a vezetés és az iskolák digitális érettségének (és területeinek) esetleges összefüggéseit is vizsgáltuk. A vezetéshez kapcsolódó területek esetében a vezetési stílust, a szervezeti irányítást, valamint a szervezeti kultúra-típust néztük meg részletesebben. A vezetési stílus és a digitális érettség vizsgálatához korrelációelemzést végeztünk, melybe a négy vezetési stílust és a digitális érettség területeit vontuk be. Általánosságban láthatóvá vált, hogy a facilitátor és mentor típusú vezetés pozitív, míg a monitor vagy koordinátor típusú vezetés negatív együttjárást mutatott a digitális érettség területeivel. Az aktív csapatmunkára, a humán kapcsolatokra építő vezetés pozitív összefüggést mutatott a „Vezetőség” területével ($r = 0,399$, $p = 0,012$), így a digitális pedagógiai módszerek kipróbálásának támogatásával, valamint a tudatos technológiahasználattal (licenclési szabályok alkalmazása). Ez a stílusú vezetés ugyancsak pozitív kapcsolatban volt az „Együttműködés és hálózatépítés” területeivel ($r = 0,382$, $p = 0,016$), így a digitális pedagógia terén zajló fejlődés követésével, a technológia nyújtotta előnyök és hátrányok rendszeres megbeszélésével. A támogató típusú vezetés továbbá pozitív együttjárást mutatott a „Szakmai továbbképzés” területével is ($r = 0,384$, $p = 0,016$), mely a digitális pedagógiához kapcsolódó tapasztalatok nevelőtestülettel való megosztását, a szakmai továbbképzési igények megbeszélését, valamint a képzéseken való folyamatos részvétel lehetőségét jelentette. Ezekkel az összefüggésekkel párhuzamosan viszont a kiszámíthatóságot és a stabilitást, a hierarchiát előnyben részesítő vezetés több területen sem kedvezett a digitális érettségnek. A monitor vagy koordinátor típusú vezetők stílusa közepesen erős negatív összefüggést mutatott a „Vezetőség” ($r = -0,386$, $p = 0,015$), valamint az „Együttműködés és hálózatépítés” ($r = -0,451$, $p = 0,004$) területeivel is. A másik két vezetési stílus (innovátor vagy bróker és producer vagy direktor) viszont a digitális érettség egyetlen területével sem mutatott összefüggést. Ezek alapján láthatóvá vált, hogy a támogató típusú vezetés inkább pozitív, a szabályozott vezetés inkább negatív, az egyéni szabadságot, innovációt, valamint a versenyszellemet előtérbe helyező vezetés semleges összefüggést mutatott a digitális érettség vonatkozásában (7. táblázat).

7. táblázat. A vezetési stílus és a digitális érettség területei közötti összefüggések
($N = 39$, Pearson-korreláció, $*p < 0,05$)

	aktív részvétel, csapatmunka, egyetértésre törekvés	szabadságra és az egyéni fele- lősségvállalásra törekvés	versenyszellem ösztönzése, magas elvárások	kiszámítható- ság, a kapcsola- tok stabilitása
Vezetőség	<u>0,399*</u>	-0,116	-0,048	<u>-0,386*</u>
Együttműködés és hálózatépítés	<u>0,382*</u>	0,001	-0,031	<u>-0,451*</u>
Infrastruktúra és eszközök	-0,10	-0,13	0,03	0,19
Szakmai továbbképzés	<u>,0384*</u>	-0,226	-0,108	-0,265
Támogató eszközök és segédanyagok	-0,081	-0,180	-0,163	0,299
Pedagógia: Tantermi végrehajtás	-0,129	-0,080	0,154	0,132
Értékelési gyakorlat	0,237	-0,022	-0,178	-0,185
Tanulói digitális kompetencia	-0,070	-0,081	0,114	0,072
Intézményi digitális érettség	0,120	-0,135	-0,002	-0,056

A vezetési stílus mellett a szervezeti irányítás és a digitális érettség összefüggéseit is vizsgáltuk. Ahogyan azt már bemutattuk, a szervezeti irányítás az alkalmazottak irányítására és a munkahelyi légkör minőségére vonatkozik. Az eredmények alapján látható volt, hogy a szervezeti irányítás a vezetési stílustól eltérő összefüggéseket mutatott. A támogató, a dolgozók fejlődését előtérbe helyező irányítás negatív összefüggésben volt ($r = -0,322$, $p = 0,048$) a „Tantermi végrehajtás” területével, tehát nem kedvezett a digitális pedagógia osztálytermi alkalmazásának (digitális eszközök használata tantárgyközi projektekhez, tanulói aktivizálás digitális eszközökkel, kreativitás előmozdítása digitális módszerekkel). A pedagógusok innovációs tevékenységét és kockázatvállalását támogató irányítás szintén közepesen erős negatív összefüggést ($r = -0,394$, $p = 0,013$) jelzett a „Támogató eszközök és segédanyagok” területén. A hierarchiához kapcsolódó egyenletes és szabályozott irányítás eredményeinek alapján nem volt előnyös sem a „Vezetőség” ($r = -0,339$, $p = 0,035$), sem pedig az „Együttműködés és hálózatépítés” területének ($r = -0,318$, $p = 0,048$), azonban az innovációorientált irányítással ellentétben ez az irányítás kedvezett a „Támogató eszközök és segédanyagok” ($r = 0,437$, $p = 0,005$) területének (8. táblázat).

8. táblázat. A szervezeti irányítás és a digitális érettség területei közötti összefüggések
($N = 39$, Pearson-korreláció, $*p < 0,05$)

	támogatja a dolgozók fejlődését és gondoskodik róluk	támogatja a dolgozók vállalkozó kedvét, innovációs tevékenységét és kockázatvállalását	értékeli a rámenős, eredményorientált hozzáállást	támogatja az egyenletes, szabályozott működést
Vezetőség	0,295	0,267	-0,124	<u>-0,339*</u>
Együttműködés és hálózatépítés	0,243	0,141	0,049	<u>-0,318*</u>
Infrastruktúra és eszközök	-0,259	-0,089	0,162	0,178
Szakmai továbbképzés	0,161	0,084	0,031	-0,205
Támogató eszközök és segédanyagok	-0,170	<u>-0,394*</u>	-0,094	<u>0,437*</u>
Pedagógia: Tantermi végrehajtás	<u>-0,322*</u>	-0,108	0,173	0,237
Értékelési gyakorlat	0,188	0,065	-0,019	-0,186
Tanulói digitális kompetencia	-0,118	-0,224	0,145	0,149
Intézményi digitális érettség	0,046	-0,007	0,050	-0,063

A vezetési stílus és a szervezeti irányítás mellett végül a szervezetikultúra-típusok és a digitális érettség különböző területeinek összefüggéseit tekintettük át. A szervezetikultúra-típusok bemutatásánál láthatóvá vált, hogy a vizsgálatba bevont oktatási intézmények zöme a támogató, míg nagyjából egyhatodik a szabályorientált típusba tartozott, a másik két kultúrátípusba pedig egyetlen intézmény sem került. Általánosságban megállapítható volt, hogy a két eltérő kultúrátípusba sorolt intézmények digitális érettségének átlaga gyakorlatilag megegyezett (3,95 és 3,92). A különböző kultúrátípusok esetében ugyanakkor a digitális érettség területei eltérő erősséggel jelentek meg. A támogató kultúrátípusú intézmények esetében inkább humán kapcsolatokra építő területek, így a „Vezetőség”, az „Együttműködés és hálózatépítés”, a Szakmai továbbképzés”, valamint az „Értékelési gyakorlat” emelkedtek ki. A szabályorientált kultúrátípusú intézmények előnye az „Infrastruktúra és eszközök”, a „Támogató eszközök és segédanyagok”, a „Pedagógia: Tantermi végrehajtás”, valamint a „Tanulói digitális kompetencia” területeken mutatkozott meg. Ezek alapján megállapítható, hogy a támogató típusú intézmények elsősorban a digitális pedagógia bevezetésének, elterjesztésének, a pedagógusok képzésének kedveznek, míg a szabályorientált intézmények jobbak az eszközök beszerzésében (hardver és digitális tartalmak), melynek eredményeképpen erősebbek a digitális pedagógia osztálytermi alkalmazásában, így a tanulói digitális kompetencia is magasabb szintű intézményekben (9. táblázat).

9. táblázat. A szervezetenkultúra-típus és a digitális érettség területei közötti összefüggések (ANOVA nem szignifikáns)

	támogató (N = 33)	szabályorientált (N = 6)	átlag (N = 39)
Vezetőség	4,26	3,83	4,19
Együttműködés és hálózatépítés	3,82	3,35	3,74
Infrastruktúra és eszközök	3,70	4,03	3,75
Szakmai továbbképzés	4,43	4,06	4,38
Támogató eszközök és segédanyagok	4,36	4,69	4,41
Pedagógia: Tantermi végrehajtás	3,79	4,03	3,83
Értékelési gyakorlat	3,43	3,10	3,38
Tanulói digitális kompetencia	3,82	4,25	3,89
Intézményi digitális érettség	3,95	3,92	3,94

Összefoglalás és diszkusszió

Az iskolavezetők vezetési stílusát tekintve láthatóvá vált, hogy a domináns stílusok mindegyike belső fókuszú volt. A köznevelési intézmények elsősorban a belső erőforrásaik működtetésére helyezték a hangsúlyt, és jóval kevésbé voltak érdekelték a gyors változásokra való reagálásban, valamint a nyílt piacra jellemző versengésben. Az intézménytípusok között ugyanakkor jelentős különbségek mutatkoztak; az általános iskolák vezetése a csapatmunkára és az egyetértésre törekedett, mely mellett a kiszámíthatóság és a kapcsolatok stabilitása jelent meg elsősorban; ezzel párhuzamosan viszonylag magas értéket képviselt a kreatív, szabadságra ösztönző vezetés is, mely ideális környezetet biztosított a digitális technológiákon alapuló tanításhoz-tanuláshoz is. Ettől eltérően a gimnáziumok esetében már erőteljesebben megjelent a hierarchikus vezetés is, melyben erős szerepet játszhat a kimeneti mérések (érettségi) okozta nyomás is. Ezzel párhuzamosan az újításokra való hajlam, az innovációra való törekvés jóval kevésbé volt jellemző esetükben, mint az általános iskolák vezetőinél. Az egyéb intézmények vezetése jellegzetesen különbözött mind az általános iskolai, mind pedig a gimnáziumi igazgatókétól; esetükben a humánus kapta a legfőbb szerepet, mellyel párhuzamosan a hierarchikus és célorientált vezetés a háttérbe szorult.

A szervezeti irányítást megvizsgálva karakterisztikájában eltérő eredményeket kapunk a vezetési stílushoz képest. Az intézmények irányítása vonatkozásában sokkal inkább a rugalmasság érvényesült a strukturáltsággal szemben; ez azt jelentette, hogy bár a vezetők vezetési stílusukban vagy támogatók, vagy szabálykövetők, a szervezetükben inkább megengedőbb, humánusra és szabadságra épülő hangulat uralkodott. Utóbbi jellemző egyben jó táptalajt is biztosított az innovációnak, a technológiahasználatnak, így végső soron a digitális pedagógia oktatási célú alkalmazásának is. A három intézménytípusnál azonban a szervezeti irányítás esetén is markáns eltérések mutatkoztak. Míg az általános iskolák és az egyéb intézmények esetében a hangsúly a pedagógusok támogatásán, valamint szabadságának biztosításán volt, a gimnáziumoknál elsősorban az egyenletes és szabályozott működés légköre uralkodott.

A szervezeti kultúrátípusok esetében két domináns kultúra jelent meg, a támogató (Klán) és a szabályorientált (Hierarchia). Míg az általános iskolák döntő többsége az előbbibe került, addig a gimnáziumok egyharmada már utóbbi típushoz tartozott. Az

egyéb intézmények mindegyike a támogató kultúrátípusba került besorolásra. A különböző kultúrátípusok megoszlása (támogató, szabályorientált) kapcsán láthatóvá vált, hogy a köznevelési intézmények kultúrája merőben eltérő akár más állami (szabályorientált és célorientált) vagy éppen felsőoktatási szervezetekétől (támogató és innovációorientált). A jelenlegi és az ideális kultúra típusainak megoszlása esetében megállapíthatjuk, hogy mindhárom intézménytípus a támogató és szabályorientált kultúrát mérsékelni, az innovációorientált és célorientált kultúrát pedig kismértékben erősíteni kívánta. Az innovációorientált kultúra irányába leginkább az általános iskolák igyekeztek elmozdulni.

A vezetés és a digitális érettség területeinek összefüggései kapcsán megállapítottuk, hogy a humán kapcsolatokra épülő vezetés kedvez a digitális érettség bizonyos területeinek, ugyanakkor a szabályozottságot előtérbe helyező stílus negatív összefüggéseket mutat több területtel is. A szervezeti irányítás esetében már jóval komplexebb kép rajzolódott ki, hiszen mind a támogató, mind pedig meglepő módon az innovatív irányítás is negatív összefüggéseket mutatott. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor láthatóvá vált, hogy a szabályozott és kiszámítható szervezeti irányítás bizonyos területre pozitívan hat. Mindezek alapján az iskolák vezetése és digitális érettségük összefüggéseiről megállapítható, hogy azok egy összetett – és további vizsgálatokat igénylő – rendszert alkotnak. Míg például a támogató vezetési stílus bizonyos területeken előny, addig más területekre kedvezőtlen hatással van. Hasonlóképpen például a hierarchikus és stabilitáson alapuló szervezeti irányítás bizonyos területeken előny, bizonyos területeken pedig hátrány. Ez a fajta kettősség a szervezetikultúra-típusok és a digitális érettség összefüggéseinek vonatkozásában is markánsan tetten érhető volt. Míg a támogató kultúra esetében erősebb a vezetőség, az együttműködés, a pedagógusok szakmai képzésének és értékelési gyakorlatának területe, addig a szabályorientált kultúra sokkal inkább kedvez az infrastruktúra biztosításának, a digitális pedagógia osztálytermi folyamatainak és a tanulók digitális kompetenciája fejlődésének.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást a Külső-Pesti Tankerületi Központ InnoDigi Programja támogatta.

Irodalom

- Buda, A. & Czékmán, B. (2021). Pandemic and Education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(3), 1–10. DOI: [10.37441/cejer/2021/3/3/10391](https://doi.org/10.37441/cejer/2021/3/3/10391)
- Cheng, T.-F. & Wu, H.-C. (2017). A Study on the Constructions of Vocational High School Principals' Leadership Effectiveness Indicators-Based on Competing Values Framework. In *The Asian Conference on Education & International Development 2017 – Official Conference Proceedings*. The International Academic Forum (IAFOR). 481–493.
- Czékmán, B. (2023). *Tabletek az iskolában. Kérdések és válaszok az intézményi bevezetéstől a hatékonyságig*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Czékmán, B. & Fehér, P. (2017). A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983–2016). *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 45–66. DOI: [10.17165/TP.2017.1-2.3](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.3)
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Fehér, P. (2004). Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. *Iskolakultúra*, 14(12), 27–46.
- Frailon, J., Friedman, T., Ainley, J., Duckworth, D. & Schulz, W. (2019). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. DOI: [10.1007/978-3-030-38781-5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5)
- Gulosino, C. A., Jones, L. & Franceschini, L. (2016). Using the Competing Values Framework (Cvf) to Examine Teacher Satisfaction in Tennessee Schools. *Planning & Changing*, 47(3–4), 141–168.
- Handy, C. (1985). *Gods Of Management*. Penguin Group.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw-Hill.
- Killen, C. & Beetham, H. (2017). *Developing organisational approaches to digital capability*. <https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-organisational-approaches-to-digital-capability>. Utolsó letöltés: 2024. 07. 20.
- Kono, T., 1990. Corporate culture and long-range planning. *Long Range Planning*, 23(4), 9–19. DOI: [10.1016/0024-6301\(90\)90148-W](https://doi.org/10.1016/0024-6301(90)90148-W)
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1978). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Kraus Reprint Company.
- Lippert, R. (2015). Vezetői szerepek és szervezeti kultúra hatása a klaszterek működésére. *PhD-értekezés*. Pannon Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola. DOI: [10.18136/PE.2015.579](https://doi.org/10.18136/PE.2015.579)
- Papp, G. (2020). *Quinn szervezeti kultúra modellje*. <https://pappgab.com/quinn-szervezeti-kultura-moddellje/> Utolsó letöltés: 2024. 07. 20.
- Ruel, H., Rowlands, H. & Njoku, E. (2021). Digital business strategizing: the role of leadership and organizational learning. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 31(1), 145–161. DOI: [10.1108/CR-11-2019-0109](https://doi.org/10.1108/CR-11-2019-0109)
- Sanderson, D.M. (2006). *Using a competing values framework to examine university culture (masters_ by_research)*. Queensland University of Technology.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. John Wiley & Sons.
- Serfőző, M. (2005). Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 15(10), 70–83.
- Szabó, T. & Molnár, E. (2022). A szervezeti kultúra és a vezetés kapcsolata. *Gradus*, 9(1), 1–8. DOI: [10.47833/2022.1.ECO.002](https://doi.org/10.47833/2022.1.ECO.002)
- Tóth, E., Molnár, Gy. & Csapó, B. (2011). Az iskolák IKT-felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján. *Iskolakultúra*, 21(10–11), 124–137.
- Trompenaars, F. (1993). *Handbuch globales Management: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. ECON-Verlag.
- Ujhelyi, M. & Kun, A. (2016). Szervezeti kultúra vizsgálata OCAI modellel a Debreceni Egyetem műszaki menedzser hallgatói körében. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)*, 1(1), 1–8. DOI: [10.21791/IJEMS.2016.1.46](https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.46)
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. DOI: [10.54676/UZQV8501](https://doi.org/10.54676/UZQV8501)
- Varga, A. (2011). Intézményfejlesztés = vezetésfejlesztés? Válaszok a TÁMOP 3.1.1 projekt kutatási eredményeire alapozva. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(10), 48–56.
- Vincze, A. (2018). Az IKT és az oktatási egyenlőtlenségek összefüggései. *Magyar Tudomány*, 179(11), 1725–1736.
- Yu, T. & Vu, N. (2009). A Review of Study on the Competing Values Framework. *International Journal of Business and Management*, 4(7), 37. DOI: [10.5539/ijbm.v4n7p37](https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n7p37)

Absztrakt

Abban, hogy a digitális pedagógia intézményi szinten kerüljön implementálásra és integrálásra a hazai iskolákban, az intézményvezetésnek is meghatározó szerepe van. Többek között a vezetői stílus kulcsfontosságú a különféle szervezetek transzformációs törekvéseiben (Dióssy és mtsai, 2023). Bár az iskola speciális szervezet, tanulmányozása, a működés hatásainak feltérképezése egyrészt az adott iskola, másrészt a köznevelési rendszer egészét segítheti (Serfőző, 2005), ahogyan Schüttler (2008) is megjegyzi, hogy az iskolavezetés – ezáltal az iskola mint szervezet – fejlesztése jól megtérülő oktatásügyi befektetés lehet. Ehhez kapcsolódva empirikus kutatásunk célja a digitális érettség különböző területeinek vizsgálata, valamint a szervezeti kultúra feltárása volt. A SELFIE és az OCAI mérőeszközök használatával a Külső-Pesti Tankerületi Központ köznevelési intézményeiben (N = 40) végeztük vizsgálatunkat. Az eredmények rámutattak arra, hogy az iskolavezetők megítélése alapján az intézmények digitális érettsége területeinek egy része rendben lévőnek tekinthető, azonban egy részük jelentősebb fejlesztést igényel. A vezetés és a digitális érettség területeinek összefüggései kapcsán megállapítottuk, hogy míg a humán kapcsolatokra épülő vezetés kedvezett a digitális érettség bizonyos területeinek, addig a szabályozottságot előtérbe helyező stílus negatív összefüggéseket mutatott több területtel is. Így az iskolák vezetése és digitális érettségük összefüggéseiről megállapítható volt, hogy azok egy összetett – és további vizsgálatokat igénylő – rendszert alkottak.

Kulcsszavak: oktatás, digitális pedagógia, IKT, intézményvezetés, versengő értékek modell

Hegedűs Gabriella¹ – Csépes Ildikó²¹ Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézet² Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézet

Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatást a nyelvtanulók? Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei

Tanulmányunk célja, hogy feltárjuk, a nyelvtanulók milyen indíttatásból vesznek részt a tandíj ellenében történő kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatásban. Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy a nyelvtanulókat milyen célkitűzések jellemzik, valamint választ keresünk arra, hogy a 2024-es felvételi eljárásban a felsőoktatási intézmények által kínált pluszpontszerzési lehetőségek hogyan befolyásolhatják a jövőben a kiegészítő magán nyelvtanulást választók célkitűzéseit.

Bevezetés

A 21. század globalizációja során a nyelvtudás jelentősége minden eddiginél lényegesebbé vált, ami magyarázatául szolgál arra, hogy egyre több család veszi igénybe az árnyékoktatás különböző formáit gyermekeik tanulási lehetőségeinek bővítése érdekében. Annak ellenére, hogy az árnyékoktatás eredete korábbra vezethető vissza, mint a formális oktatásé (Gordon Györi, 2020), az 1990-es években terjedt el, elsősorban Japánban, majd a világ különböző részein is népszerűvé vált. Az árnyékoktatás jelenségét először Gordon Györi (1998. 275.) írta le, aki a japán oktatási rendszeren „kívül zajló másodlagos, azaz árnyékban lévő képzési-oktatási formákat” vizsgálta, melyek hozzájárulnak a japán oktatási rendszer sikeréhez. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon is közkedvelt formája lett az oktatásnak, és egyre gyakrabban találkozunk az árnyékoktatás kifejezéssel. E jelenségre utaló metafora használata többek nevéhez fűződik (Marimuthu és mtsai, 1991; George, 1992; Stevenson és Baker, 1992), először Gordon Györi (1998) tanulmányának megjelenése után Bray (1999) hívta fel a nemzetközi tudományos világ figyelmét az árnyékoktatásra.

Mit is rejt pontosan az árnyékoktatás fogalma? Míg az árnyékoktatás fogalmi értelmezése sokrétű, Bray (1999) szerint az árnyékoktatásban három feltételnek kell megvalósulni: (1) egyéni vagy kiscsoportos formában zajlik az oktatás, (2) kiegészíti a formális iskolai rendszer tanmenetét, (3) tandíj ellenében történik. Az árnyékoktatás fogalmi értelmezésekor Suter és Gordon Györi (2021) az iskolán kívüli idő (*out-of-school time*) fogalmára vonatkozó európai kutatásokról nyújtanak átfogó elemzést.

A szerzők többek között olyan egyéb kifejezéseket említenek tanulmányukban, mint árnyékkutatás (*shadow education*), magánoktatás (*private tutoring*), egésznapos oktatás (*all-day education*), iskolán kívüli idő (*out-of-school time*), kibővített oktatás (*extended education*) (Suter és Gordon Győri, 2021. 318.). Nem csoda tehát, hogy a jelenség meghatározása vita tárgyát képezi, mivel többféle interpretáció társítható hozzá. Pásku és Münnich (2000) esernyőfogalomként tekint az árnyékkutatásra, és szerintük ide sorolható minden olyan nem-formális oktatási forma, mely iskolán kívüli tevékenységre utal, s amely esetekben kiegészítő jelleggel, tandíj nélkül kap akadémiai támogatást egy diák. Kim és Jung (2019) szintén az árnyékkutatás kiegészítő jellege miatt vélik úgy, hogy a tandíjmentes extrakurrikuláris oktatási tevékenységek is az árnyékkutatás kategóriájába tartoznak, hiszen, mint valamennyi nem-formális oktatási forma, célul azt tűzik ki, hogy kiegészítsék a formális tantervet. Jelen tanulmányban az árnyékkutatás jelenségét a brayi interpretáció alapján tárgyaljuk.

A formális oktatáson kívüli magánoktatás jelensége metaforával (Ceglédi és Szabó, 2014) fejezhető ki. Az árnyék-, azaz a magánoktatás, kifejezi az árnyékot adó fenomén, vagyis a formális oktatási rendszer jellemző tulajdonságait, változásait (Schilperoord és Weelden, 2018). Yung és Bray (2017) felhívják a figyelmet arra, hogy a fogalom használatával óvatosan kell bánnunk, hiszen az árnyékkutatás metaforája abban az esetben értelmezhető, amennyiben az a formális iskolarendszert utánozza. A magánoktatás esetében ez a feltétel nem mindig valósul meg, hiszen előfordul, hogy a magánoktatás kibővíti az eredeti megfogalmazást, további részletekkel ruházza fel ahelyett, hogy utánozná azt. Ceglédi és Szabó (2014. 257–258.) tanulmányukban az alábbi módon fogalmazznak a metaforát illetően: „Az árnyék kifejezés magában foglalja, hogy a szóban forgó jelenség mindig valami máshoz kapcsolódik, hiszen mindig valaminek az árnyékáról van szó.”

Az árnyékkutatás elméleti hátterének feltárására számos kutatás irányult, melyek közül a legfontosabbak a következő területek: az árnyékkutatás fogalmi értelmezése (Bray, 1999; Stevenson és Baker, 1992; Pásku és Münnich, 2000; Gordon Győri, 2008; Ceglédi és Szabó, 2014; Gordon Győri, 2020; Imre, 2020; Zhang, 2020), tehetséggondozás az árnyékkutatásban (Gordon Győri, 2016, 2019, 2020), formális és informális tanulási formák értelmezése (Setényi, 2020), árnyékkutatás jellegzetességeinek feltárása (Stevenson és Baker, 1992; Bray, 1999; Baker és Le Tendre, 2005; Olaru, 2015; Baker és mtsai, 2001; Schilperoord és Weelden, 2018; Hegedűs, 2021), árnyékkutatásban való részvétel okai (Réti, 2009; Hegedűs, 2022), társadalmi egyenlőség/egyenlőtlenség (Gordon Győri, 2020; Entrich, 2018), magán nyelviskolák (Matheidesz és mtsai, 2006), magán nyelvtanárok képzettségi jellemzői (Bíró, 2020), árnyékkutatás gazdasági megközelítése (Polónyi, 2020), országos kompetenciamérések és árnyékkutatás viszonylata (Szemerszki, 2020).

A nyelvoktatás helyzete és a kiegészítő magán nyelvoktatás

A nyelvtanulás különböző okokból (Tar, 2007; Gallagher-Brett, 2004) értékes elfoglaltság a középiskolai diákok számára. Egyrészt több nyelv ismerete számos készség fejlesztését segíti elő: javítja a kognitív képességeket, a problémamegoldó készségeket, az alkalmazkodóképességet, a hatékony kommunikációt, melyek a 21. századi munkaerőpiacon egyre fontosabb készségekké váltak. Ezen túlmenően a nyelvtudás lehetőséget kínál az utazásra, a szakmai előmenetelre és az interkulturális megértésre, így olyan átfogó tudást nyújt a tanulóknak, amely messze túlmutat az osztálytermi kereteken. Másrészt a vizsgaközpontú oktatási rendszer alapvető elvárása a nyelvtanulókkal szemben, hogy képesek legyenek idegen nyelveken kommunikálni.

A magyarországi nyelvtanulók kutatásai vizsgálatakor kirajzolódik, hogy a szakirodalomban a nyelvtanulással kapcsolatos egyik legdokumentáltabb terület a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzésére irányul. A hazai iskolarendszer vizsgacentrikusságát (Öveges és Csizér, 2018) alapul véve ugyanis elmondható, hogy a nyelvvizsgák döntő szerepet játszanak a nyelvtanulásban, és céljuk, hogy objektív és standardizált módon mérjék a tanulók nyelvtudását. Magyarországon jelenleg két standardizált külső vizsga alapján minősítik a nyelvtudást: az idegen nyelvi érettségi és az akkreditált nyelvvizsga alapján. Ugyanakkor a középiskolás nyelvtanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy pluszpont formájában növeljék továbbtanulási esélyeiket. A felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendeletet módosító 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet alapján a 2024. évi felvételi eljárás keretei között első alkalommal nyílt lehetőségük az egyetemeknek arra, hogy úgynevezett intézményi pontok formájában maguk döntsenek többek között a különböző nyelvtudást igazoló dokumentumok súlyáról. Míg korábban a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány előfeltétele volt a diplomaszerezésnek, a módosító rendelet eredményeként az egyetemek azzal kapcsolatban is döntést hozhatnak, hogy adott szakképzettséghez milyen szintű nyelvtudásra és milyen típusú dokumentumra van szüksége a hallgatónak. Várható, hogy a jövőben átrendeződik a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, a C1-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint az emelt szintű nyelvi érettségi értéke. Vélhetően ez korántsem jelenti azt, hogy értékét veszítené akár a nyelvvizsga-bizonyítvány, akár az érettségi bizonyítvány, azonban előfordulhat, hogy felsőoktatási intézménytől és szaktól függően az eltérő pontszámítási rendszer következtében a nyelvtanulók különböző mértékű jelentőséget tulajdonítanak a dokumentumoknak.

Korábban a diákok elsődleges motivációja a nyelvtanulásban a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése volt. Csizér és Öveges 2021-ben végeztek kérdőíves felmérést középiskolások körében; arra kerestek választ, hogy a nyelvtanulók véleménye alapján milyen összefüggés található a nyelvvizsga és az idegen nyelvi motiváció között. Érdekes módon a válaszadók eredményei alapján nem volt egyértelműen motiváló hatása a nyelvvizsgáknak, ugyanis a nyelvtanulók többségében úgy gondolták, hogy amennyiben nem használták a nyelvet, nem marad tartós a tudásuk, azaz a nyelvvizsga nem bizonyítja a nyelvtudásnak (Csizér és Öveges, 2021. 94.). Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga jelentősen javítja az egyén mind a felsőoktatási rendszerbe való bekerülésének, mind a globális munkaerőpiacon való elhelyezkedésének esélyét, azaz növeli a versenyképességet. Az akkreditált nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése jobb munkalehetőségekhez és változatos kulturális környezetben való munkavégzés lehetőségéhez vezethet, így hozzájárul ahhoz, hogy segítse az egyén társadalmi mobilitását, azaz egyfajta „útlevelként” (Fekete és Csépes, 2018. 13.) szolgálhat a tanulmányi úton való előrehaladáshoz. Ez azonban állandósítja a versenykörnyezetet, amely erősen a vizsgateljesítményre összpontosít. Talán ezzel magyarázható, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése jelentős mértékben ösztönözheti a tanulókat arra, hogy a formális oktatás mellett egyéb tanulmányi tevékenységekbe, azaz erőforrásokba fektessenek be; e célból sok nyelvtanuló kiegészítő angol nyelvi magánoktatásban vesz részt. Réti (2009) szintén az árnyékképzés versenyképesség-növelő oldala vonatkozásában arra is felhívja a figyelmet, hogy – a matematika és a természettudományos tárgyak mellett – az idegen nyelv tantárgyban a szülők számára a vizsgákra való felkészítés kerül előtérbe. Ceglédi és Szabó (2014), akik egyetemista hallgatók körében végeztek felmérést a HERD kutatás keretében, eredményei szintén azt a megállapítást támasztják alá, hogy az árnyékképzésben részt vevő hallgatók legnagyobb aránya nyelvvizsga-felkészítés miatt járt magánórára, ami szintén feltételezhetően az intenzív versenynek köszönhető. Mindaddig azonban, amíg a közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás vizsgaközpontúsága jellemző marad (Öveges és Csizér, 2018; Csizér és Öveges, 2021), feltételezhető, hogy az árnyékképzés is megőrzi versenyszellemét.

Ebből kiindulva érthető, hogy korábbi kutatások alapján (Réti, 2009; Hegedűs, 2021) a kiegészítő magán nyelvoktatást többségében nyelvvizsga-felkészítés céljából veszik igénybe a nyelvtanulók tanulmányi eredményességük fejlesztéseként, éppen ezért a sikeres nyelvvizsga arányát a magán nyelvoktatás hozzáadott értékeként tekinthetjük. Hegedűs (2021) kutatásában az angol nyelvi árnyékoktatásban részt vevő középiskolások szüleiével végzett kvalitatív kutatást, és tanulmányában a szülők tapasztalatait elemzi. Amellett, hogy a szülők több esetben arról számoltak be, hogy a személyre szabott oktatáson keresztül, a megfelelő nehézségű tananyag kiválasztásával a magántanár motiválóan hatott a nyelvtanulóra, és képes volt kompenzálni azokat a hiányosságokat, melyeket a formális oktatásban tapasztaltak, a diákok és szülők fontos célként említették a tanulmányi útkon való előrehaladáshoz szükséges középfokú nyelvvizsga letételét. A szülők úgy érezték, hogy a gyerekeknek erre iskolai keretek között azért nem nyílt lehetőségük, mert a nyelvtanulók vagy nem a számukra megfelelő tempóban haladtak az iskolai nyelvtanuláson, vagy nem tartották megfelelő nehézségűnek a tananyagot, és ezáltal elvesztették nyelvtanulási motivációjukat. Szintén a középfokú nyelvvizsga jelentőségét hangsúlyozza Hegedűs (2022) a nyelvtanulóira (N = 135) irányuló kvantitatív pilot kutatásában. A szerző azt tapasztalta, hogy a magánoktatásban részt vevő és részt nem vevő diákok többségében a pályaválasztási céljaik megvalósítását, a külföldi egyetemre való továbbtanulást és a külföldön való munkavállalást tűzték ki célul.

A feltárt szakirodalom alapján felmerül a kérdés, hogy a kötelező nyelvvizsga megszerzésének eltörlésére irányuló rendeletet követően milyen mértékű és irányú változás lesz tapasztalható a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány súlyát illetően a magyarországi nyelvoktatásban és a kiegészítő magán nyelvoktatásban. Jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi célja, a nyelvtudásukat igazoló dokumentumok és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által kínált intézményi pontok között.

A kutatás módszertana

Kutatási cél

A feltárt szakirodalom alapján kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a mintában szereplő nyelvtanulók a szakirodalommal egyezően (Réti, 2009; Hegedűs, 2021) a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése céljából vették-e igénybe a kiegészítő idegen nyelvi magán nyelvoktatást. Faktorelemzés alkalmazásával elemeztük, hogy alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való célkitűzései között, és hogy milyen hatással van a kiegészítő magán nyelvoktatás a nyelvtanulók célkitűzéseire. Emellett összefüggéseket kerestünk a nyelvtanulók nyelvvizsga letételére és továbbtanulásra vonatkozó célkitűzései, valamint aközött, hogy a 2024-es felvételi eljárás keretein belül milyen pluszpontszerzési lehetőségeik voltak a középiskolás diákoknak. Ez utóbbihoz az eduline.hu, valamint a felvi.hu weboldalokon elérhető adatokat használtuk, és az egyetemek által nyújtott úgynevezett intézményi pontok eloszlását elemeztük. Az intézményi pontok vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az egyetemek által kínált eltérő súlyozás hatással lehet arra, hogy a jövőben milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtanulók a nyelvtudásukat igazoló különböző dokumentumoknak (B2-es, C1-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, illetve közép-, emelt szintű érettségi), ami azt is befolyásolhatja, hogy milyen célból veszik igénybe a kiegészítő magán nyelvoktatást mint a formális oktatási rendszer komplementerét.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási célunk megvalósításához az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

KK1: Milyen értéket tulajdonítanak a mintánkban szereplő, kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő és részt nem vevő tanulók a nyelvtudásnak, illetve a nyelvtudást igazoló dokumentumoknak, és van-e összefüggés az előbbi meggyőződések és a kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvétel célja között?

H1: Mind a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő, mind a magánóra nem járó nyelvtanulók elsősorban a B2-es nyelvvizsga-bizonyítvány meglétét tartják fontosnak mint a továbbtanulási céljaik megvalósításának eszközt, azaz pluszpontszerzési lehetőséget. A nyelvtanulók elsősorban a középfokú nyelvvizsga megszerzése miatt veszik igénybe a kiegészítő magán nyelvoktatást (Hegedűs, 2021; Réti, 2009), ugyanakkor fontosnak tartják a továbbtanulási céljaik megvalósítását. A kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő tanulókat magasabb fokú céltudatosság jellemzi, mint magánóra nem járó társaikat.

KK2: Milyen következtetés vonható le a tanulók nyelvtanulási szándéka és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által meghatározott intézményi pontok között?

H2: Feltételezzük, hogy a nyelvtanulók döntően a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, illetve középszintű érettségi letételét tűzik ki célul. A 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által meghatározott intézményi pontok alapján azonban megállapítható, hogy az emelt szintű nyelvi érettségi, illetve a C1-es szintű felsőfokú nyelvvizsga értéke megnövekedett a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány korábbi elsőbbségével szemben.

A kutatási minta

A kutatási kérdések megválaszolása céljából kvantitatív kutatást végeztünk, melyhez a 2021/22-es és 2022/2023-as iskolai tanévben gyűjtöttünk adatokat. Kutatásunk során 16–20 éves nyelvtanulók (N = 1010) körében végeztünk kényelmi mintán alapuló felmérést. A kérdőívet 424 fiú és 585 lány töltötte ki, tehát kutatásunkban a lányok valamivel magasabb arányban (58%) vettek részt, mint a fiúk (42%). Az adatfelvétel anonim módon, az északkelet-magyarországi régióban (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén megye) történt. Ennek oka, hogy Északkelet-Magyarországon különösen nagy hangsúly esik az angol nyelv tanulására, a diákok legnagyobb számban angol nyelvből szereznek nyelvvizsgát és emelt szintű érettségit, ami megfelel a középfokú nyelvvizsga-bizonyítványnak.

A kutatás mérőeszköze

Kutatásunk során saját fejlesztésű kérdőívet alkalmaztunk mérőeszközként (Cronbach Alpha 0,811), melyet Dörnyei és Ottó (1998) folyamatorientált motivációs elmélete, illetve Kuhl (1984) önszabályozó elmélete alapján különböző nyelvtanulásra irányuló dimenziók alapján konstruáltunk, mint például a nyelvtanítás módszere (Cronbach Alpha 0,804), egyéni tanulói különbségek (differenciálás, Cronbach Alpha 0,790), nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzések (Cronbach Alpha 0,808) és nyelvtanulói meggyőződés (Cronbach Alpha 0,805). A dimenziókban szereplő állításokat a kitöltők 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán pontozták. Jelen tanulmányban arra vonatkozóan végeztünk vizsgálatokat, hogy a nyelvtanulók milyen értéket tulajdonítottak a nyelvtanulásnak és milyen célokat

tűztek ki maguk elé. Ennek érdekében a kérdőívünk célkitűzésekre vonatkozó dimenzió-
itemei (12 item) mentén végeztünk vizsgálatokat (1. táblázat).

*1. táblázat. A kérdőív nyelv tanulási célokra vonatkozó dimenzióitemei a kvantitatív kutatás
mérészköze alapján (Forrás: Árnyékotatás az Idegennyelvi képzésben 2023 – saját adatbázis
[továbbiakban ÁK-INYK 2023], saját szerkesztés)*

1. Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni.
2. Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van.
3. Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára.
4. A nyelv tanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése.
5. Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angoltól.
6. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál.
7. Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni.
8. Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni.
9. Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni.
10. Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni.
11. A nyelv tanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat.
12. Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy megvalósítsam továbbtanulási céljaimat.

A célkitűzésekre vonatkozó dimenzió tartalmazza a minél magasabb szintű nyelvvizsga meglétét (1. item), a nyelvvizsgára való készülést jelentőségét (3. item), ami a nyelvtudást igazolja (2. item), a középfokú nyelvvizsgára való készülést (4. item), valamint a továbbtanulást és/vagy az ehhez szükséges nyelvvizsga meglétét (5., 6., 7., 10., 11. és 12. item), a külföldi munkavállalást (8. item), illetve a külföldön való nyaralást (9. item).

Kutatási eredmények

Nyelv tanulási értékek és a résztvevők célkitűzései

Első kutatási kérdésünk megválaszolásához első lépésként egyszerű leíró statisztika elvégzésén keresztül azt vizsgáltuk, hogy a nyelv tanulóknak milyen értéket tulajdonítottak a célkitűzés dimenzióban szereplő itemeknek (2. táblázat).

A nyelv tanulási célkitűzésekre vonatkozó értékek első hipotézisünkben való feltételezésünknek megfelelően árnyalt képet mutatnak, mivel a leíró statisztika alapján a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése mellett a nyelv tanulóknak a továbbtanulási aspirációt is hangsúlyozták. A válaszadók úgy vélték, hogy a középfokú nyelvvizsga, illetve nyelvtudás a pályaválasztással kapcsolatos céljaik megvalósításához szükséges (M = 4,09 mindkét esetben). A harmadik legmagasabb érték szintén a pályaválasztással

kapcsolatos, és a pluszpontszerzés fontosságára vonatkozik ($M = 3,93$). Két esetben kaptunk magas, 4-hez közeli átlagértéket, melyek a nyelvvizsgára vonatkoznak: egyrészt a középfokú nyelvvizsga megszerzésének jelentőségére ($M = 3,85$), másrészt a minél magasabb szintű nyelvvizsga célkitűzésére ($M=3,740$). A nyelvtanulási értékek tekintetében kiemelendő az az állítás is, amely a nyelvtudást a nyelvvizsga-bizonyítvány megletével teszi egyenlővé, ugyanis a nyelvtanulók nem értettek egyet ezzel ($M = 2,090$). Szintén alacsonyabb értékeket kaptunk a külföldi célkitűzésekkel kapcsolatos itemek esetében, azaz a külföldi továbbtanulással ($M = 2,952$ és $M = 2,73$) és a külföldi munkavállalással kapcsolatosan ($M = 3,22$). Eredményeink alapján megerősítést nyert, hogy a tanulók a nyelvtanulásban előtérbe helyezik a pályaválasztással kapcsolatos aspirációikat, melynek a nyelvvizsga-bizonyítvány egy eszköze csupán, és nem célja.

2. táblázat. Nyelvtanulási érték átlaga (Forrás: ÁK-INYK 2023, saját szerkesztés)

Nyelvtanulási érték	Átlag	Szórás
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat	4,09	1,061
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat	4,09	1,052
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál	3,93	1,148
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése	3,85	1,273
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak letenni	3,740	1,326
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	3,22	1,487
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	2,952	1,4926
Sokszor csak azért tanulok angolul, hogy készüljek a nyelvvizsgára	2,920	1,415
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	2,73	1,382
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	2,713	1,2611
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	2,65	1,470
Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van	2,090	1,212

A továbbiakban első kutatási kérdésünk alapján azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulók milyen indoklást adtak arra, hogy igénybe vették az árnyékkutatást. Valóban legfőbb nyelvtanulási érték számukra az, hogy megszerezzék a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványt mint nyelvtudásukat igazoló dokumentumot, mely a továbbtanulásnál pluszpontot jelent? Van-e különbség a kiegészítő magánoktatásban részt vevő diákok és azok között e tekintetben, akik nem jártak magánórara? A nyelvtanulási célkitűzések és a magán nyelvoktatás összefüggéseinek feltárásakor kétlépcsős vizsgálatot végeztünk. Első lépésként leíró statisztika alkalmazásával a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való okait elemeztük (3. táblázat), majd faktorelemzés alkalmazásával elemeztük, alakítható-e ki mintázat a nyelvtanulók céljai és a magán nyelvoktatás összefüggései tekintetében (4. táblázat), és amennyiben igen, van-e különbség a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevők és részt nem vevők célkitűzései között (5. táblázat).

3. táblázat. A nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételének okai (N = 512)
(Forrás: ÁK-INYK 2023)

Különangol órán való részvétel célja	Emiatt jár	N	Nem emiatt jár
Nyelvvizsga-felkészítés	67,40%	335	32,60%
Továbbtanulásra való felkészítés	16,30%	81	83,70%
Pluszpontszerzés	11,70%	58	88,30%
Külföldi továbbtanulás	4,80%	24	95,20%
Továbbtanulásra való felkészítés összesen	32,80%	163	
Korrepetálás	12,70%	63	87,30%
Hobbi	4,60%	23	95,40%
Túl könnyű iskolai órák	4,40%	22	95,60%
Túl nehéz iskolai nyelvi órák	2,40%	12	97,80%
Tanulási nehézség	2,40%	12	97,60%

A mintát alkotó, angol magánórara járó nyelvtanulók kiegészítő nyelvoktatásban való részvételüket különböző okokkal indokolták (3. táblázat). Ennek oka, hogy az egyes tevékenységekben való részvétel magasabb elemszámot mutat, mint a magán nyelvoktatásban való résztvevők teljes elemszáma (N = 497), az, hogy a kitöltőknek lehetőségük nyílt a kérdőívben több tevékenységet megjelölni. Eredményeink alapján arról kapunk képet, hogy a nyelvtanulók legmagasabb arányban (67,40%) nyelvvizsga-felkészítés céljából vették igénybe a magán nyelvoktatást, mely eredmény a korábbi szakirodalmi eredményeket igazolja (Réti, 2009; Hegedűs, 2021). Azonban nem kerülheti el figyelmünket, hogy a tanulók 32,80 százaléka a továbbtanulást jelölte meg a magán nyelvoktatásban való részvétel legfontosabb okaként, mely az alábbi elemekből áll: egyrészt a tanulók 16,30 százaléka továbbtanulásra való felkészítés, 11,70 százaléka pluszpontszerzés, míg 4,80 százaléka a külföldi továbbtanulásra való felkészítés céljából vette igénybe az árnyékotatást. A nyelvvizsgára való felkészítés és a továbbtanulási esélyek bővítése mellett a nyelvtanulók 12,70 százaléka a korrepetálásra való igényt jelölték meg, mely utóbbi eredmény Réti (2009) kutatási eredményeit támasztja alá. A tanulók 4,60 százaléka állította, hogy csak hobbitól járt magántanárhoz. Emellett a nyelvtanulók 4,40 százaléka túl könnyűnek, 2,40 százaléka pedig túl nehéznek tartotta az iskolai angolórákat, és azért fordultak magán nyelvtanárhoz, hogy legyen lehetőségük a számukra megfelelő tempóban haladni tanulmányaikkal. Végül a tanulók 2,40 százaléka azzal indokolta a magán nyelvoktatásban való részvételét, hogy tanulási nehézséggel rendelkezett.

Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a nyelvtanulókat különböző típusú motiváció készítette arra, hogy magán nyelvtanárhoz forduljanak. (1) Túlnyomórészt a nyelvvizsgacéljuk megvalósítása érdekében tették ezt, ami megerősíti korábbi nemzetközi kutatások eredményeit. Yung és Bray (2017), Soeung (2020) és Charoenroop (2021) ugyanis arra mutatnak rá, hogy a vizsgacentrikus oktatási rendszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók olyan kiegészítő oktatási tevékenységeket vegyenek igénybe, amelyekre az árnyékotatás keretei között nyílik lehetőségük. Ezt azért tartják fontosnak a tanulók, hogy növeljék annak az esélyét, hogy bekerüljenek a felsőoktatásba. (2) A továbbtanulási aspirációk jelentőségére kutatási eredményeink szintén felhívják a figyelmet, ugyanis a nyelvvizsgacél megnevezése mellett a nyelvtanulók olyan okokkal magyarázták az árnyékotatásban való részvételüket, melyek a továbbtanulásra – azaz a tudományos előmenetelükhöz szükséges tényezőre – vonatkoznak. (3) Ezen túlmenően harmadik fő indokként a személyre szabott oktatás iránti igényt (Hegedűs, 2021) kell kiemelnünk a nyelvtanulók részéről, mely azzal is magyarázható, hogy az iskolai tananyag nem jelentett

elég kihívást a nyelvtanuló számára, vagy éppen ellenkezőleg, túl nehéznek bizonyult. Ennek oka néhány esetben az volt, hogy a nyelvtanuló tanulási nehézséggel rendelkezett, és nem kapott differenciált támogatást a tanórán. Ily módon a személyre szabott oktatás iránti igény feltételezhetően az egyéni tanmenet formájában öltött testet, mely jelenségre Bray és Ventura (2022) kutatásukban hívják fel a figyelmet. Mivel jelen vizsgálatunk szerint elsősorban a nyelvvizsgára való felkészülés és a továbbtanulási aspiráció bír jelentőséggel, e vonatkozásban folytatjuk kutatási eredményeink ismertetését.

Első kutatási kérdésünk megválaszolásához az eddigiekben leíró statisztikai elemzéseket folytattunk. Eredményeink igazolására faktorelemzésen keresztül is megvizsgáltuk (4. táblázat), hogy milyen mintázat rajzolódik ki a nyelvtanulók nyelvtanulásra vonatkozó célkitűzéseit illetően. Három faktorcsoportot kaptunk: nemzetközi orientáltság faktor, pályaválasztás-orientáltság faktor, valamint nyelvvizsga-orientáltság faktor.

4. táblázat. Nyelvtanulásra irányuló értékek célkitűzések faktorcsoportjai

Célkitűzésekre vonatkozó dimenzió itemei	Nemzetközi orientáltság faktor	Pályaválasztás-orientáltság faktor	Nyelvvizsga-orientáltság faktor
Azért tanulom a nyelvet, hogy legyen lehetőségem külföldi egyetemen továbbtanulni	,946		
Azért tanulom a nyelvet, mert szeretnék külföldön dolgozni	,721		
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy külföldi egyetemen tudjak továbbtanulni	,788		
Szeretnék külföldi továbbtanuláshoz szükséges nyelvvizsgát tenni angolból	,665		
Azért tanulom a nyelvet, hogy nyaraláskor tudjak másokkal kommunikálni	,487		
Szerintem a középfokú nyelvvizsga segít abban, hogy elérjem a továbbtanulási céljaimat		,669	
A nyelvtanulás azért fontos, hogy meg tudjam valósítani a pályaválasztással kapcsolatos céljaimat		,917	
Szerintem a nyelvvizsga azért fontos, hogy pluszpontot kapjak a továbbtanulásnál		,449	
A nyelvtanulásban nagyon fontos számomra a középfokú nyelvvizsga megszerzése		,597	,536
Az tud valóban angolul, akinek van nyelvvizsgája			,801
Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára			,658
Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni			,498

Kivonási módszer: Maximális valószínűség.

Forgatási módszer: Oblimin Kaiser normalizálással.

Mivel a faktorcsoporthok nem mutattak normál eloszlású mintát, a továbbiakban nem-paraméteres Kruskal-Wallis t-próba alkalmazásával kerestünk további összefüggéseket a célkitűzésekre vonatkozóan a kapott faktorcsoporthok és a magánóra járás között (5. táblázat).

5. táblázat. Nemzetközi orientáltság faktor és pályaválasztás-orientáltság faktor, valamint a magánórán való részvétel összefüggései (N = 989)

Faktorcsoporthok	Magánóra járók rangátlag	Magánóra nem járók rangátlag	P
Nemzetközi orientáltság faktor	502,85	487,47	,397
Pályaválasztás-orientáltság faktor	542,38	449,60	,000
Nyelvvizsga-orientáltság faktor	534,15	457,47	,000

Nem-paraméteres Kruskal-Wallis t-próba

A magánórán részt vevő diákok esetében szignifikánsan magasabb rangátlagot kaptunk mind a pályaválasztás-orientáltság faktor (MR = 542,38), mind a nyelvvizsga-orientáltság faktor esetében (MR = 534,15), mint a magánórán részt nem vevő diákok esetében (pályaválasztás-orientáltság MR = 449,60, nyelvvizsga-orientáltság faktor M = 457,47), ugyanakkor a nemzetközi orientáltság faktor esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést a két csoport összevetésekor. Míg a teljes mintát kitöltők között a leíró statisztika eredményei arra utalnak, hogy a nyelvtanulók magas értéket tulajdonítottak a pályaválasztási és nyelvvizsgára vonatkozó célkitűzéseknek, a Kruskal-Wallis t-próba magasabb nyelvvizsga- és pályaválasztás-orientáltság rangátlagok arra engednek következtetni, hogy a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő tanulók esetében a személyre szabott oktatás és az egyéni tempóban való haladás (Hegedűs, 2021) feltételezhetően hozzájárult ahhoz, hogy a magán nyelvtanárak módszere eredményesebbnek bizonyult (Biró, 2020). Emellett a magántanárral való tanulás többnyire egyszemélyes vagy kics csoportos formában történik, melynek keretei – szemben a formális oktatásra jellemző nagyobb létszámú csoportokkal – kedvezőbb lehetőséget kínálnak arra, hogy a nyelvtanuló egyéni céljainak megfelelő fókuszált felkészítés valósuljon meg. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a magánóra járó diákok nyelvvizsga-orientáltságra és pályaválasztás-orientáltságra vonatkozó magasabb értékei alapján szoros összefüggés mutatkozik a tekintetben, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány a továbbtanulási esélyek növekedését szolgálja, lehetővé téve a társadalmi mobilitást (ld. Fekete és Csépes, 2018). Ezzel első hipotézisünk beigazolódt.

Intézményi pontok

A következőkben második kutatási kérdésünkre kerestük a választ, és első lépésként azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a nyelvtanulók nyelvtanulási szándéka, valamint a 2024-es felvételi eljárásban meghatározott intézményi pontok között. Kutatási kérdésünk megválaszolására a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány jelentőségét elemezzük a kutatásunkban részt vevő mintán. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a módosító rendelet hatálya lépése előtt vizsgázó, kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő nyelvtanulók milyen arányban készültek különböző szintű nyelvvizsgákra, valamint közép- és emelt szintű érettségire, és mennyire éltek azzal a lehetőséggel, hogy az emelt szintű érettségi 60 százalékon való teljesítése kiváltja a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványt. Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulók (N = 497) többségében vagy B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkeztek (30,5%, N = 152 fő), vagy nem tettek szert nyelvvizsga-bizonyítványra (59%, 293 fő). Ez utóbbi egyrészt azzal magyarázható, hogy a magánoktatás nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, vagy még folyamatban voltak a válaszadó tanulmányai. Emellett a nyelvtanulók kisebb arányban tettek le C1-es szintű felsőfokú nyelvvizsgát (9,2%, 45 fő), valamint B1-es szintű alacsony szintű nyelvvizsgát (1,4%, 7 fő). Összességében tehát a nyelvvizsgával rendelkező, magántanárhoz járó nyelvtanulók elsősorban középfokon nyelvvizsgáztak (74,5%), kisebb arányban felsőfokú nyelvvizsgát (22,1%) tettek, míg néhány nyelvtanuló alacsony szintű (3,4 %) nyelvvizsgát szerzett. Eredményeink alapján a korábbi szakirodalommal egyezően (Fekete és Csépes, 2018; Hegedűs, 2021) elmondható, hogy a továbbtanulás előtt álló nyelvtanulók a középfokú nyelvvizsgára úgy tekintettek, mint a továbbtanuláshoz elengedhetetlen bemeneti feltételhez szükséges dokumentumra.

A B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése helyett arra is lehetőségük nyílt a nyelvtanulóknak, hogy 60 százalékos teljesítésű emelt szintű nyelvi érettségivel igazolják középfokú (B2-es) nyelvtudásukat. Azonban a 6. táblázatban jól látszik, hogy az emelt szintű nyelvi érettségi kevésbé kedvelt opció volt a nyelvtanulók körében.

6. táblázat. Érettségi szintje a magánórán való részvétel eloszlásában (N = 1009)
(Forrás: ÁK-INYK 2023)

Érettségi szint		Különangolra járók	Különangolra nem járók	Teljes minta
Középszintű érettségi	<i>Elemszám</i>	281	303	584
	<i>Oszlopszázalék</i>	56,5%	59,2%	57,9%
Emelt szintű érettségi	<i>Elemszám</i>	216	209	425
	<i>Oszlopszázalék</i>	43,5%	40,8%	42,1%
Összesen	<i>Elemszám</i>	497	512	1009
	<i>Oszlopszázalék</i>	100,0%	100,0%	100,0%

7. táblázat. Érettségi szint, nyelvvizsgaarány és magánórán való részvétel összefüggései
($N = 1007$) (Forrás: ÁK-INYK 2023)

Érettségi szint		Nyelvvizsgával rendelkezők	Nyelvvizsgával nem rendelkezők	Teljes minta
Középszintű érettségi ($p < 0,001$)	<i>Elemszám</i>	<u>136</u>	<u>144</u>	280
	<i>Oszlopszázalék</i>	69,7%	37,1%	48,0%
Magánórára járók				
Magánórára nem járók	<i>Elemszám</i>	<u>59</u>	<u>244</u>	<u>303</u>
	<i>Oszlopszázalék</i>	30,3%	62,9%	52,0%
Összesen		195	388	<u>583</u>
Emelt szintű érettségi ($p = 0,405$)	<i>Elemszám</i>	158	58	216
	<i>Oszlopszázalék</i>	51,5%	49,6%	50,9%
Magánórára járók				
Magánórára nem járók	<i>Elemszám</i>	149	59	208
	<i>Oszlopszázalék</i>	48,5%	50,4%	49,1%
Összesen	<i>Elemszám</i>	307	117	424

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút nagyobb, mint kettő.

A 6–7. táblázatok alapján az érettségi vizsga szintje, a nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint a kiegészítő magán nyelvoktatás közötti összefüggésekről vonhatunk le következtetéseket. A 6. táblázat szemlélteti, hogy míg az érettségi szintjét tekintve szignifikáns eltérést nem kaptunk ($p = 0,216$) a nyelvtanulók célkitűzéseire vonatkozóan, jól körvonalazódik, hogy mind a magánórára járók, mind a magánórára nem járók körében a nyelvtanulók magasabb arányban készültek középszintű érettségire ($n = 584$, magánórára járók 56,5%, magánórára nem járók 59,2%), mint emelt szintűre ($n = 425$, magánórára járók 43,5%, magánórára nem járók 40,8%). Tehát feltételezésünkkel megegyezően a középszintű érettségi letétele mellett a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését részesítették előnyben az emelt szintű nyelvi érettségi 60 százalékos követelménye helyett. Ezt a feltételezésünket támasztják alá a 7. táblázatban szemléltetett eredmények, melyek közül elsősorban a szignifikáns értéket ($p < 0,001$) mutató középszintű érettségire készülő csoportját szeretnénk kiemelni.

Míg a nyelvtanulók többsége középszintű érettségire készült ($N = 583$), jól látható az eltérés a nyelvvizsgával rendelkezők csoportjában, akiknek a túlnyomó többsége (69,7%) kiegészítő magán nyelvóra keretében tett szert nyelvvizsga-bizonyítványra, míg alacsonyabb arányban (30,3%) anélkül készültek a nyelvvizsgára, hogy igénybe vették volna

A 6–7. táblázatok alapján az érettségi vizsga szintje, a nyelvvizsga-bizonyítvány, valamint a kiegészítő magán nyelvoktatás közötti összefüggésekről vonhatunk le következtetéseket. A 6. táblázat szemlélteti, hogy míg az érettségi szintjét tekintve szignifikáns eltérést nem kaptunk ($p = 0,216$) a nyelvtanulók célkitűzéseire vonatkozóan, jól körvonalazódik, hogy mind a magánórára járók, mind a magánórára nem járók körében a nyelvtanulók magasabb arányban készültek középszintű érettségire, mint emelt szintűre.

a magánórát. A nyelvvizsgálóval nem rendelkező, középszintű érettségire készülő tanulók kisebb arányban jártak magánóra (37,1%), mint akik nem jártak (63,9%), azaz többnyire pozitívan hatott a nyelvvizsga eredményességére az, ha a nyelvtanuló részt vett kiegészítő magán nyelvoktatásban. Ugyanakkor az emelt szintű érettségire készülők esetében nem kaptunk szignifikáns eltérést, és mind a magánóra járó, mind a nem járó csoportban hasonló arányban tettek szert nyelvvizsgára a nyelvtanulók.

Második kutatási kérdésünk megválaszolására a továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek milyen jelentőséget tulajdonítottak a nyelvtudást igazoló dokumentumoknak, és milyen összefüggés vonható le a nyelvtanulók nyelvtanulási szándékával kapcsolatban.

8. táblázat. Intézményi pontok a 2024. felvételi eljárásban B2, C1-es szintű nyelvvizsga, valamint emelt szintű érettségi vonatkozásában
(Forrás: saját szerkesztés https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20231018_felveteli_pontszamitas_egyetem_foiskola_intezmenyi_pont_tobblepont_alapjan)

Intézmény	B2 nyelvvizsga	C1 nyelvvizsga	Emelt szintű érettségi
Budapesti Corvinus Egyetem	30	40	50
Budapesti Gazdasági Egyetem	35	50	50 (45%-os)
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	36	50	20 (középszintű érettségi: 15 pont)
Debreceni Egyetem	28/30/50 (orvosi/ jogi/ bölcsész)	40/50/80 (orvosi/ jogi/ bölcsész)	50/80/ (pl. jogi, agrár/ pl. társadalomtudomány, bölcsész tudomány)
Eötvös Loránd Tudományegyetem	28	50	50 (45%-os)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem	35	50	50
Károli Gáspár Református Egyetem	28	40	50
Miskolci Egyetem	30	50	50
Nyíregyházi Egyetem	50	100	50
Óbudai Egyetem	Nyelvtudás igazolása: maximum 60 pont		50
Pannon Egyetem	25	40	80
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	30	50	50
Szegedi Egyetem	30	50	n. a.
Tokaj-Hegyalja Egyetem	40	80	100

A 8. táblázat a teljesség igénye nélkül szemlélteti, hogy milyen mértékű intézményi pontokra – melyek szakonként és intézményenként eltérőek – számíthatnak a 2024. évi felvételi eljárásban jelentkező tanulók. A B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítványért 28–50, a C1-es nyelvvizsga-bizonyítványért 40–100, míg az emelt szintű érettségéért 20–100 pluszpontszerzési lehetősége volt a felvételizőknek. Fontos kiemelni, hogy az emelt szintű érettségi nem kifejezetten a nyelvi érettségire vonatkozik. Ugyanakkor a táblázat adatai alapján elmondható, hogy a 2024-es felvételi eljárásban szinte valamennyi egyetemen magasabb pontszámot jelent az emelt szintű érettségi, mint a B2-es

szintű nyelvvizsga-bizonyítvány, és arra is van példa, hogy ugyanolyan jelentőséggel bír, mint a C1-es szintű nyelvvizsga (50–50 pont). Egyes esetekben azonban az emelt szintű érettségi mindössze 20 pontot ér, ami jóval alacsonyabb, mint a C1 nyelvvizsgára adott 50 pont. Ez arra utal, hogy bizonyos intézményekben valóban a magasabb szintű nyelvtudással rendelkező tanulók esélyesebbek arra, hogy felvételt nyerjenek az intézménybe. Ezzel második hipotézisünk beigazolódt. Egyrészt a kutatásunkban szereplő nyelvtanulók elsősorban azt tűzték ki célul, hogy B2-es szintű nyelvvizsgát, valamint középszintű érettségi vizsgát tegyenek. Másrészt a 2024-es felvételi eljárás adatai alapján elmondható, hogy az egyetemek összességében a C1-es szintű nyelvvizsgát és az emelt szintű érettségit nagyobb pontértékekkel jutalmazták, mint a korábban elsődlegesnek tekintett B2-es szintű nyelvvizsgát.

Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy milyen módon és milyen mértékben lesz befolyással a kiegészítő magán nyelvoktatásra a kormányrendelet módosítása. Eredményeink tükrében elmondható, hogy a nyelvtanulók nyelvtanulási hajlandósága nem változott, ehelyett azonban a jövőre nézve a nyelvtudást elismerő dokumentumok átrendeződése várható, azaz feltételezhető, hogy a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány értéke csökken, míg az emelt szintű nyelvi érettségi – aminek esetenként alacsony százaléku teljesítése is több pluszpontot jelenthet, mint a felsőfokú nyelvvizsga –, valamint a C1-es nyelvvizsga-bizonyítvány értéke megnövekedhet. Feltételezhetően a magánórán való részvételi hajlandóság visszaesésére nem kerül sor, hiszen jelen kutatásunkban megerősítést nyert, hogy a nyelvtanulók elsősorban továbbtanulási esélyeik növekedése miatt vettek részt kiegészítő magán nyelvoktatásban.

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy feltárjuk a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi célja, a nyelvtudást igazoló dokumentumok és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által pluszpontként kínált intézményi pontok közötti összefüggéseket. Megvizsgáltuk, hogy a kutatási mintánkban szereplő nyelvtanulók milyen célból vették igénybe a kiegészítő angol nyelvi magánnyelvoktatást. Faktor-elemzés alkalmazásával elemeztük, hogy milyen mintázat mutatkozik a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való célkitűzései között, és hogy milyen hatással van a kiegészítő magán nyelvoktatás a nyelvtanulók célkitűzéseire. Az eduline.hu,¹ valamint a felvi.hu² weboldalakon elérhető adatok felhasználásával az egyetemek által nyújtott, úgynevezett intézményi pontok eloszlását elemeztük. Az intézményi pontok vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert az egyetemek által kínált eltérő súlyozás hatással lehet arra, hogy a jövőben milyen jelentőséget tulajdonítanak a nyelvtanulók a nyelvtudásukat igazoló dokumentumoknak (B2-es, C1-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány, illetve közép-, emelt szintű érettségi), ami a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi arányát és célját is befolyásolhatja.

Eredményeink arra világítottak rá, hogy ugyan a kiegészítő magán nyelvoktatást elsősorban, a szakirodalommal egyezően (Réti, 2009; Hegedűs, 2021), a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése céljából vették igénybe a tanulók, a leíró statisztika átlagértékei a pályaválasztással kapcsolatos célok vonatkozásában mutatták a legmagasabb értéket. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése feltételezhetően a továbbtanulásra való felkészülés eszközeként szolgált a tanulók számára. A faktorelemzés során kapott nyelvvizsga-orientáltság és pályaválasztás-orientáltság faktorok megerősítették eredményeinket, és arra is rámutattak, hogy mind a nyelvvizsgára, mind a pályaválasztásra irányuló célkitűzések magasabbak a kiegészítő magán nyelvoktatásban részt vevő nyelvtanulók esetében.

Végül a 2024. évi felvételi eljárás során kapható intézményi pontok elemzésén keresztül arra vonatkozóan vontunk le következtetéseket, hogy a nyelvtudást igazoló dokumentumokért járó intézményi pontok miképpen alakíthatják a nyelvtanulás helyzetét a jövőben. Eredményeink alapján feltételezhető, hogy a továbbtanuláshoz pluszpontot érő dokumentumok jelentősége felértékelődhet, vagy akár veszthet is értékéből, ugyanis az intézményi pontok meghatározása intézményenként és szakonként eltérő. Az egyetemi felvételre valószínűleg szélesebb spektrumot átölelő nyelvi képességekkel jelentkeznek majd a diákok a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezőktől a felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkezőkig. Míg egyes tanulók magasabb szintű nyelvtudással és többletpontok megszerzésével jeleskedhetnek, mások számára kisebb jelentősége lesz a nyelvtanulásnak, ha az nem elengedhetetlen a felvételihez. Eredményeink alapján úgy véljük, hogy a B2-es szintű nyelvvizsga-bizonyítvány mint a továbbtanulás eszköze helyett az emelt szintű nyelvi érettségi vagy a C1-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány lesz meghatározó, ami a kiegészítő magán nyelvoktatásban való célokra is hatással lesz. Annál is inkább előfordulhat ez a tendencia, mivel az intézmények adott esetben több pluszpontot kínálnak az idegen nyelvi emelt szintű érettségi vizsga 60 százalékos teljesítéséért, mint a B2-es szintű nyelvvizsgáért. Azonban azokon a szakokon és egyetemeken, ahol nagy verseny folyik, és a felvételiző középiskolások egyetemi felvételi pontjaik maximalizálására törekcsenek, feltételezhető, hogy a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését célozhatják meg, ami potenciálisan növeli a magas szintű oktatás iránti igényt. Ez a változás az egyetemi felvételinél is nagyobb inkluzivitást eredményezhet, mivel a hallgatónak már nincs szükségük B2-es nyelvvizsga-bizonyítványra a jelentkezéshez. Ugyanakkor eltérő nyelvi felkészültséghez vezethet a felvételt nyert hallgatók körében, és célzottabb nyelvi támogatást tesz szükségessé az egyetemek részéről a tanulmányi eredményesség biztosítása érdekében a különböző tudásszinteken.

Limitációk

Kutatásunk limitációkkal rendelkezik. Egyrészt a kutatásban alkalmazott kényelmi mintavétel nem reprezentatív, és nem alkalmas arra, hogy általános következtetéseket vonjunk le. Kutatásunk a magyarországi régióban élő nyelvtanulók egy meghatározott, kevésbé kedvező társadalmi-gazdasági háttérű szegmensére fókuszál, ezért következtetéseink nem vonatkoztathatók az ország különböző társadalmi-gazdasági csoportjaira. Másrészt az adatfelvétel a módosítási törvény hatályba lépése előtt történt, a jövőre vonatkozó következtetéseink csak feltételezésen alapulnak. Fontosnak tartjuk, hogy további kutatásainkban különböző földrajzi területeket vonjunk be, mint például Nyugat-Magyarországot és a fővárost, annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy az eltérő oktatási környezetek és a nyelvtanulók családjának társadalmi-gazdasági sajátosságai hogyan hatnak az árnyékkutatás jelenségére. Ugyanakkor reményeink szerint kutatási eredményeink hozzájárulnak ahhoz, hogy értékes információkkal bővítsük az árnyékkutatás-kutatás egy szűk szegmensére, a kiegészítő angol nyelvi magánoktatásra vonatkozó ismereteinket, és jövőbeli kutatások alapjául szolgáljanak.

Irodalom

- A Kormány 339/2022. (IX. 7.) Korm. rendelete a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közöny*, (145), 6068–6075.
- Baker, D. P., Akiba, M., Le Tendre, G. K. & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1–17. DOI: [10.3102/01623737023001001](https://doi.org/10.3102/01623737023001001)
- Baker, D. P. & LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press. DOI: [10.1515/9781503624870](https://doi.org/10.1515/9781503624870)
- Bíró, H. Zs. (2020). Az árnyékoktatásról internetes magánoktatói hirdetések tükrében. *Educatio*, 29(2), 243–260. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.5](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.5)
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Fundamentals of Educational Planning, 61. UNESCO International Institute for International Planning (IIEP).
- Bray, M. & Ventura, A. (2022). Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*, (92), 102624. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2022.102624](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102624)
- Ceglédi, T. & Szabó, A. (2014). Középsiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi, T., Gál, A. & Nagy, Z. (szerk.), *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary). 257–274.
- Charoenroop, P. (2021). Local Perspectives on English Language Teaching in Private Tutoring in Thailand: Re-Examining Roles and Implications. *REFLECTIONS*, 28(3), 419–440. DOI: [10.61508/refl.v28i3.256348](https://doi.org/10.61508/refl.v28i3.256348)
- Csizér, K. & Öveges, E. (2021). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 86–101. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478>
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, (4), 43–69.
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow Education and Social Inequalities in Japan*. Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-69119-0](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69119-0)
- Fekete, A. & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13)
- Gallagher-Brett, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. University of Southampton.
- George, C. (1992). Time to come out of the shadows. *Straits Times*, 28.
- Gordon Györi, J. (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás?: a hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás japánban. *Magyar Pedagógia*, 98(4), 273–317. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/563>
- Gordon Györi, J. (2008). Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 17(2), 253–274.
- Gordon Györi, J. (2016). Tehetség Könyvek 1. *A tehetséggondozás világa 15 ország jó gyakorlata a tehetséggondozásban*. Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet.
- Gordon Györi, J. (2019). Van? Nincs? Hogyan van, ha nincs? Esszé a japán tehetségpedagógiáról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(1), 12–21. DOI: [10.31074/gyn201911221](https://doi.org/10.31074/gyn201911221)
- Gordon Györi, J. (2020). Árnyékoktatás: alapfogalmak, kutatás, lehetőségek. *Educatio*, 29(2), 171–187. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.1)
- Gordon Györi, J. (2021). Globális tendenciák a tehetségnevelésben-Tehetséggondozó programok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 477–493. DOI: [10.1556/0016.2021.00015](https://doi.org/10.1556/0016.2021.00015)
- Hegedűs, G. (2021). Learning English through Shadow Education: Exploring Participants' Motives and Experiences. *Central European Journal of Educational Research*, 3(2), 66–77. DOI: [10.37441/cejrer/2021/3/2/9342](https://doi.org/10.37441/cejrer/2021/3/2/9342)
- Hegedűs, G. (2022). Exploring the Context of Participation in English Language Shadow Education: Results of a Pilot Study among Secondary School Students. In Kajos, L. F., Bali, C., Preisz, Zs. & Szabó, R. (szerk.), *X. Jubileumi Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2021 Tanulmánykötet = 10th Jubilee Interdisciplinary Doctoral Conference 2021 Conference Book*. Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat.
- Imre, A. (2020). Tanulás félárnyékban – tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tanulás az általános iskolákban. *Educatio*, 29(2), 222–242. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.4](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.4)
- Kim, Y. C. & Jung, J. H. (2019). *Shadow education as worldwide curriculum studies*. Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-030-03982-0](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0)
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. In Maher, B. A. (szerk.), *Progress in Experimental Personality Research*. Vol. 13. 99–171. Elsevier. DOI: [10.1016/B978-0-12-541413-5.50007-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-541413-5.50007-3)
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T., Sharma, J. R.,

- Salleh, N. M., Yong, L., Lim, T. L., Sukumaran, S., Thong, L. K. & Jamaluddin, W. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality [in Malaysia]*. International Development Research Centre.
- Matheidesz, M., Rádai, P. & Sípó, J. (2006). *Általánosan elérhető nyelvtanító programok Magyarországon*. Kutatási Zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Füzetek.
- Olaru, I. (2015). Az árnyékképzés vizsgálata észak-erdélyi és székelyföldi középiskolások körében. *Erdélyi Társadalom*, 13(2), 85–106.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*: Kutatási jelentés. Oktatási Hivatal.
- Pásku, J. & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/165>
- Polonyi, I. (2020). Az árnyékképzés oktatásgazdasági közelítésben. *Educatio*, 29(2), 188–207. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.2](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.2)
- Réti, M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékképzés? Az árnyékképzés helyzete elemzése. *Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzései*. 17–22. <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 07.
- Schilperoord, J. & Weelden, L. (2018). Rhetorical shadows: The conceptual representation of incongruent shadows. *Spatial Cognition & Computation*, 18(2), 97–114. DOI: [10.1080/13875868.2017.1298113](https://doi.org/10.1080/13875868.2017.1298113)
- Setényi, J. (2020). Az „árnyékképzés” metaforájától a tanulási rendszerekig. *Educatio*, 29(2), 261–278. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.6](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.6)
- Soeung, S. (2020). Cambodian Twelfth Graders’ Choice for English Private Tutoring: Quit or Not to Quit? *TEFLIN Journal*, 31(2), 322–341. DOI: [10.15639/teflinjournal.v31i2/322-341](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v31i2/322-341)
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1992). Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657. DOI: [10.1086/229942](https://doi.org/10.1086/229942)
- Suter, L. R. & Györi, J. G. (2021). The contribution of research on out-of-school-time on educational theories and practice: A review of European research between 1999 and 2019. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 311–335. DOI: [10.1556/063.2021.00002](https://doi.org/10.1556/063.2021.00002)
- Szemerszki, M. (2020). Különórak az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. DOI: [10.1556/2063.29.2020.2.3](https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3)
- Tar, I. (2007). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és szorongással. *PhD disszertáció*. Debreceni Egyetem.
- Yung, K. W. H. & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion and implications. In Tse, T. K. C. & Lee, M. (szerk.), *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges*. Routledge. 95–111.
- Zhang, W. (2020). Shadow education in the service of tiger parenting: Strategies used by middle-class families in China. *European Journal of Education*, 55(3), 388–404. DOI: [10.1111/ejed.12414](https://doi.org/10.1111/ejed.12414)

Jegyzetek

¹ https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20231018_felveteli_pontszamitas_egyetem_foiskola_intezmenyi_pont_tobbletpont

² https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2024A/pontszamitas/intezmenyi_pontok

Absztrakt

Az elmúlt évtizedekben jelentősen megnőtt az angolnyelv-tudás iránti igény Magyarországon, melynek eredményeként sok diák és családja az árnyékképzést veszi igénybe angolnyelv-tudásának fejlesztése érdekében. Az árnyékképzés-kutatások elsősorban összesítve tárgyalják azokat a tantárgyakat, melyek hozzájárulnak a tanulók tanulmányi előrehaladásához, azonban viszonylag kevés adattal rendelkezünk a kifejezetten kiegészítő magán angolnyelv-oktatás területén. Jelen kényelmi mintán alapuló, saját szerkesztésű mérőeszközünk felhasználásával 16–20 éves tanulók (N = 1010) körében végzett kvantitatív tanulmányunkban arra világítunk rá, hogy milyen összefüggés mutatható ki a kiegészítő magán nyelvtanításban való részvétel és a nyelvtanulók nyelvtanulásra vonatkozó aspirációi tekintetében. Annak ellenére, hogy a nyelvtanulók elsősorban a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése érdekében vettek részt kiegészítő magán nyelvtanításban, a faktorelemzésen végzett vizsgálatok – melyek során három faktorcsoporthoz azonosítottunk be: nyelvvizsga-orientáltság, pályaválasztás-orientáltság, illetve nemzetközi orientáltság faktorcsoporthoz – azt a feltételezésünket

erősítik meg, hogy a magán nyelvoktatásban való részvétel elsődleges oka a nyelvtanulók pályaválasztási orientációjára vonatkozik, és a nyelvvizsga-bizonyítvány csupán mintegy eszközként szolgált a tanulók továbbtanulási céljainak megvalósításához. Kutatásunk eredményei kérdéseket vetnek fel azzal kapcsolatban, hogy a felsőoktatási felvételi eljárásra vonatkozó 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendeletet módosító 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet milyen mértékben lehet hatással a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételére. Eredményeink alapján a nyelvtanulók jelenleg elsősorban a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése miatt veszik igénybe az árnyékoktatást, azonban azt feltételezzük, hogy a kiegészítő magán nyelvoktatást a jövőben a B2-es szintű nyelvvizsgára való felkészítés helyett elsősorban az emelt szintű nyelvi érettségire, illetve C1-es szintű nyelvvizsgára való felkészülés miatt fogják igénybe venni a nyelvtanulók mint pályaválasztási aspirációjuk eszközeit.

Kulcsszavak: árnyékoktatás; kiegészítő magán nyelvoktatás; nyelvvizsga; érettségi; felsőoktatás

Kreatív problémamegoldás fejlesztése az óvodai nevelésben

Egyetlen dolgot tudhatunk biztosan a jövőről, mégpedig azt, hogy minden változni fog. A ma ismert világunkban történő változások hatásai, formái és eredményei a jelenkor számára teljes bizonyossággal nem megjósolhatóak. Ebben a bizonytalanságban olyan eszközöket kell adnunk a gyerekek kezébe, amelyekkel a lehető legváltozatosabb problémákat is képesek lehetnek hatékonyan megközelíteni. Ilyen eszközzé válhat kezükben a kreatív problémamegoldás, melynek óvodáskori fejlesztése jó alapot nyújthat az egész életen át tartó tanuláshoz. Jelen tanulmány célja szakirodalmi áttekintést nyújtani a kreatív problémamegoldás fejlesztésének háttéréről és lehetőségeiről a hazai és nemzetközi óvodai nevelésben.

Bevezetés

A hazai neveléstudományi elemzésekben az utóbbi évtizedekben egyre jellemzőbbek azok a kritikák, melyek a jelenlegi iskolák problémamegoldásra fókuszáló, gondolkodásfejlesztő módszereit bírálják (Nagy, 2020). Ezek a kutatások többek között azt az elavult gyakorlatot nehezményezik, melyben a tanár – mint minden helyes válasz kizárólagos birtoklója – egyedül az általa célravezetőnek tartott gondolkodási út követését várja és fogadja el a gyermektől. Jellemző, hogy a megadott problémák jól definiáltak, szemantikusan gazdagok, jól strukturáltak, vagyis a kérdés egyértelmű, egyirányú, a megoldáshoz szükséges adatok, képletek ismertek vagy könnyen elérhetők, kényelmesen felhasználhatók (Csapó, 2003).

Gyorsan fejlődő, folyamatosan változó világunkban ezzel szemben egyre halmozódnak az olyan komplex, újszerű kihívások, melyek megközelítéséhez nem rendelkezünk kidolgozott módszerekkel, képletekkel. A nemzetközi ajánlások és kutatások eredményei mellett (ld. pl. Dai és mtsai, 2019 vagy Maker és mtsai, 2023) számos hazai, problémamegoldással foglalkozó szakember megfogalmazta, hogy a gyerekeknek minél korábban, tervezetten találkozniuk kell valós, életszerű problémahelyzetekkel (Molnár, 2016; Csapó, 2018; Nagy, 2020). Molnár (2013. 11. 07.) hazai mérései például rávilágítottak arra is, hogy a hazai diákok 5%-a már 3. évfolyamon olyan szinten képes megközelíteni az életszerű problémahelyzeteket, mint egy átlagos 11. évfolyamos diák. Ez alapján a kora gyermekkori fejlesztés akár egy életre szóló előnyt is jelenthet.

Nemzetközi szervezetek szakértői meggyőző adatokkal támasztják alá, hogy a jó minőségű, szakmailag megalapozott kisgyermekkori intézményes nevelésre fordított közösségi kiadások hosszú távú megtérülésének mutatói igen kedvezőek (Vandenbroeck és mtsai, 2018). Az iskola előtti intézményes nevelésre az Európai Unió Tanácsa is kiemelt figyelmet fordít. A tagállamok számára megfogalmazott ajánlások szerint a gyermekek

érdeklődésére építő kora gyermekkori nevelésben teret kell biztosítani a tevékeny részvételnek, a kezdeményezésnek, az autonómiának, a problémamegoldásnak és a kreativitásnak, az együttműködésnek, a párbeszédnek és a reflexiónak. Az ajánlás ösztönzi a tagállamokat, hogy kutatás útján térképezzék fel, mely módszerek, gyakorlatok a leghatékonyabbak a kreatív, innovatív képességek előmozdításában az adott korosztály, illetve a pedagógusok számára (Európai Unió Tanácsa, 2015, 2019).

A kora gyermekkor a legideálisabb időszak képességfejlesztés szempontjából mind a korosztály fogékonyága, mind a későbbi behozhatatlan hátrányok megelőzése tekintetében (Józsa, 2016). Nagy és munkatársai kutatásaira alapozva úgy találták, hogy az iskolát együtt megkezdő, azonos életkorú gyermekek teljesítménye az egyes mért területeken – a szélsőséges értékeket kihagyva is – négy-öt évnyi különbséget mutathat (Nagy, 2012). Magyarországon a társadalmi egyenlőtlenségek jelentősen befolyásolják az iskolai eredményességet és az életben való boldogulást, az iskolaévek pedig nem csökkentik, hanem fokozzák a különbségeket (Lőrincz és Antal-Fekete, 2022). Számos kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a jelenség leghatékonyabb orvoslása érdekében prevenciók közbelépésre van szükség, ennek ideális intézményes színtere hazánkban az óvoda lehetne, vagyis az első kötelező formája a nevelésnek, oktatásnak a gyermek életében (Józsa, 2016; Csapó, 2018; Nagy, 2020).

Az óvodai nevelés ugyanakkor úgy töltheti be társadalmi szerepét, ha magas színvonalú és korszerű (Nagy, 2020). A jeles hagyományokra épülő magyar óvodai nevelés gyermekközpontú alapelvei összhangban állnak a neveléstudományi eredményekre alapozó uniós ajánlásokkal, a keretjellegű Országos Alapprogramot széleskörű szakmai elfogadottság övezi. Ennek oka, hogy nagymértékű módszertani szabadságot biztosít, teret engedve az óvodapedagógusok pedagógiai szabadságának, lehetőséget nyújtva az aktuális innovációk számára (Podráczky és mtsai, 2022). A PISA-méréseket szervező OECD 2017-ben megjelent tanulmánykötete középpontba állította a problémamegoldó képesség tudományosan megalapozott fejlesztését (Csapó és Funke, 2017). A problémamegoldó képesség, kezdeményezőkézség, a kritikus gondolkodás, általában a transzverzális kompetenciák óvodáskori megalapozása a társadalmi innováció és a kreativitás feltétele (Európai Unió Tanácsa, 2019).

A bőséggel rendelkezésre álló forrásművek körében a tájékozódást az alapfogalmak áttekintésével kezdtük. Az alapfogalmak után a kijelölt óvodás korosztályra vonatkozó speciális jellemzők áttekintésére, majd azon alapelvek felelevenítésére vállalkoztunk, melyek a korosztály fejlesztésében kiemelt szerepet kellene, hogy kapjanak. Ezek után olyan nemzetközi szakirodalmakat elemeztünk, melyek új vagy meglévő módszertanok átdolgozásával óvodás korú gyermekek problémamegoldásának, kreativitásának, kreatív problémamegoldásának fejlesztésére fókuszáltak. Végül összegeztük a tanulmány által szerzett tapasztalatokat, kiemelt figyelemmel a limitációkra.

Problémák és típusaik

A problémamegoldáshoz kapcsolódó alapfogalmak kibontását a magyar szakirodalomban gyakran idézett meghatározással kezdjük: „Problémának nevezhető a szó legáltalánosabb értelmében minden olyan helyzet, ahol bizonyos cél elérésének szándékos megvalósítás útja számunkra rejtett.” (Lénárd, 1984. 37.)

Kontra (1996) kiemelte, hogy érdemes megkülönböztetni a feladatot és a problémát. Egy adott helyzetben elérni szándékozott célunk akadályokba ütközése esetében akkor beszélhetünk problémáról, mikor az akadályok leküzdésének útja nem ismert, és akkor feladatról, ha ismert utat kell bejárni a cél eléréséért. Ugyanakkor nem minden kérdés probléma. Az, hogy mi válik problémává, függ attól, hogy éppen kinek, mikor kell

megküzdnie vele (Merrotsy, 2017a). Óvodás gyermekek esetében egészen más jelenthet problémát, mint az iskolai években vagy felnőttkorban.

Többféle módon is csoportosíthatunk problémákat, amit például Kontra József (1996) vagy Csapó Benő (2003) kiválóan összefoglalnak tanulmányaikban, így mi részletes elemzésbe ezen tanulmányunkban nem vállalkoztunk. A kreatív problémamegoldás szempontjából azonban a probléma megjelenési módja kiemelt figyelmet érdemel. A problémák megjelenési módjuk szerint lehetnek *jól definiáltak* és *rosszul definiáltak*. A *jól definiált* problémák céljai pontosan megadottak, a rendelkezésre álló információkra jól meghatározható módszereket alkalmazva a probléma helyes megoldásához lehet eljutni, a megoldások ellenőrzése pedig adott kritériumokkal történhet (Molnár, 2001; Csapó, 2003). Az ilyen problémák az oktatás gyakorlatában sűrűn szerepelnek, kizárólagos alkalmazásuk azonban az új kihívások korában kevésnek bizonyul.

A változó világunk még ismeretlen kihívásaihoz hasonló problémákat a témával foglalkozó szakirodalom életszerű vagy rosszul definiált (*ill-defined*) problémaként nevezi meg (Csapó, 2003; Csikos és Szitányi, 2020). A rosszul definiált problémák jellegzetesége, hogy szemantikusan szegények, strukturálatlanok, megoldásukhoz több útvonal is alkalmazható és számos alternatív megoldási mód járható (Merrotsy, 2017a). Az életszerű problémák hatékony megoldásához éppen ezért nézőpontváltásra, a meglévő tudásunk újrastrukturálására, kreativitásra és innovatív hozzáállásra lenne szükségünk. A rosszul definiált problémák lehetséges megoldásaihoz több alternatív út vezethet, ezek feltérképezésében, illetve a legideálisabb kiválasztásában a kreatív problémamegoldás a leghasznosabb iránytűnké válhat (Mumford és Gustafson, 2007). A kreatív problémamegoldással foglalkozó kutatási eredmények alapján az embereknek alapvetően nehézséget okoz az újszerű perspektívát és kreativitást igénylő problémahelyzetek megközelítése (Mumford és mtsai, 2018).

Merrotsy (2017. 14.) azt mondja: „az iskolában rengeteg választ megtanulhatunk ugyan számtalan témában, de az életben – szemben az iskolai módszertanban megszokott szituációkkal – senki sem teszi majd fel a »helyes« kérdést nekünk. A problémamegoldás folyamata tehát valahol ott kezdődhet el, ahol a memorizálás folyamata véget ér.” Az tehát, hogy mit nevezünk problémának, csakis az adott helyzet és az azt megoldani kívánó (vagy kénytelen) személy kontextusában értelmezhető. Óvodás gyermek esetében életszerű, komplex problémát jelenthet egy spontán kialakult játékhelyzet, konfliktushelyzet csakúgy, mint egy tervezett szöveges matematikai feladat. A problémamegoldás pedig nem más, mint maga a megküzdési folyamat, amely során az adott gyermek szembenéz az adott problémával, problémahelyzettel.

Problémamegoldás

A hazai szakirodalomban az elmúlt évtizedekben élénk érdeklődés kísérte a gyermekekre jellemző problémamegoldás vizsgálatát különböző problémahelyzetekben. Vannak adataink életszerű problémamegoldásról (Molnár, 2001), szociális problémamegoldásról (Kasik és Gál, 2014), matematikai problémamegoldásról (Kelemen és mtsai, 2005), dinamikus problémamegoldásról (Molnár, 2016) papíralapú és digitális környezetben egyaránt. Az óvodás korosztály problémamegoldásának megismerésére kevesebb figyelem jutott, mint a későbbi korosztályokéra, kiváltképp a kreatív problémamegoldás vizsgálatát tekintve.

A problémamegoldás folyamatában nemcsak elérjük a kívánt célunkat (eredményes problémamegoldás esetén) és megoldjuk a felmerült problémát, de a folyamat közben tudásszerzés is megvalósul, hiszen csakis a hiányzó tudáselemek megszerzésével tudunk hatékonyak lenni a probléma megoldásában (Csapó és Funke, 2017). Britz és Richard

(1992) úgy fogalmazzuk, hogy a problémamegoldás nem más, mint maga a gépezet, aminek segítségével a tanulás megvalósulhat. Egy probléma hatékony megoldásához szükséges a kijelölt cél meghatározása, a felmerülő akadályok leküzdése, egy vagy több stratégia felhasználása és az eredmények értékelése (Fusaro és Smith, 2017). A problémamegoldás folyamatának Pólya Györgytől származó (1969, 1978) modellje ma is kiindulópontja sok fejlesztés megközelítésének. A folyamat lépései: (1) a probléma felismerése és megértése, (2) a probléma megfogalmazása és tervekészítés, (3) a stratégia kiválasztása és a terv végrehajtása, (4) a megoldás vizsgálata. Ez a modell a kontextusfüggetlen és a kontextusfüggő problémahelyzetek megoldási folyamatának leírására is alkalmas.

A problémamegoldás folyamatában három terület fejlettsége kiemelten fontos: induktív gondolkodás, munkamemória, kreativitás (Wu és Molnár, 2018). Az induktív gondolkodás az új ismeretek megszerzésének fontos részkapessége, emellett a tudás transzferálhatóságának szempontjából is hangsúlyos szerepe van (Molnár, 2003). Az indukciónak nem más, mint szabályszerűségek és rendellenességek értelmezése kapcsolatok és tulajdonságok összemérése által, hasonlóságok és különbségek keresésével (Klauer, 1989). A munkamemória a problémaszituáció megoldásához szükséges információk felidézése mellett abban is fontos szerepet játszik, hogy a problémamegoldó előzőleg már látott vagy tapasztalt, a helyzetben alkalmazható képleteket, stratégiákat idézhessen fel (Wiley és Jarosz, 2012). Az egyes területek korosztályos aspektusairól a tanulmány későbbi fejezetében lesz szó.

Wu és Molnár (2018) értelmezésében a dinamikus problémamegoldás jellemzése megközelíthető az induktív gondolkodás, a munkamemória és a kreativitás együtteseként. Az induktív gondolkodás folyamata során a kapcsolatok és tulajdonságok összemérése, hasonlóságok és különbségek keresése, szabályszerűségek és rendellenességek felismerése történik. A munkamemória aktivitása a problémaszituáció megoldásához szükséges információk felidézése mellett abban is fontos szerepet játszik, hogy a problémamegoldó előzőleg már látott vagy tapasztalt, a helyzetben alkalmazható képleteket, stratégiákat idézhessen fel. A dinamikus problémamegoldás és kreatív problémamegoldás kapcsolatáról később részletesen is írunk.

Kreativitás a problémamegoldásban

A problémamegoldással foglalkozó kutatások kezdetekor – a 20. században – a kreativitás önmagában még túl bizonytalan fogalom volt ahhoz, hogy a kutatás tárgyaként kapcsolódhasson a kérdéskör vizsgálatához. Mostanra azonban már elég nagy tudást felhalmoztuk a kreatív gondolkodásról, így a két fogalom kapcsolatával is foglalkozhatunk.

A kreativitás folyamatára Campbell (1960) munkássága alapján három munkafázis jellemző. Az elsőben zajlik az ötletelés, ilyenkor a gondolatok szárnyalnak, felhalmozódnak az ötletek, melyeket nem értékelünk, csak gyűjtünk. A második szakasz az ötletek értékelése, szűrése, a leghatékonyabb, legeredetibb kiválasztása. Végül következik az ötlet memorizálása, ekkor ideális az ötlet „közkincsé” tétele, vagyis megosztása a környezettel. Kreativitás szempontjából kiemelten fontos a tevékenységhez biztosított környezet. Túl sok korlát, szabály elnyomja a kreatív folyamatot, míg a túl nagy szabadság szintén nem kedvező a kreativitás kibontakoztatása szempontjából. Az egyensúly megtalálása nehéz, és óvodai, iskolai környezetben a pedagógus felelőssége (Craft és mtsai, 2007). A kreativitás nem egy elszigetelt folyamat, ami az egyes emberek fejében zajlik, hanem folyamatos kölcsönhatásban alakul a környezettel (Csíkszentmihályi, 1988).

Fox és Schirrmacher (2014) úgy fogalmazzuk, hogy a kreativitás az a képesség, amely újszerű perspektívák felismerésére ad lehetőséget a meglévő információk mögött látva, és

kitágítva a felállított kereteket, ezzel lehetőséget adva valami új, egyedi megalkotására, ismeretlen kombinációk létrehozására. Craft (2015) már egészen korai gyermekkorban a mindennapi kreativitás kiemelten fontos aspektusának tekinti a lehetőségek mérlegelését (*possibility thinking*), amely során feltesszük magunknak a kérdést: Mi ez, és mit lehet belőle csinálni? Mire tudom használni? Kora gyermekkorban tehát a kreativitás megnyilvánulásának egy formáját figyelhetjük meg például a gyermek mintha-játékában. Ezt alátámasztják Hoffman és Russ (2012) megfigyelései, miszerint a divergens gondolkodás fejlettsége és a kreativitásszint is összefügg a gyermek mintha-játékával. Kékes Szabó (2016) vizsgálatai kimutatták, hogy a kreatívabb gyermekek szívesebben játszanak olyan tárgyakkal, melyek szokatlan formájúak, és több lehetőség mérlegelésére adnak teret, tehát ideálisak egy mintha-játék eszközévé válni.

Kreatív problémamegoldás

A kreativitás és problémamegoldás fogalmak számos tanulmányban megjelennek egymás mellett, esetleg egymáshoz kapcsolva. A kreativitás és a problémamegoldás Merrotsy (2017a) szerint összetartozó fogalmak, melyek között nehezen húzható meg a határ, de nem is feltétlenül kell elválasztani őket egymástól. Yayuk és munkatársai (2020) hasonlóan fogalmaznak, szerintük a kreatív gondolkodás magába foglalja a problémamegoldást, hiszen előrevetíti a potenciált az új ötletek kifejlesztésére

Egyes megközelítésekben a kreativitás áll a problémamegoldás fejlesztésének szolgálatában, míg más tanulmányokban a függőségi kapcsolatot épp fordítva értelmezik. Tsamir és munkatársai (2010) úgy fogalmaznak, hogy azok a problémák, melyek megoldásához több útvonalon is eljuthatunk, megfelelően fejlesztik a gyermek kreativitását. Yayuk és munkatársai (2020) ezt a gondolatmenetet megfordítják: a kreatív gondolkodású ember bizonyos helyzetekben új ötleteket találhat egy probléma megoldására. Getzels (1964) mindeközben azt mondja, hogy kreatívnek lenni nem jelent mást, mint magasabb szinten megoldani a problémákat.

A kreatív problémamegoldásról Eberle és Stanish (1996) önálló fogalomként beszélnek, ami egy mód arra, ahogyan gondolkodhatunk és viselkedhetünk problémahelyzetben. A hazai szakirodalomban a kreatív problémamegoldás fogalma elsősorban az PISA 2012 megközelítése alapján lépett a szakmai köztudatba. Alapvetően azért kezdték el ezt a fogalmat alkalmazni, mert a mérések során a dinamikus problémamegoldás kreatív természetét szerették volna megragadni (Csapó és Funke, 2017). Dinamikus, komplex, interaktív és kreatív problémamegoldás gyakran egymást váltva, szinte szinonimaként jelennek meg a hazai neveléstudományi szakirodalomban (Molnár, 2016; Csapó és Funke, 2017). Fontos kiemelni, hogy jelen tanulmány fogalomértelmezése a kreatív problémamegoldást Merrotsy (2017a) javaslata alapján azonosan értelmezi a komplex, rosszul definiált problémák dinamikus, interaktív megoldásával.

Mumford és Gustafson (2007) a kreatív problémamegoldást úgy definiálják, mint jó minőségű, elegáns, eredeti megoldás találása egy újszerű, komplex, rosszul definiált, szemantikusan szegény problémára. A kreatív problémamegoldás épp ezért kiemelkedően fontos, mint kutatható terület, hiszen erősítésével arra ösztönözhetjük a gyereket, hogy újszerű, lehetőség szerint a meglévőnél jobb megoldások után kutasson a valóságú problémahelyzetekben (Mumford és mtsai, 2018). Ebben a tanulmányban a kreatív problémamegoldás fogalmát ezekre az alapkövekre építettük fel, tehát a továbbiakban kreatív problémamegoldásról beszélünk, mikor egy problémahelyzet megoldása közben a problémamegoldó újszerű, eredeti, elegáns megoldási útvonalakat keres egy komplex, rosszul definiált, szemantikusan szegény probléma megközelítésére.

Kreatív megoldásra hívó problémák

Mumford és munkatársai (2018) intenzíven használják tanulmányaikban a szó szerinti fordításban: „kreatív probléma” kifejezést. Definíciójuk alapján a kreatív probléma önmagában létező, különálló problémátípus; példának említik egy UFO rajzolását, vagy egy új termék reklámozásának folyamatát. Kreatív problémáról beszélünk akkor, amikor olyan, rosszul definiált problémával állunk szemben, mely innovatív, elegáns megoldásoknak ad teret, és a kreatív problémamegoldó képesség mozgósítására buzdít. A kreatív problémák a legalkalmasabbak a kreatív problémamegoldás gyakorlására, fejlesztésére (Mumford és mtsai, 2018). Chiu (2009) a matematikai problémamegoldásban használta a kifejezést. Kreatív problémáknak azokat a problémákat nevezte, melyekben számos (*multiple*) megoldás várható (sőt, akár megszámlálhatatlan megoldás), a megoldásokhoz pedig divergens megoldási út vezet.

Jelen tanulmányban Chiu (2009) és Mumford és munkatársai (2018) megközelítései alapján gondolkodunk a kreatív problémákról. Ebben az értelmezésben a kreatív probléma nem más, mint egy problémahelyzet által megalkotott helyzet, melyben számtalan megoldás, számtalan megoldási útvonal elképzelhető, a kreatív megközelítés pedig a legmagasabb szint, amit elérhetünk a megoldás folyamata közben.

Számos problémamegoldással foglalkozó szakember megfogalmazta, hogy a problémamegoldás módja és folyamata szempontjából nincs lényeges különbség a problémahelyzetek típusai között (Gyarmathy és Kucsák, 2012; Cheng és mtsai, 2021). Merrotsy (2017a) szerint nincs is értelme a gyerekeket egyes problémátípusokra felkészíteni, a stratégiák és a megfelelő gondolkodási mód elsajátítása az, ami valóban célravezető a fejlesztésben. Szociális problémahelyzetben éppúgy megjelenhet az igény a kreativitásra, mint egy matematikai problémahelyzetben. Az általunk választott kérdéskör nem területspecifikus, következésképp nem célunk kiemelni kizárólag egy problémátípust, és arra reflektálni. Érdeklődésünk középpontjában bármely típusprobléma potenciális kreatív megközelíthetősége áll.

Mumford és Gustafson (2007) a kreatív problémamegoldást úgy definiálják, mint jó minőségű, elegáns, eredeti megoldás találása egy újszerű, komplex, rosszul definiált, szemantikus szegény problémára. A kreatív problémamegoldás épp ezért kiemelkedően fontos, mint kutatható terület, hiszen erősítésével arra ösztönözhetjük a gyereket, hogy újszerű, lehetőség szerint a meglévőnél jobb megoldások után kutasson a valóság-hű problémahelyzetekben (Mumford és mtsai, 2018). Ebben a tanulmányban a kreatív problémamegoldás fogalmát ezekre az alapkövekre építettük fel, tehát a továbbiakban kreatív problémamegoldásról beszélünk, mikor egy problémahelyzet megoldása közben a problémamegoldó újszerű, eredeti, elegáns megoldási útvonalakat keres egy komplex, rosszul definiált, szemantikus szegény probléma megközelítésére.

A kreativitás a problémahelyzetekben

Ahhoz, hogy egy problémahelyzetben valaki kreatív lehessen, értenie kell az adott témához, ismernie kell a szabályait (Csíkszentmihályi, 2016). Ugyanakkor a vizsgálatok eredményei alapján a túl nagy szakértelem árt a kreativitás kibontakoztatásának. Amikor az emberek olyan problémával találkoznak, amivel kapcsolatban már előzőleg van tapasztalatuk, kevésbé bizonyulnak kreatívnek, mint új helyzetekben. Mumford és munkatársai (2018) is arra a következtetésre jutottak, hogy a kreatív problémamegoldásnak tehát nem az kedvez, ha valaki régi, meglévő tapasztalatokra épít, hanem amikor képes azoktól elrugaszkodni. Egy terület szakértője ezzel szemben többnyire nehezen tud eltávolodni a meglévő tudásától.

Több tényező is szükséges az előbbieket mellett ahhoz, hogy képesek legyünk kreatívan megközelíteni egy problémahelyzetet. Például a divergens gondolkodás, a *multiple* ötletek gyártásának képessége egyértelműen elősegítik a kreatív problémamegoldást (Vincent és mtsai, 2002). Emellett szükség van nyitottságra és a gondolkodás flexibilitására, továbbá fontos, hogy képesek legyünk az adott problémát megfelelően megragadni, tehát már a probléma definiálásának is egyedinek, elegánsnak kell lennie ahhoz, hogy később kreatív módszerekkel közelíthessünk a megoldáshoz (Mumford és mtsai, 2018).

Az eddigi kutatások alapján az emberek akkor a legkreatívabbak egy probléma megközelítésében, mikor felhívjuk a figyelmüket arra, hogy „itt most kreatívan kellene gondolkodni” (Mumford és mtsai, 2018). A mindennapokban éppen emiatt okoz sokaknak nehézséget megküzdni a kreatív problémahelyzetekkel, mert az élet nem figyelmeztet senkit, és a legtöbben az egyetlen jó megoldást keresik. Nem ismerik fel, hogy a sikeres megoldáshoz ki kéne lépniük a megszokott megoldásstratégia-dobozból (Mumford és mtsai, 2018). A hatékony és valóban kreatív problémamegoldáshoz szemléletváltásra van szükség.

A probléma definiálásában akkor leszünk a legeredményesebbek, ha nem a konkrét cél és a meglévő információk kerülnek a fókuszba, hanem az út és az akadályok. Törekedni kell a problémahelyzet határainak felállítására, ugyanakkor a túl sok határszabás szintén árt a kreatív folyamatnak. A legjobb ötletek akkor születnek, amikor a lehetséges hibákat is számba vesszük, ugyanakkor a túl sok önkritika szintén gátat szabhat a kreatív folyamatnak (Mumford és mtsai, 2018). A kreatív folyamatot megakasztja, visszaveti, ha értékeléssel minősítjük az alakuló szakaszban, ezért a környezet visszajelzései kiemelten fontosak (Gyarmathy, 2007). Az egyensúly megtalálása nagyon nehéz, és a való életben épp azért fullad kudarcba sokszor a kreatív problémamegoldás folyamata, mert egyszerűen „laborkörnyezetben” nem szokták meg az emberek, hogyan kezeljenek egy komplex problémát (Mumford és mtsai, 2018). Ezek azok a nehézségek, perspektíva-váltások, melyeket megfelelő óvodai módszertan birtokában megismertethetünk a gyerekekkel már az egészen korai életévekben.

Kreatív problémamegoldás óvodás korban

Amennyiben célunk az óvodás korosztály fejlesztése, fejlődésének támogatása, úgy nem szabad megfeledkeznünk arról, milyen nagy mértékben eltér a korosztály gondolkodása a sokkal többet kutatott iskolás gyermekekétől, illetve a felnőttek gondolkodásától. Mindez értelemszerűen befolyásolja azt, ahogy az adott korosztály a problémahelyzetben viselkedik, stratégiát választ, értelmez, érvel. A legtöbb óvodáskori problémamegoldással foglalkozó kutatás arra a következtetésre jutott, hogy hatalmas különbségek

figyelhetők meg az egyes gyermekek között a problémamegoldóképesség fejlettségét tekintve (Fusaro és Smith, 2017; Bahar és Aksüt, 2020; Cheng és mtsai, 2021).

A problémamegoldó képesség óvodai fejlettségét befolyásolja az, hogy az elsődleges gondozó milyen (pozitív vagy negatív) visszajelzéseket adott feladathelyzetben a gyermeknek, egészen kis kortól kezdve, illetve milyen stílusban irányította és hogyan segítette a problémamegoldást (hagyta próbálkozni, vagy több segítséget adott). Az, hogy az anya milyen temperamentumúnak (nehéz vagy könnyű természetűnek) ítéli a gyermekét, szignifikánsan befolyásolja, hogy mennyi segítséget nyújt a problémamegoldáshoz. A nehezen kezelhetőnek ítélt gyermeket az anya jellemzően kevesebbet hagyja próbálkozni, több segítséget ad. Minél bátorítóbban támogat az anya, minél többet hagyja próbálkozni gyermekét, annál sikeresebb lesz a gyermek a későbbi, óvodáskori problémahelyzetekben (Fagot és Gauvain, 1997).

Az óvodás gyermek számára nehézséget jelent a decentralálás, vagyis egy jelenséget egyszerre több szempontból is megvizsgálni és értékelni. Jellemző a szinkretizmus, ami azt jelenti, hogy az óvodás értelmezésében az egész jelenség az egyes részleteket eltörölheti, de akár egy részlet is elnyomhatja az egészet. A gyermeket elsősorban a vizuális benyomásai vezérlik, következtetéseit is ezekre a benyomásokra építi (Mérei és V. Binét, 2016).

Bár Hermann Alice (1963) vizsgálatai rámutattak, hogy az óvodás gyermek a világról már hatalmas ismeretanyaggal rendelkezhet, gyermekközpontú megközelítésük, illetve gyermekmitológiai hiedelmeik sokszor tévútra viszik következtetéseiket, ami befolyásolhatja a problémahelyzetekben adott reakciójukat is. A problémákra adott megoldásaik között valós lehetőségként értékeli a fantáziát vagy mágikus megoldásokat, ami a korosztályra jellemző kettős tudat erős érvényesülésének eredménye (Mérei és V. Binét, 2016; Fusaro és Smith, 2017). Tapasztalati következtetéseik a DIFER teszt alapján átlagosan a kezdő szinten, valamint a kezdő és haladó szint határán mozognak, és mint a legtöbb területen, ebben is nagy egyéni eltéréseket figyelhetünk meg az egyes gyermekeknel (Vidákovich, 2004).

Marion (2003) megfigyelései alapján az óvodások problémamegoldásának sajátossága, hogy problémahelyzetben azonnal cselekszenek, próbálkozásaik véletlenszerűek, lehetőségeiket nem mérlegelik. Nagy (2010) ugyanakkor felhívja a figyelmet, hogy a véletlenszerűnek tűnő problémamegoldás alkalmával közel sem vak próbálkozásokról beszélünk, hiszen az adott helyzet már önmagában határt szab a szóba jöhető próbák típusainak. Merrotsty (2017b) ezzel kapcsolatban kiemeli, hogy a heuréka-élményt nem szabad alábecsülni, mert még akkor is, amikor a kivitelezés spontán problémamegoldásnak tűnik az adott helyzetben, a végleges döntés az előzetes tudás alapján születik meg.

Épp a fentebb kifejtett gondolkodási jellemzők következtében az óvodás gyermeknek a problémamegoldás egyes szakaszai nehézséget okozhatnak. Egy indonéz kutatás eredményei alapján a mért 4–6 évesek a problémamegoldás lépései közül a probléma megfogalmazásában érték el a legjobb eredményt, az eredetét azonban csak a vizsgált gyermekek fele tudta helyesen felmérni. A legalacsonyabb eredményt pedig a vizsgálatban a problémára adott megoldás indoklásánál, illetve a megoldás melletti érvelésnél kapták (Dyah és Setiawati, 2019).

Egy felnőtt problémamegoldás esetén jellemzően több nézőpontot is értelmez, műveleteket végez el (Mérei és V. Binét, 2016). Ezzel szemben az óvodás korosztályra jellemző a megoldási lehetőségek gyűjtésének, értékelésének hiánya. Egyszerre kevés szempontot tudnak figyelembe venni, kevés alternatív megoldást sorakoztatnak fel (Kasik és Gál, 2014). A viszonylagosság szemlélete alakulóban van, vagyis egymástól függetlenül mérlegelik a felmerülő szempontokat, és az is előfordulhat, hogy ugyanarról a jelenségről két, egymásnak ellentmondó ítéletet alkotnak meg, pontosan azért, mert az értékelés alkalmával nem történik meg az egyes szempontok összegegyeztetése (Mérei és V. Binét, 2016). Mindazonáltal Tsamir és munkatársai (2010) megfigyelései alapján az óvodások

problémamegoldása kiválóan fejleszthető, sőt képesek lehetnek akár olyan szituációkat is kezelni, amikben többféle megoldás is lehetséges, melyekhez akár többféle úton is el lehet jutni. A fejlesztés során tehát nem feltétlenül kell megragadunk az „egyetlen jó megoldás” keresésénél, ösztönözhetjük őket arra, hogy további megoldások után kutassanak.

A munkamemória fejlettsége nagyon erősen befolyásolja a valós problémahelyzetek sikeres megoldását (Kyttälä és mtsai, 2013). Valószínű, hogy az óvodás gyermek lényegesen több információval rendelkezik környezetéről, mint amennyit fel tud használni vagy szavakba tud foglalni egy adott helyzetben, hiszen gyakori jelenség, hogy régi élményeket idéz fel és alkalmaz egy aktuális problémahelyzet megoldásában (Bauer, 2002). Az óvodás gyermek képes hipotéziseket megfogalmazni egy problémára, ahogyan képes kipróbálni és értékelni azokat elméletben, a megoldásra fókuszálva (Fusaro és Smith, 2017).

Az óvodás gyermek – kutatások bizonyossága szerint – metakognitív viselkedést tanúsít, azaz a problémamegoldási folyamatban megtervezi a következő lépést, megfigyeli a végrehajtott cselekvés hatékonyságát, ellenőrzi a problémamegoldási kísérlet eredményét (Tarkó, 1998). A kognitív műveletek nyomon követésének képessége 3–4 éves kor között jelenik meg, ekkor még a viselkedésben megnyilvánuló metakogníció a jellemző, a deklaratív metakogníció megjelenése a beszéd, illetve általában a kommunikáció fejlettségére tekintettel későbbi (Marulis és Nelson, 2021). Whitebread és munkatársai (2007) vizsgálataikkal igazolták az 5 éves korosztály esetében a metakognitív folyamatokat problémamegoldás közben. Korábbi vizsgálatok alapján ötéves kor után lesz egyre inkább jellemző feladatmegoldó helyzetben a magyarázás, értelmezés is (Mérei és V. Binét, 2016). Whitebread és munkatársai (2007) olyan nonverbális metakognitív indikátorokat is azonosítottak, melyek arra utaltak, hogy a gyermek például egy belső mentális tervet készít, vagy fejben dolgozik egy aktuális probléma megoldásán.

Az óvodások problémamegoldása eltér a későbbi korosztályokétól abban, hogy általában pozitív odafordulással tekintenek a velük szembe kerülő problémákra. Meg akarják oldani azokat, és hisznek abban, hogy képesek is erre (Zentai, 2016). Ez pedig kifejezetten kedvező a korosztály fejleszthetősége szempontjából, ugyanis a kreatív problémamegoldás fejlesztésének aspektusában sokkal fontosabb a belső motiváció, mint a külső (Mumford és mtsai, 2018).

Az a tapasztalat, hogy fiatalabb gyerekek sokkal kreatívabban tudnak megközelíteni adott problémákat, mint idősebb, iskolás társaik, akik már hozzá vannak szoktatva a jól definiált, szemantikusan gazdag problémákhoz (Tsamir és mtsai, 2010). Sokáig azt hitték, hogy a kreativitáshoz különleges zsenialitás, magas intelligencia, egyedülálló képességek szükségesek, ám a problémakutatások rávilágítottak arra, hogy ezek nem meghatározók a kreatív problémamegoldás szempontjából. A gyerekekben még inkább ott rejlik a kreatív hajlam, mint a felnőttekben (Csíkszentmihályi, 2016). A vizsgálatok alapján az óvodás gyermek kreativitásszintje (a fluencia, a flexibilitás és az originalitás egyaránt) folyamatos fejlődésben van, és a megfelelő módszerekkel kiválóan fejleszthető (Kim, 2011).

Az óvodai korosztály fejlesztésének alapelvei

Bármilyen fejlesztést tűztünk ki célul, nem szabad elfelejteni, hogy az óvodás életkorban a gyerekek tanulása saját élményekre, tapasztalatokra és mindenekfelett játékra épül. Ezekben a tevékenységekben a játékosság mellett az aktivitás és a társas kontextus fontossága is hangsúlyos szerepet kell, hogy kapjon. Bármilyen fejlesztő kezdeményezés kizárólag akkor lehet hatékony ebben a korosztályban, ha a gyermek azt játékként éli meg, és örömmel végzi (Józsa, 2016).

Az óvodai tanulás egyik legalapvetőbb módja az utánzás, ezért a pedagógus mintaadásának fokozott szerepe van, ugyanakkor a kreatív problémamegoldás fejlesztése szerepet

kaphat a spontán vagy szervezett tevékenységekben egyaránt. Az óvodapedagógus egyik legfőbb feladata a kreativitást támogató, problémaérzékeny környezet biztosítása (Britz és Richard, 1992). A folyamatos manipuláció, tevékenységközpontú tanulás szintén fontos aspektusa kell, hogy legyen a korosztály képességfejlesztő programjainak, ami egyszerre örömszerző és ismeretszerző funkcióval bír a gyermek számára (Cole és Cole, 2006).

Az egyéni „kísérletezések” mentén a gyermek személyes tapasztalatot szerezhet a problémamegoldás folyamatáról (Britz és Richard, 1992). Miután a gyerek megtanulja többféleképp megközelíteni a problémahelyzeteket, egyre pozitívabb érzései lesznek a problémaszituációkkal kapcsolatban, és magabiztosabb lesz, hiszen még inkább hiszi, hogy képes találni egy jó megoldást (Fettig és mtsai, 2015). A megoldáshoz vezető út, a gondolkodás reflektált folyamata nagyobb figyelmet érdemel a megtalált megoldások hatékonyságánál, amennyiben a fókuszban a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése áll (Merrotsy, 2017a).

Ha a gyerek megtanul valós, a mindennapi életben fellelhető problémahelyzeteket helyesen kezelni, később képes lesz a tanulmányai során felmerülő, egyéb tudományos területek problémáihoz is jól közelíteni (Bahar és Aksüt, 2020). Erre alapozva több fejlesztőprogram is a kontextusfüggetlenséget támogatja (Bahar és Aksüt, 2020; Cheng és mtsai, 2021). A transzferhatás optimalizálása szempontjából szintén kiemelten fontos, hogy a gyerekek változatos problémahelyzetekben próbálhassák ki önmagukat és stratégiáikat (Cheng és mtsai, 2021).

Az óvodások viselkedésének, aktuális képességszintjének megismerése és fejlesztése a tudatos megfigyelés módszertanának szakszerű alkalmazásával lehet eredményes (Böddi és mtsai, 2015). Az egyes gyerekek folyamatos figyelemmel kísérése segít a problémamegoldó képesség fejlesztésének tervezésében, a problémahelyzetek kínálatának kialakításában. A legerősebb motivációt a problémamegoldás hatékonyságának optimalizálása szempontjából a gyerekekre tekintettel megválasztott „közepes erősségű”, azaz a sem túl egyszerű, sem túl nehéz problémák nyújtják (Nagy, 2010). Az óvodai tervezés során a fókuszba a problémamegoldás folyamatát állítjuk. A fejlesztés sikerét a problémamegoldás sokrétű, reflektált folyamata jelenti, ennek pedig a közös munka megbeszélésében is tükröződnie kell. A fejlesztésnek a gyermek érdeklődéséből kell kiindulnia, a gyermek meglévő tudásához igazodnia (Britz és Richard, 1992).

A gondolkodási képességek kora gyermekkori fejlesztésének társas kontextusa segíti a hatékony gondolkodási módok felkutatását, a társak egymás számára mintát adnak (Britz és Richard, 1992; Pásztor-Kovács és mtsai, 2021). A társak kollaborációja kiemelten motiváló a problémamegoldás folyamatában (Cheng és mtsai, 2021). Az óvodáskori problémamegoldás kutatói egybehangzóan felhívják a figyelmet az egyes gyermekek fejlődési ütemének különbségére, amit minden fejlesztés során figyelembe kell venni (Fusaro és Smith, 2017; Bahar és Aksüt, 2020; Cheng és mtsai, 2021). Erre tekintettel is hangsúlyozzuk, hogy az óvodai fejlesztésekben ne tervezzük teljesítményelvárások megfogalmazását.

A problémamegoldás folyamatában mindvégig szükséges a pedagógus támogatása irányítás nélkül, szükségesek motiváló visszajelzések értékelés nélkül (Kupers és mtsai, 2018). Visszaveti, gátolja a kreatív problémamegoldást a tevékenység értékelése a folyamat közben, mert az értékelő megjegyzések korlátozzák a gyerek önálló gondolkodását (Gyarmathy, 2007). A pedagógus feladata, hogy segítse a gyermeket a probléma értelmezésében és a lehetséges megoldások felkutatásában, a választott megoldás értékelésében, ezzel tudatosabbá téve a problémamegoldás gyakorlatát. Mintát nyújt a gyerek számára, amit utánozhat problémahelyzetekben (Diamond, 2017).

A problémamegoldó gondolkodás fejlődését gátolja, ha a megfontolások útját rövidre zárva a pedagógus „helyes” választ vár el, és megmutatja a megoldást. A problémamegoldás során a lehetőségek mérlegelése nem a tudatlanságot, határozatlanságot

szimbolizálja, hanem a tudásszerzés sokoldalú és hatékony folyamatát (Kontra, 1996). A pedagógus facilitátorként lehetőséget ad arra, hogy a felmerülő kérdésekre a gyerekek maguk kereshessék meg a válaszaikat, biztosítja, hogy tevékenységeikhez adottak legyenek a feltételek (Hmelo-Silver és Barrows, 2006).

Fontos a fejleszteni kívánt területek és célok előre megfogalmazása a fejlesztési tervben, úgy, hogy a fókuszban biztosan a problémamegoldás folyamata, ne pedig a feladat sikeres megoldása álljon. A fejlesztésnek a gyermek érdeklődéséből kell kiindulnia, a gyermek meglévő tudásához igazodnia. Így a problémamegoldás 'tanuló körforgássá' válik: a gyerek nemcsak azt tanulja meg, hogy vannak nem megoldható problémák, hanem azt is, hogy vannak olyanok, melyekre több megoldást is találhatunk (Britz és Richard, 1992).

Óvodai fejlesztőprogramok a nemzetközi gyakorlatban

A problémamegoldás kora gyermekkori fejlesztésének nemzetközi gyakorlatában számos kezdeményezés született, és előfordul, hogy a közép- és felsőfokú szinteken már kipróbált és bevált programokat alkalmazták óvodai feltételek között. Ezen programok összehasonlítását az általunk kiemelten fontosnak ítélt szempontok alapján az 1. táblázatban összesítettük.

Problémaalapú tanulás (PBL)

A problémaalapú tanulás (PBL) módszerét az Egyesült Államokban négy évtizede, egyetemisták körében kezdeményezték. Jellemző a *csoportos munka*, annak keretében új, összetett problémahelyzetben töreksenek megérteni a problémát, és közösen megoldásokat keresni. A csoporton belüli kooperációt facilitátor segíti. A probléma megértését az előzetes ismeretek feltárása, a megoldáshoz hiányzó ismeretek gyűjtése követi. Ezután megoldási javaslatokat vitatnak meg (Csíkos, 2010). A PBL programot alakították óvodai fejlesztőprogrammá Zhang és munkatársai (2011), Fettig és munkatársai (2015), Siew és munkatársai (2017).

A Fettig és munkatársai (2015) által leírt, szintén az USA-ban megvalósított program erkölcsi problémahelyzet mérlegelésének óvodai gyakorlását alapozta mesékre. Közösen elemezték a mesehős által választott megoldást, majd megvizsgálták más problémamegoldási lehetőségeket is, közben folyamatosan tudatosították a problémamegoldás lépéseit. A már elemzett problémahelyzetet ezután átemelték a gyerekek mindennapi életének közegébe és szerepjátékokba. Kérdéses lehet a számunkra, hogy a részt vevő gyermekek

A problémamegoldás folyamatában mindvégig szükséges a pedagógus támogatása irányítás nélkül, szükségesek motiváló visszajelzései értékelés nélkül (Kupers és mtsai, 2018). Vissza veti, gátolja a kreatív problémamegoldást a tevékenység értékelése a folyamat közben, mert az értékelő megjegyzések korlátozzák a gyerek önálló gondolkodását (Gyarmathy, 2007). A pedagógus feladata, hogy segítse a gyermeket a probléma értelmezésében és a lehetséges megoldások felkutatásában, a választott megoldás értékelésében, ezzel tudatosabbá téve a problémamegoldás gyakorlatát. Mintát nyújt a gyerek számára, amit utánozhat problémahelyzetekben (Diamond, 2017).

menyire érzik sajátjuknak azokat a problémákat, amelyekkel a mesehős találkozhat, hiszen motiváltságuk nem belső indíttatású (Mumford és mtsai, 2018). Az aktivitás és a tevékenységközpontúság szintén nem szerepelt kiemelt célként a módszer kipróbálása során.

Zhang és munkatársai az USA több óvodájában a PBL módszerét az óvodai környezetnek megfelelő, valós, „életszerű” természetismereti probléma megoldására alkalmazták (Zhang, 2011). A kutatási beszámolóban leírt esetben az óvodások mesét hallgattak meg egy almamag lenyelését követő, elképzelt bonyodalmakról. A probléma megfogalmazását a pedagógus kérdései indították, ezután diskurzust folytattak a problémáról. Az ötleteket megbeszélétek, majd az elképzelt, mesei problémamegoldás közös diszkussziója következett, amihez a pedagógus javaslatára tudományos ismeretterjesztő források felhasználása, meghívott szakértő bevonása és kísérlet végrehajtása történt. Hasonlóan Fettig és munkatársai (2015) gyakorlatához, a gyerekek itt is egy kész problémával találkoznak, melyet a pedagógus egy történet által próbál izgalmassá tenni a számukra. A fejlesztés során itt sem történik tevékenység, elméleti síkon elemzik és értékelik a problémát, keresik a megoldásokat, mindazonáltal egyéb tevékenységközpontú gyakorlatokat kapcsolnak az adott problémához, kompenzálva az aktivitás hiányát.

Siew és munkatársai (2017) malajziai óvodákban kísérleteztek a PBL módszerrel. A fejlesztésben részt vevő pedagógusokat felkészítették a programra és a facilitátor-szerepre. A hat hétig folytatott fejlesztés célja volt a fejlesztőprogram hatásának vizsgálata természettudományos problémák kreatív megoldására. A kreativitás öt tulajdonság-dimenziója a fluencia, az originalitás, a kidolgozás, a cím absztraktsága és az idő előtti lezárással szembeni ellenállás, ezek előmozdítását vizsgálták a kutatók által kifejlesztett *Figural Scientific Creativity Test* (FSCT) segítségével.

A hatéves gyerekek olyan gyakorlatias problémákat kaptak, amelyeket többféle, kreatív módon lehetett megoldani, például: homok és cukor elválasztása, fém érme lebegtetése a víz felszínén. A problémákra a PBL program résztvevői csoportokban kerestek kreatív megoldásokat. Egy kontrollesoport nem vett részt PBL fejlesztésben. Az eredményekről a fejlesztés előtt és a fejlesztést követően a csoportok feladatlapokon számoltak be. A program következetesen kidolgozott, a mérések szakszerűek, ugyanakkor a megvalósítás a hazai óvodai munka jellegétől idegen, túlságosan kötött és teljesítményközpontú, mellőzi a tevékenységközpontú megközelítést.

Kutatásalapú tanulás (IBL)

Az IBL módszer szerint a tanulók csoportban, kooperatívan dolgoznak nyílt végű, természettudományos problémák megoldásán, megfigyeléseket végeznek, adatokat gyűjtenek, kísérleteket hajtanak végre, majd következtetéseket vonnak le, végül bemutatják az eredményeiket (Csíkos, 2016).

Az IBL módszer óvodai adaptálására példa Bahar és Aksüt (2020) török óvodákban folytatott fejlesztőmunkája. A gyerekek a program során életkoruknak megfelelően megjelenített természettudományos kérdések megválaszolásával foglalkoztak. A résztvevők ténylegesen kipróbálhatták a problémákhoz kapcsolódó kísérleteket, figyelmet fordítottak a tanulási folyamat jellemzésére, különös tekintettel a kreatív megoldásokra. A program kiemelkedő érdeme, hogy szakszerű, nagymintás kutatásra alapozva hoztak létre megfigyelési kategóriákat. A program beszámolója kiemelte, hogy a problémamegoldás folyamatát az előzetes tapasztalatokból szerzett tudás, a külső és belső motiváció, a családi és kulturális környezet is befolyásolja (Maker és mtsai, 2023). A tevékenységközpontúság kiemelt szerepet kapott a fejlesztés megvalósításában.

Kreatív problémamegoldás (CPS)

A kreatív problémamegoldás (CPS) programjának lényege, hogy a tanulók csoportosan újszerű ötleteket gyűjtenek nyitott problémahelyzetek feltárására, megfogalmazására és a megoldások keresésére, a folyamatokat közösen elemzik és értékelik a hatékonyság szempontjából (Eberle és Stanish, 1996). Az óvodai megvalósításra példa Kim és munkatársai (2019) kutatása Dél-Korea óvodáiban, valamint a kanadai *Future Design School* gyakorlata (Lambert, 2019).

Kim és munkatársai a CPS általános lépéseit alkalmazták az óvodás korosztályra adaptálva, vagyis definiálták a problémát, majd egy ötletbörze után kiválasztották a legjobb ötleteket, melyeket megvalósítottak, végül értékelték a folyamatot. Az egész folyamat képek segítségével zajlott. A kreatív problémamegoldás fejlesztése a divergens és a konvergens gondolkodás egymással összefüggő ciklikus folyamatában valósult meg. A leírás alapján arra lehet következtetni, hogy a program nélkülözötte az óvodai nevelésben elvárható játékoságot és tevékenységközpontúságot. A gyerekek kívülről hozott problémákkal foglalkoztak, a kutatás nem tért ki arra, hogyan próbálták a gyerekeket motiválttá tenni a problémák megoldására. Az eredmények fejlődést mutattak a részt vevő gyermekek kreatív problémamegoldása tekintetében (Kim és mtsai, 2019).

Egy másik példa a CPS alkalmazására a Lambert (2019) által leírt óvodai gyakorlat. Az óvodások maguk foglalmazták meg azokat a problémákat, amelyeket fontosnak gondoltak, azokra kerestek megoldást. Az elsődleges facilitátor a problémamegoldás folyamatában nem a pedagógus volt, hanem egy idősebb gyermek került az óvodással párba, és együtt dolgoztak a problémán. Az ötletelés folyamatában minden ötletet befogadtak, feljegyezték – értékelés nélkül –, majd a gyűjteményből kiválasztották a legjobbakat. A gyerekek a folyamat végén értékelték saját munkájukat, részvételi formájukat, megoldásaikat pedig közösen is értékelték. A leírt gyakorlat értékes jellemzője, hogy a gyerekek a saját életükből vett problémákkal dolgozhattak, ez a belső motivációt erősítette (Mumford és mtsai, 2018).

A Question, Explore, Optimize, Show and Act (QEOSA) program

A kreatív problémamegoldás tevékenységközpontú programmal való fejlesztésére kiváló példa a QEOSA (*Question, Explore, Optimize, Show and Act*) program. Erre példa a Cheng és munkatársai által négy hónapon át kínai óvodákban folytatott fejlesztés, aminek eredményességét kontrollcsoportok bevonásával mérték. Az eredmények bizonyították a QEOSA hatékonyságát a távoli transzfer elősegítésében.

A QEOSA nemzetközi térben fejlesztett és elismert modelljét a kreativitáskutatás alapozta meg, divergens és konvergens gondolkodási folyamatokat is bevonva támogatja a 3–6 éves gyermekek kreatív problémamegoldásának fejlődését. A QEOSA a gyerekek számára releváns, ismerős helyzetekre épül, a közvetlen társas környezet bevonásával, mindvégig interaktív módon. Első lépésként a gyerekek a saját életükből hoznak problémákat, melyekből a pedagógussal közösen állítanak össze gyűjteményt. A problémahe-lyzetek az élet bármely területéről érkehetnek (Cheng és mtsai, 2021).

Kreatív problémamegoldás, problémaalapú és kutatásalapú tanulás, egyéni és csoportos munka egyszerre valósul meg a több évtizedes hagyományokra épülő DISCOVER (*Discovering Intellectual Strengths and Capabilities while Observing Varied Ethnic Responses*) programban, melyben hangsúlyos az aktív tanulás és az önértékelés (Maker és mtsai, 2019). A program kiemelt figyelmet fordított a játékoság megvalósítására. A gyerekek egészen különböző területekről hozott problémákkal szereztek kontextus-függetlenül tapasztalatokat.

1. táblázat: Óvodai problémamegoldás fejlesztésére fókuszáló módszertanok

Fejlesztőkí-sértet	Program típusa	Kontextus	Fejlesztési tartalom	Rövid ismertető	Előnyök	Hátrányok
Zhang és mtsai, 2011	PBL	kontextus-függő	környezet-ismeret	csoporthoz, facilitátor irányítással öltetnek a problémára fókuszálva	kooperatív, facilitátor pedagógus, kipróbálják a kísérletet, szakértővel beszélgetnek	külső motiváció (mese), aktivitás hiánya, részben tevékenységközpontú
Fetting és mtsai, 2015	PBL	kontextus-független	anyanyelvi nevelés	csoporthoz beszélgetés keretében elemzik a mesehős problémáját, megoldási javaslatokat tesznek	kooperatív, facilitátor pedagógus, mindennapi életbe, szerepjátékba transzferálás	részben tevékenységközpontú, aktivitás, játékoság hiánya külső motiváció a problémamegoldásra
Siew és mtsai, 2017	PBL	kontextus-függő	tudomány	4 fős csoportokban keresik a válaszokat a kérdésekre	kooperatív, facilitátor pedagógus	aktivitás, játékoság, tevékenységközpontúság hiánya, külső motiváció
Kim és mtsai, 2019	CPS	kontextus-függő	erkölcsi nevelés	csoporthoz, morális dilemmákra keresik a megoldást illusztrációk segítségével	kooperatív, facilitátor pedagógus	tevékenység-központúság, aktivitás, játékoság hiánya, külső motiváció
Lambert és mtsai, 2019	CPS	kontextus-független	tárgyfüggetlen	egy idősebb gyermek vezetésével öltetnek szabadon saját problémájukra vonatkoztatva, bemutatják az eredményt	belső motiváció (saját problémákkal dolgoztak), facilitátor	tevékenység-központúság, aktivitás, játékoság, kooperáció hiánya
Bahar és Aksüt, 2020	IBL	kontextus-függő	tudomány	csoporthoz, tudományos kísérleteket végeznek, értékelik az eredményeket	kooperatív, aktív, tevékenységközpontú	a motiváltság és játékoság megkérdőjelezhető
Cheng és mtsai, 2021	QEOSA	kontextus-független	tárgyfüggetlen	saját életből hozott problémákkal dolgoznak, csoportosan megoldásokat keresnek, melyeket ki is próbálnak, értékelnek	belső motiváció, kooperatív, aktív, tevékenységközpontú, facilitátor pedagógus	játékoság megkérdőjelezhető

Összegzés, limitációk

A kreatív problémamegoldás óvodai fejlesztésével összefüggő forrásművek körében való tájékozódás – amire vállalkoztunk – természetesen töredékes, a vonatkozó szakirodalmi művek terjedelmét tekintve nem is lehet más. A téma szempontjából legfontosabb fogalmak megközelítéséhez azokat a forrásműveket választottuk, amelyekre alapozhatónak gondoljuk a jövőben tervezett kutatásainkat. A kreatív problémamegoldás óvodai fejlesztésének példái közül a legszélesebb körből, távoli országok kutatásaiból kerestünk az óvodáskori problémamegoldással foglalkozó tanulmányokat, de nem vontuk be a példák körébe a digitalizációval összefüggő programokat, ezek tanulmányozása egy következő feladat lehet. Az áttekintés bizonyítja, hogy a téma aktuális és figyelmet érdemlő kutatási terület.

Szakirodalmi összefoglaló munkánkat megnehezítette a már említett körülmény, miszerint az óvodás korosztály kreatív problémamegoldása kevésbé kutatott terület a későbbi korosztályéhoz képest. Ezáltal egyes aspektusok megvilágításához nem mindig támaszkodhattunk a korai élet évekre fókuszáló tudományos publikációk tapasztalataira. A neveléstudomány fokozatosan egyre nagyobb érdeklődést mutat a minőségi, kutatásokon alapuló fejlesztések iránt a korai élet éveken is, így okkal remélhetjük, hogy a jövőben napvilágot látnak olyan tudományos munkák, melyek kiváló kiegészítést adnak majd a jelen tanulmány által összegyűjtött tudás mellé.

Az előzetes szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a hazai óvodai nevelés keretei kiváló alapot nyújtanak ahhoz, hogy a nemzetközileg már kipróbált, innovatív módszereket, melyek valamilyen formában a kreativitás, problémamegoldás és kreatív problémamegoldás fejlesztését célozzák, alapul vehessük vagy adaptálhassuk. A hatékony innovációhoz – a nemzetközi tapasztalatok alapján – részben az óvodapedagógusok pedagógiai szerepvállalásának újragondolására lenne szükség. A hangsúlyt a tudás birtoklása és átadása helyett az optimális környezet kialakítására és az egyéni válaszok felkutatásának támogatására kell fektetnünk. Emellett fontos feladat lenne minél több típusú, életszerű, komplex problémahelyzettel megismertetni a gyerekeket, melyek során a fejlesztési cél nem korlátozódik a jó megoldások megtalálására, hanem a stratégiák kialakításának hatékonyságára, az elegáns, újszerű megoldások felkutatására fókuszál.

Az általunk feltárt szakirodalmakban, amelyekben kifejezetten az óvodások problémamegoldó képességének fejlesztése került a fókuszba, számos nehézség megfogalmazódott. Ezek egyike például a megfelelő probléma kiválasztása, melynek megoldását a korosztály egyedül is képes kutatni, olvasás nélkül, illetve, hogy a gyerekek az adott helyzetben a kapcsolódó gondolataikat, ötleteiket szavakban tudják önteni, írás hiányában fel tudják azokat idézni (Tsamir és mtsai, 2010; Zhang és mtsai, 2011). A felsorolt nehézségeket áthidaló megoldások keresése és kipróbálása a jövő fejlesztő kutatásainak feladata lesz. A kreatív problémák alkalmazása az óvodai gyakorlatban ígéretes perspektívát nyújt a nehézségek áthidalására, kutató csapatunk a jövőben az ezekben rejlő potenciál segítségével hivatott a kreatív problémamegoldás óvodai fejlesztésének szolgálatába állni.

Kiss Szilvia Piroska

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Demeter Katalin

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Irodalom

- Bahar, M. & Aksüt, P. (2020). Investigation on the effects of activity-based science teaching practices in the acquisition of problem solving skills for 5-6 year old pre-school children. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 22–39. DOI: [10.36681/tused.2020.11](https://doi.org/10.36681/tused.2020.11)
- Bauer, P. (2002). Early memory development. In Goswami, U. (szerk.), *Handbook of childhood cognitive development*. Blackwell Publishing. 127–146. DOI: [10.1002/9780470996652.ch6](https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch6)
- Böddi, Zs., Keszei, B., Serfőző, M. & Dull, A. (2015). A megfigyelés kutatásmódszertana – Interakciók megfigyelése integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés*, 3(2), 29–50. DOI: [10.31074/gyntf.2015.2.29.50](https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.29.50)
- Britz, J. & Richard, N. (1992). *Problem solving in the early childhood classroom*. National Education Association of the United States.
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67(6), 380–400. DOI: [10.1037/h0040373](https://doi.org/10.1037/h0040373)
- Cheng, H., Dai, D. Y., Yang, P., Zhang, J. & Cheng, H. (2021). QEOSA: Testing a Pedagogical Model of Creative Problem Solving for Preschool Children. *Creativity Research Journal*, 33(4), 388–398. DOI: [10.1080/10400419.2021.1913558](https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1913558)
- Chiu, M. S. (2007). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 55–79. DOI: [10.1007/s10763-007-9112-9](https://doi.org/10.1007/s10763-007-9112-9)
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (2018). Diagnosztikus értékelés és differenciált fejlesztés: új eredmények és perspektívák. In Kónyáné Tóth, M. & Molnár, Cs. (szerk.), *Köznevelés, szakképzés, pedagógusképzés - innováció: XX. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia: előadások, korreferátumok, fotók – I. kötet*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Suliszerviz Pedagógiai Intézet. 215–225.
- Csapó, B. & Funke, J. (2017). *The nature of problem solving*. OECD. DOI: [10.1787/9789264273955-en](https://doi.org/10.1787/9789264273955-en)
- Csikos, Cs. (2010). Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 20(12), 52–60.
- Csikos, Cs. (2016). Tartalmi keretek a kutatásalapú tanulás tudáselemeinek értékeléséhez a természettudományokban. *Iskolakultúra*, 26(3), 17–29. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.17](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.17)
- Csikos, C. & Sztányi, J. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge in teaching word problem solving strategies. *ZDM*, 52(1), 165–178. DOI: [10.1007/s11858-019-01115-y](https://doi.org/10.1007/s11858-019-01115-y)
- Csikszentmihályi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In Sternberg, R. & Davidson, J. E. (szerk.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 325–339.
- Csikszentmihályi, M. (2016). *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Craft, A. (2015). Possibility thinking. In Wegerif, R., Li, L. & Kaufman J. C. (szerk.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking*, Routledge. 346–375.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. & Chappell, K. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. In Craft, A., Cremin, T. & Burnard, P. (szerk.), *Creative Learning and How We Document It*. Trentham Books. 3–11
- Dai, Y. D., Cheng, H. & Yang, P. (2019). QEOSA: A Pedagogical Model That Harnesses Cultural Resources to Foster Creative Problem-Solving. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–10. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.00833](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00833)
- Diamond, L. L. (2017). Problem solving in the early years. *Intervention in School and Clinic*, 53(4), 220–223. DOI: [10.1177/1053451217712957](https://doi.org/10.1177/1053451217712957)
- Dyah, A. D. M. & Setiawati, F. A. (2019). The problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 277–282. DOI: [10.31004/obsesi.v3i1.174](https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.174)
- Eberle, B. & Stanish, B. (1996). *CPS for kids: A resource book for teaching creative problem-solving to children*. Prufrock Press.
- Európai Unió Tanácsa (2015). *A Tanács következtetése a kisgyermekkorú nevelésnek és az alapkörű oktatásnak a kreativitás, az innováció és a digitális kompetencia előmozdításában betöltött szerepéről*. 2015/C 172/05. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=DE) Utolsó letöltés: 2024. 04. 16.
- Európai Unió Tanácsa (2019). *A Tanács ajánlása a magas színvonalú kisgyermekkorú nevelési és gondozási rendszerekről*. 2019/C 189/02. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) Utolsó letöltés: 2024. 04. 16.
- Fagot, B. I. & Gauvain, M. (1997). Mother-child problem solving: Continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*, 33(3), 480–488. DOI: [10.1037/0012-1649.33.3.480](https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.480)
- Fettig, A., Schultz, T. R. & Ostrosky, M. M. (2015). Storybooks and beyond: teaching problem solving skills in early childhood classrooms.

- Young Exceptional Children*, 19(3), 18–31. DOI: [10.1177/1096250615576803](https://doi.org/10.1177/1096250615576803)
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Art & Creative Development for Young Children*. Nobel Press.
- Fusaro, M. & Smith, M. C. (2017). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 119–127. DOI: [10.1016/j.ecresq.2017.09.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002)
- Getzels, J. W. (1964). Creative thinking, problem solving, and instruction. In Hilgard, E. R. (szerk.), *Theories of learning and instruction*. University of Chicago Press. 240–267. DOI: [10.1177/016146816406500910](https://doi.org/10.1177/016146816406500910)
- Gyarmathy, É. (2007). *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE Kiadó.
- Gyarmathy, É. & Kucsák, J. (2012). A digitális bennszülöttek képességprofilja. A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, 12(9), 43–53.
- Hermann, A. (1963). *Óvodás korú gyermekek tájékozottsága a világban*. Tankönyv Kiadó.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21–39. DOI: [10.7771/1541-5015.1004](https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004)
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. DOI: [10.1037/a0026299](https://doi.org/10.1037/a0026299)
- Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 59–74. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.4.59](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.59)
- Kasik, L. & Gál, Z. (2014). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
- Kelemen, R., Csíkos, Cs. & Steklács, J. (2005). A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 343–358.
- Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: the decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23(4), 285–295. DOI: [10.1080/10400419.2011.627805](https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805)
- Kim, S., Choe, I. & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100590. DOI: [10.1016/j.tsc.2019.100590](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590)
- Klauer, K. J. (1989). *Denktraining für Kinder I*. Hogrefe.
- Kontra, J. (1996). A probléma és problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96(4), 341–366.
- Kupers, E., Lehmann-Wemser, A., McPherson, G. & Van Geert, P. (2018). Children's creativity: a theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 201, 1–32. DOI: [10.3102/0034654318815707](https://doi.org/10.3102/0034654318815707)
- Kyttälä, M., Aunio, P., Lepola, J. & Hautamäki, J. (2013). The role of the working memory and language skills in the prediction of word problem solving in 4- to 7-yearold children. *Educational Psychology*, 34(6), 674–696. DOI: [10.1080/01443410.2013.814192](https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814192)
- Lambert, A. (2019). Developing skills through creative problem-solving. *Childhood Education*, 95(4), 24–29. DOI: [10.1080/00094056.2019.1638709](https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1638709)
- Lénárd, F. (1984). *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó.
- Lőrincz, B. & Antal-Fekete, E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. G. (szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI DOI: [10.61501/TRIP.2022.11](https://doi.org/10.61501/TRIP.2022.11)
- Magyarország Kormánya (2012). *363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Utolsó letöltés: 2024. 04. 11.
- Maker, C. J., Bahar, A. K., Pease, R. & Alfaiz, F. S. (2023). DISCOVERing and nurturing creative problem solving in young children: An exploratory study. *Journal of Creativity*, 33(2), 100053. DOI: [10.1016/j.yjoc.2023.100053](https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100053)
- Maker, C. J., Pease, R. & Alfaiz, F. (2019). *Manual for discovering intellectual strengths and capabilities while observing varied ethnic responses (DISCOVER) 456 assessment battery*. Southwest Educational Associates (SWECA), Inc.
- Marion, M. (2003). *Guidance of young children*. Merrill Prentice Hall.
- Marulis, L. M. & Nelson, L. J. (2021). Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds. *Metacognition Learning*, 16, 207–231. DOI: [10.1007/s11409-020-09244-6](https://doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6)
- Merrotsy, P. (2017a). *Pedagogy for creative problem solving*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315198019](https://doi.org/10.4324/9781315198019)
- Merrotsy, P. (2017b). *On the history of heuristic*. *Journal of Genius and Eminence*, 2(1), 58–64. DOI: [10.18536/jge.2017.04.02.01.06](https://doi.org/10.18536/jge.2017.04.02.01.06)
- Mérei, F. & V. Binét, Á. (2016). *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó.
- Molnár, Gy. (2001). Az életszerű feladathelyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 347–372.
- Molnár, Gy. (2003). Komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 81–103.

- Molnár, Gy. (2004). Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14(5), 12–19.
- Molnár, Gy. (2006). Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 63–80.
- Molnár, Gy. (2013. 11. 07.). *A problémamegoldó gondolkodás fejlődése és a fejlődés változása problémátípusonkénti bontásban* [Konferencia-előadás]. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger. <http://onk2013.ektf.hu/program/>
- Molnár, Gy. (2016). A dinamikus problémamegoldó képesség mint a tudás elsajátításának és alkalmazásának képessége. *Iskolakultúra*, 26(5), 3–16. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.5.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.5.3)
- Mumford, M. D. & Gustafson, S. B. (2007). Creative thought: Cognition and problem solving in a dynamic system. In Runco, M. A. (szerk.), *Creativity research handbook*. Hampton. 33–77
- Mumford, M. D., Martin, R., Elliott, S. & McIntosh, T. (2018). Creative failure: Why can't people solve creative problems. *The Journal of Creative Behavior*, 54(2), 378–394. DOI: [10.1002/jocb.372](https://doi.org/10.1002/jocb.372)
- Mumford, M. D. & McIntosh, T. (2017). Creative thinking processes: The past and the future. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 317–322. DOI: [10.1002/jocb.197](https://doi.org/10.1002/jocb.197)
- Nagy, J. (2012). Oktatási rendszerünk jövője. Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 12(3), 25–43.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia. Az emberiség fejlődése új szakaszba érkezik*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet.
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A. & Molnár, G. (2021). Measuring collaborative problem solving: research agenda and assessment instrument, *Interactive Learning Environments*, 31(8), 5159–5179. DOI: [10.1080/10494820.2021.1999273](https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1999273)
- Podráczky, J., Hajdúné Holló, K., Borbélyová, D., Nagyová, A. & Józsa, K. (2022). A magyarországi és szlovákiai óvodai nevelési program összehasonlító elemzése. *Danubius Noster*, 10(4), 101–132. DOI: [10.55072/DN.2022.4.107](https://doi.org/10.55072/DN.2022.4.107)
- Pólya, Gy. (1969). *A gondolkodás iskolája*. Gondolat Kiadó.
- Pólya, Gy. (1978). *A problémamegoldás iskolája*. Tankönyvkiadó.
- Siew, N. M., Chin, M. K. & Sombuling, A. (2017). The effects of problem based learning with cooperative learning on preschoolers' scientific creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 100–112. DOI: [10.33225/jbse/17.16.100](https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.100)
- Kékes Szabó, M. (2016). A tárgyválasztás és-használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 26(10), 39–57. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.10.39](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.39)
- Tarkó, K. (1998). A metakogníció fogalma a pedagógiában és a pszichológiában. *Iskolakultúra*, 8(8), 117–120.
- Tsamir, P., Tirosh, D., Tabach, M. & Levenson, E. (2010). Multiple solution methods and multiple outcomes – is it a task for kindergarten children? *Educational Studies in Mathematics*, 73, 217–231. DOI: [10.1007/s10649-009-9215-z](https://doi.org/10.1007/s10649-009-9215-z)
- Török, B. (2015, szerk.). *Változások az óvodarendszerben. Véleménykutatások eredményei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K. & Beblavý, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union.
- Vidákovich, T. (2004). Tapasztalati következtetés. In Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T. & Fazekasné Fenyvesi, M. (szerk.), *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. 52–62.
- Vincent, A. S., Decker, B. P. & Mumford, M. D. (2002). Divergent thinking, intelligence, and expertise: A test of alternative models. *Creativity Research Journal*, 14(2), 163–178. DOI: [10.1207/S15326934CRJ1402_4](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1402_4)
- Wiley, J. & Jarosz, A. F. (2012). Working memory capacity, attentional focus, and problem solving. *Current Directions in Psychological Science*, 21(4), 258–262. DOI: [10.1177/0963721412447622](https://doi.org/10.1177/0963721412447622)
- Whitebread, D., Pino Pasternak, D., Sangster, C. & Coltman, P. (2007). A metakogníció nemverbális indikátorai kisgyermekkorban. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 82–91.
- Wu, H. I. & Molnár, G. (2018). Computer-based Assessment of Chinese Students' Component Skills of Problem Solving: A Pilot Study. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(5), 381–356. DOI: [10.18178/ijiet.2018.8.5.1067](https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.5.1067)
- Yayuk, E., Purwanto, As'ari, A. R. & Subanji (2020). Primary school students creative thinking skills in mathematics problem solving. *European Journal of Education Research*, 9(3), 1281–1295. DOI: [10.12973/eu-jer.9.3.1281](https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281)
- Zentai, G. (2016). Óvoda és nevelés a 21. században. *Iskolakultúra*, 26(4), 55–58. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.4.55](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.55)
- Zhang, M., Parker, J., Eberhardt, J. & Passalacqua, S. (2011). „What's so terrible about swallowing an apple seed?” Problem-based learning in kindergarten. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 468–481. DOI: [10.1007/s10956-011-9309-0](https://doi.org/10.1007/s10956-011-9309-0)

Absztrakt

Világunk folyamatosan változik, amire az oktatásnak reagálnia kell. A 21. században nem elég típusfeladatokra felkészülni, egyre halmozódnak az élet minden területén az olyan problémák, amelyek a rendelkezésre álló eszközökkel, képletekkel nem megoldhatók. A mindennapi életben előforduló, komplex, életszerű problémák megoldásaihoz több alternatív út vezethet, közülük a legelegánsabbakat kreatív problémamegoldással fedezhetjük fel. A neveléstudomány magyar és nemzetközi szakirodalmában egyre intenzívebben foglalkozik a kreatív problémamegoldás óvodáskori fejlesztésének lehetőségeivel. Az óvodai tevékenységek körébe szervesen illeszkedik az életszerű problémákkal való találkozás, a szabad tevékenységre épülő fejlesztés. A magyar óvodai nevelés keretjellel szabályozása teret biztosít az innovációknak, a gyermekközpontúság elvére épülő új programok gazdagíthatják a kor igényeinek megfelelő nevelést. Az optimális fejlesztőkörnyezet kialakítása a pedagógusok feladata, az innovatív módszertani fejlesztések érdekében ugyanakkor elengedhetetlen a szemléletváltás és a pedagógiai célkitűzések újraértelmezése. Ez az írás arra vállalkozik, hogy áttekintést adjon a kreatív problémamegoldáshoz kapcsolódó alapfogalmak jellemző megközelítéseiről, továbbá a témával összefüggő óvodai kutatásokról, amelyek az óvodai innovációk szempontjából tanulságosnak ígérkeznek. A közelmúlt szakirodalmában olyan publikációkat tekintettünk át, amelyek alapot adnak az óvodai problémamegoldó tevékenységeket ösztönző környezet, a komplex problémahelyzetek, a társas együttműködés, a kreatív tevékenységek folyamatának megalapozásához, megtervezéséhez, megvalósításához. Végezetül a nemzetközi kezdeményezések közül összegyűjtöttünk olyan problémacentrikus módszertanokat, melyek már eredményekkel alátámasztva is hatékonyak bizonyultak a korosztály fejlesztésére.

Kulcsszavak: kreatív problémamegoldás, óvodai problémamegoldás, óvodai fejlesztés

Elektronikus tanulási környezet kialakítása az alapfokú művészetoktatás népzeneóráin

A tanulmány bemutatja a tanulási környezet típusainak jellemzőit, a különböző országok és hazánk jó gyakorlatait az iskolai ének-zene óra keretében megvalósuló elektronikus tanulási környezet kialakítására. Ezt követően ismerteti a népzeneórán alkalmazható digitális eszközöket és online felületeket, melyek közül több a közelmúltban újult meg vagy jött létre, így tanulási új lehetőségeket és szemléletet hozhat a népzeneoktatásba.

Bevezetés

A 21. század adta digitális, online lehetőségek, az IKT-eszközök és az egyre nagyobb mértékben fejlődő digitális kompetencia lehetővé teszi azok iskolai környezetbe helyezését, illetve az elektronikus tanulási környezet megvalósulását. Születtek tanulmányok, melyek ezen eszközök ének-zene órai alkalmazását mutatják be (Gyovai, 2017; Szabó és mtsai, 2021). Jelen tanulmány az alapfokú művészetoktatási intézményben tartott népzeneórák részeként ad javaslatokat az online platformok beépítésére, melyek segíthetik a növendékek tanulási és hangszergyakorlási motivációját, színesíthetik a népzeneóra menetét és bővíthetik a növendékek tudását. A pedagógusok igényelhetnek laptopot a munkavégzéshez. Így a személyes eszközökön túl is adott a lehetőség, hogy a különböző online felületeket megmutathassák növendékeiknek, és ezek alkalmazása szervesen beépüljön a tanórába, akár a növendékek önálló használata révén. Ezáltal a tanárok szerepe is átalakul, facilitátorként jelenik meg. Ha az online tér értő használata mellett rendelkezésre áll a megfelelő infrastruktúra, illetve megváltoznak a hagyományos szerepek, kialakulhat az elektronikus tanulási környezet.

A tanulási környezetek jellemzői

A tanulási környezet fogalmának holisztikus értelmezése szerint „fizikai, biológiai és kulturális adottság-rendszer, amelyben, amelyből és amelyen keresztül a tanulás történik” (Komenczi, 2016. 32.). A tanulási környezet kialakításában szerepet játszik, hogy a tradicionális, az objektivista vagy a konstruktivista tanulásfelfogás az alapja. Az objektivista szemlélet szerint a tanuló átveszi a kész tudást, így saját tudása induktív módon, alulról felfelé építkezik, ami a tudományosan ellenőrzött, objektív valóságot jelenti. A konstruktivista szemlélet alapja a tudás létrehozása, mely így személyre szabott lesz, és az objektív valóság helyett az adaptivitás a mércéje. Előzetes tudással mindenki rendelkezik, melyet a tanuló egyén fokozatosan bővít élete során (Nahalka, 2002). Kovács (2011) a tanulás külső feltételeit nevezi tanulási környezetnek. Az elektronikus

eszközökkel folytatott tanulási folyamatot definiálja új tanulási környezetnek, mely során felborul a hagyományos jelenléti képzés két szakasza, a közvetlen irányítású tanórai és a közvetett irányítású otthoni, önálló tanulás; alkalmazzák a távoktatás módszerét. E tanulási környezetben kiaknázhatók az IKT-eszközök előnyei, miszerint eltűnnek a földrajzi határok, hozzáférhetővé válnak különböző források, létrejöhet az individualizált tanulás, hozzájárulhat a tanulók motiválásához, önállóságuk növeléséhez (Kovács, 2011). Papp-Danka (2014) definíciója szerint a tanulási környezet a tanulási folyamat hatékonyságát és eredményességét növelő hatásrendszer. A tanulási környezetek két típusának a tradicionális és progresszív tanulási környezetet tekintti, az elektronikus tanulási környezetet egy új fejlődési fázisnak. Ezt kiegészítve egy virtuális dimenzióval online tanulási környezetről beszélhetünk (Papp-Danka, 2014).

Komenczi (2016) a tanulási környezetet öt típusát különíti el. A tradicionális tanulási környezet az objektivista szemléletmódhoz kapcsolódik, mely során a tanár a tudás közvetítője, a tanuló a passzív befogadója, a tudásközvetítés eszköze a tankönyv. E tekintélyelvű tanulási környezet középpontjában a tanár áll. Leggyakoribb oktatási módszere a frontális oktatás.

A konstruktivista tanulási környezet célja a tanuló aktivizálása, aki a tanítási-tanulási folyamat középpontjában áll, a tanár segítő szerepbe kerül. A tanulási környezet kialakításának célja, hogy az iskolában szerzett tudás a mindennapi életben is használható legyen, ezzel összefüggésben a problémát többféle megközelítésben elemzik. A hibák elkövetését természetesnek tekinti, hiszen minden tanuló tudásának kialakítása egyéni úton megy végbe, így a környezet szerepe sem a tudás átszarmaztatása, hanem a megszerzett tudás kipróbálásának biztosítása. A konstruktivista tanulási környezet kialakításának nehézsége, hogy megszervezése időigényes folyamat, illetve az iskolák infrastruktúrája a tradicionális tanulási környezet kialakításának kedvez (Komenczi, 2016).

A komplementer tanulási környezet szerint a különböző tanulószervezési formák egymást kiegészítik azok megfelelő szituációban való alkalmazásával. Egyaránt szerepet kap a rendszerközvetítő, tanári irányító szerep, többek között egy új témakör bevezetésénél, ugyanakkor a készségek, jártasságok, attitűdök kialakításakor és képességfejlesztés során a konstruktivista megközelítést alkalmazzák.

A problémaközpontú tanulási környezet kialakításának célja, hogy az ott megjelenő releváns és aktuális problémák, valós szituációk felkeltsék a tanulók érdeklődését, melynek fontos része a személyes tapasztalatok bevonása. E tanulási környezetben gyakori a projektoktatás és a csoportmunka használata. Igazodik a megváltozott tanár- és iskolaszerephez, mely során a tanár a tanulók mentora, illetve az iskola feladata, hogy segítsen eligazodni az információk között. A problémaközpontú tanulási környezet fejleszti az önálló tanulás és az IKT-eszközök értelmes felhasználásának képességét. Komenczi (2016) szerint ez a tanulási környezet a komplementer tanulási környezet egyik formájának is tekinthető.

Az IKT-eszközök elterjedésével megjelentek az elektronikus, másik elnevezéssel digitális tanulási környezetek, melyek forrásai a hiperlinkeknek köszönhetően részben delokalizáltak. A pedagógus rendszerszervező, a középpontban a tanuló áll. A virtuális térnek köszönhetően kiszélesednek a kommunikációs lehetőségek (Komenczi, 2016). Molnár (2008) az IKT-eszközök alkalmazásának pozitívumai mellett kiemeli esetleges negatív hatásait is, mint a hagyományos írásmód és az emberi kapcsolatok háttérbe szorulása. Használatuk, így a digitális transzformáció nagymértékben függ a rendelkezésre állásuktól és a tanárok digitális eszközökkel kapcsolatos attitűdjétől (Nádori és Prievara, 2018). Az IKT-eszközökkel hálózati tanítás-tanulás valósulhat meg, melynek alapformái az online előadás; önálló tanulás online kurzusok által, melyet összefoglalóan online tanulásirányításnak nevezhetünk; online tanulócsoporthoz; illetve az önálló online tanulás (Komenczi, 2013), melyhez jól használhatók a tanulmányban bemutatott alkalmazások,

internetes felületek. Nyíri (2009) említi a virtuális magyar kampuszokra irányuló Integrált Virtuális Egyetemi Kezdeményezés modellt. Ennek első pillérét a hagyományos egyetemek alkotják, a másodikat a szervezett internetes tananyagfejlesztés, a harmadikat az internet-hozzáférést biztosító ösztöndíjak rendszere. A negyedik pillér az egyetemek közötti együttműködés az akkreditáció által. Tóth (2007) a Mérnökpedagógiai Intézetben létrehozott elektronikus tananyagcsomag alkalmazásáról és az abból levonható tanulságokról ír. Kiemeli, hogy az időfüggő médiumok, mint a hanganyag, animáció, videó, nagymértékben segítették a megértését, illetve az adott tananyagegység első-második oldala után nagymértékben nőtt a tananyagot elhagyók száma, mert vélhetően tanulás előtti tájékozódásra használták ezen oldalakat (Tóth, 2007).

Nemzetközi kitekintés az elektronikus tanulási környezet alkalmazására zeneórán

A fejezet a digitális eszközöket aktívan alkalmazó országok jó gyakorlatait, kezdeményezéseit mutatja be. Finnországban az iskolai zeneórákat, más órákhoz hasonlóan, elektronikus tanulási környezetbe helyezik, a digitális eszközök mind a pedagógusok, mind a diákok számára elérhetők (EAS, é. n.). A tanár mentorként jelenik meg, aki segíti a tanuló hangszerjátékát és komponálását, melyhez sok esetben az iskolai hangstúdiót is használhatják (Safari, 2021). Az észtl iskolai énekórákon is nagy szerepet kap a zeneszerzés, melyhez vizuális megjelenítést vagy médiaanyagokat is társítanak. Az állami fenntartású E-koolikott honlapján tanárok osztják meg tanítási anyagaikat, melyeket a szerkesztők ellenőriznek. Az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő Opiq egy elektronikusan elérhető tankönyv számos zenei példával és azonnali visszacsatolást biztosító tananyagokkal. A zenetanárok előszeretettel használják a YouTube felületén elérhető tanítási anyagokat, de a nyelvi korlátok, illetve a szolmizáció sajátos, észtl elnevezése miatt ezt nem mindig tudják használni, így az Estonian Society for Music Education egy honlap fejlesztésén dolgozik, mely az észtl diákokat segíti a relatív szolmizációs dallamgyakorlatok elsajátításában, szintén azonnali visszajelzést biztosítva. Így a mozgó dó segítségével, a dallamfordulatok gyakorlása után hallás alapján lejegyezhetik a dalokat. Egy kérdőíves felmérés szerint a zenetanárok készek lennének a hibrid oktatásra, melyben a hibrid tanulási környezet egyik előnye lenne a rendelkezésre álló idő hatékonyabb felhasználása (EAS, é. n.).

Ausztriában minisztériumi kezdeményezésre létrejött a *Sparkling Science Programme*, ez alá tartozik a *digital Musicianship*, ami a kreativitás növelését segíti. Ennek keretében a növéndékeket arra biztatják, hogy a digitális hangszerek segítségével zenéljen az osztály a zeneórán (Bernhofer, 2016). Az osztrák példához hasonlóan Németországban is indítottak egy projektet, mely egy hároméves ciklusban, több német és egy norvég egyetem szervezésében, *MuBiTec* (Zenei oktatás mobil digitális technológiákkal) néven valósul meg (Godau és mtsai, 2019). Hollandiában létrehozták a *Méer Muziek in de Klas* (Több zenét az osztályba) programot, melynek alprogramjai voltak többek között a *Schooltv* filmjei, a *Flying Brigadiers*, *Zenei Egyetemi Napok*, különböző versenyek, a karácsonyi zenei gála és a *Digitális zeneszerzés az osztályteremben* (Schrijer és mtsai, 2019). Ez utóbbi projektben található *123Zing*¹ alkalmazásnak köszönhetően digitális zeneszerzést tanulhatnak a diákok az iskolában, énekelnek és táncolnak a zenére, kottát írhatnak digitálisan, zenei kvízeket tölthetnek ki, továbbá széleskörű dalanyaggal rendelkezik a különböző ünnepekhez kapcsolódóan. Ezen felül a tanároknak webináriumokon keresztül nyújt segítséget a használatához.

Egy ausztrál kutatás keretében egy brisbane-i őslakos iskola három kiválasztott évfolyamába iPadeket vittek be egy kétéves kutatás részeként, hogy azon a tananyag

elsajátítása mellett megismerhessék a zeneszerzést és a kreatív, közösségi zenélést, mely *Network Jamming* néven terjedt el. A megírt dalokban, rapszövegekben önmaguk megismerésére és kifejezésére kell törekedniük, így írni saját jó tulajdonságaikról, reményeikről, elvárásaikról, álmaikról. A kutatás során kérdőívek segítségével kérdezték meg a tanulóktól, hogy véleményük szerint mások számára is élvezetes zenét készítettek-e, és eljönnének-e megnézni vagy meghallgatni előadásukat. Az alsó tagozatosok legnagyobb része úgy vélte, nyitottak lennének az emberek a zeneművük befogadására, ám a nyolcadikosok közül már jelentősen kevesebben hittek zenéjük sikerében (Brown és mtsai, 2014).

Törökországban a zeneiskolákban hagyományos tanulási környezetben folyik az oktatás, míg a zenei képzést nyújtó felsőoktatási intézményekben elektronikus zenei laboratóriumok létrehozását vezetik be, illetve lehetőséget adnak távoktatásra a zenetanulás során (Tecimer Kasap, 2011). A 2010–2011-es tanévben létrehozott *FATİH* (Mozgalom a lehetőségek növeléséért és a technológia fejlesztéséért) program keretében megalkottak egy online oktatási felületet, melyben évfolyamokra bontva szerepel a tananyag oktatóvideókkal, majd gyakorlótesztekkel. A diákok és tanárok is feltölthetik anyagaikat a platformra, melyet szakértők ellenőriznek. A zenei alprogramot 2017-ben fejlesztették ki *Zeneóra utca* néven az általános iskolás korosztály számára: minden utca egy évfolyamot anyagát jelképezi. Az utcáról a tanulók betérhetnek a zenei könyvtárba, ahol meghallgathatják a különböző zenéket, és színes hangjegyfejes kottákat kapnak a dalokhoz (Ertek Babaç és Köse, 2019).

Elektronikus tanulási környezet a népzeneórán

Az elektronikus tanulási környezet ének-zene órákon való alkalmazása a szegedi kutatók által már megvalósult és sikeresnek bizonyult. Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Ének-Zene Tanszékén létrehoztak egy olyan kurzust, mely összekapcsolja a hagyományos és az e-learning oktatási formát. A digitális kurzus a komolyzenei művekben megjelenő természetábrázolást mutatja be a tanórán, a tananyag része továbbá az otthoni önálló, számítógépes kutatómunka. A hallgatók projektmunkáját a számítógépen keresztül létrejött kommunikáció támogatja (Gyovai, 2017). Szabó és társai (2021) kifejlesztették a *Zenesziget* alkalmazást, mely növeli a gyermekek digitális kompetenciáját, és más digitális eszközökhöz hasonlóan szorosan kapcsolódik a játékos környezetbe ágyazott oktatási tartalmak, az edutainment fogalmához is (Szabó és mtsai, 2021). Az okostáblával is kompatibilis applikációban a feladatok azonnali visszacsatolást biztosítanak a tanulók számára, illetve a kontrollcsoportos kísérlet is mutatta a különböző kompetenciák fejlesztésére tett hatását, és a kipróbálói körében szignifikánsan magasabb volt az ének-zene óra kedveltsége (Szabó és mtsai, 2021).

A népzeneórák megvalósulhatnak a kurrikulum részeként és az extrakurrikulumban, mely a szakkört, tábort, koncertet, táncházat, népzenei találkozót, gyűjtéseket jelenti (Dragony, 2018). A digitális eszközök, platformok használata az extrakurrikuláris színtereken is a foglalkozás, esemény részévé válhat, ám e tanulmány a zeneiskolai keretek között tartott népzeneórákon történő alkalmazásukkal foglalkozik. A tanulmányban bemutatott felületek, alkalmazások, szoftver használata a tanulók számára is elérhető akár a tanóra keretében, akár az otthoni gyakorlás részeként saját vagy szülői telefonról, számítógépről. Ezáltal a tanulás lehetősége térben és időben kiszélesedik, és a tanár sem a tudás egyedüli forrása, hanem szakértő, facilitátor szerepet tölt be. Használatuk növelheti a diákok motivációját, különösen az órákra való készülés tekintetében.

Metronóm, hangolóprogram és hangfájlmódosító szoftver

Nemcsak a klasszikus zenészek, hanem a népzeneészek körében is elterjedt a metronóm és a hangológép használata. A tanulók egyenletes tempótartását segíti a metronóm, melyből mindenki számára ingyenesen elérhető online verziót kínál a *Metronome online* honlap.² Az angol nyelvű felület nyelvtudás nélkül is könnyen kezelhető, beállítható a kívánt tempó. A *Pano tuner* hangolóalkalmazás³ szintén egyszerűen és ingyenesen használható. E két felület előnyeit ötvözi a *Soundcorset hangoló és metronóm* alkalmazás.⁴ Ezen funkcióin kívül a hangvilla fülön lejátszhatjuk a különböző magasságú hangokat, illetve a *Practice tracker* nevű részen jelölhetjük a napi gyakorlásunkat. A metronóm háttérzaj esetén is használható a beépített fényvillanásnak köszönhetően. Az *Audacity*⁵ egy hangfelvétel és -vágó szoftver, mely az adott népzenei felvétel importálásával lehetővé teszi, hogy növeljük vagy a gyakorlás kezdeti fázisában, továbbá a díszítések elsajátításához csökkentjük a felvétel tempóját. Ha a felvétel nem a számunkra megfelelő hangmagasságban van, akkor ezen is tudunk változtatni az Audacity segítségével.

Videómegosztó-felületeken elérhető források

Számos YouTube-felületen elérhető videó áll rendelkezésre, mely felvételeken a növendékek akár az óra keretében, akár otthon is megnézhetik a tanult dalhoz kapcsolódó táncot, népszokást, meghallgathatják a dalt különböző zenekarok előadásában és olykor autentikus felvételekről, adatközlőktől is. Amennyiben ez az óra keretében történik, úgy a foglalkozás elején az érdeklődés felkeltésére, az óra középső részében a tudás bővítésére, a kéz, száj és/vagy hang pihentetése alatt, valamint a tanóra végi lezárás-ként is szolgálhat. Az *Így tedd rá! Program* csatornáján⁶ számos jó minőségű népzenei, néptáncos felvétel, népmese és foglalkozás felvétele megtalálható, így elsősorban a fiatalabb, alsó tagozatos növendékeknek színesítheti az óráját, illetve az otthoni készülését. A *HUNGARIAN and other TRADITIONS* nevű csatorna⁷ a népzenei események felvételeit bocsátja közre. A Hagyományok Háza videómegosztó felületén⁸ a rövidebb népzenei videók mellett teljes koncertfelvételeket találunk, illetve az *Akkor és most* elnevezésű videókban egymás után mutatják be az archív és napjainkban felvett néptáncokat.

Archív felvételek elérhetőségei

Az archív felvételek hallgatása elengedhetetlen az autentikus hangszerjátékhoz és énekléshez, erre nyújt lehetőséget a MTA BTK Zenetudományi Intézetének *Publikált népzenei hangfelvételek internetes adatbázisa*.⁹ Szűrőjének sok opciója segít a keresett dallam megtalálásában.



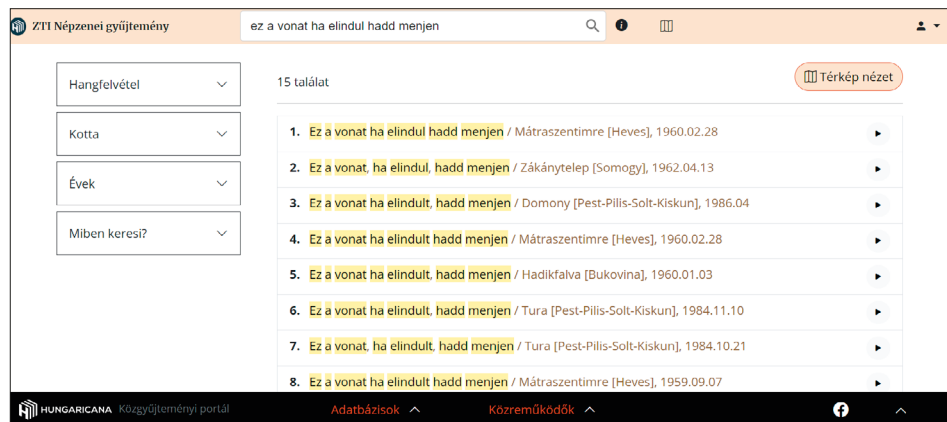
**Publikált népzenei hangfelvételek
internetes adatbázisa**

Keresés/szűrés

Mező:	Keresési/szűrési feltételek:
Kezdősor	<input type="text"/>
Arch.szám	<input type="text"/>
Műfaj	<input type="text" value="v"/>
Részl.műfaj	<input type="text" value="v"/>
Hangszer	<input type="text" value="v"/>
Helység	<input type="text" value="v"/>
Megye	<input type="text" value="v"/>
Előadó(k)	<input type="text"/>
Szül.év	<input type="text"/>
Gyűjtő(k)	<input type="text" value="v"/>
Gyűjt.lideje	<input type="text"/>
Vissza	<input type="button" value="START!"/> <input type="button" value="Alaphelyzet"/>

1. ábra. Publikált népzenei hangfelvételek internetes adatbázisa keresőfelülete

A Zenetudományi Intézet *Hungaricana* oldalán¹⁰ népzenei gyűjtéseket tartalmazó fonográf-, gramfon- és magnetofon-felvételeket, kottás lejegyzéseket és Kodály Zoltán 1905–1958 közötti kéziratos gyűjteményét érhetjük el. A gyűjteményben kezdősor, település, gyűjtő és adatközlő szerint kereshetünk, amit szűkíthetünk évszám alapján.



ZTI Népzenei gyűjtemény ez a vonat ha elindul hadd menjen 🔍 📄 👤

Hangfelvétel 15 találat 🖼️ Térkép nézet

Kotta ▼

Évek ▼

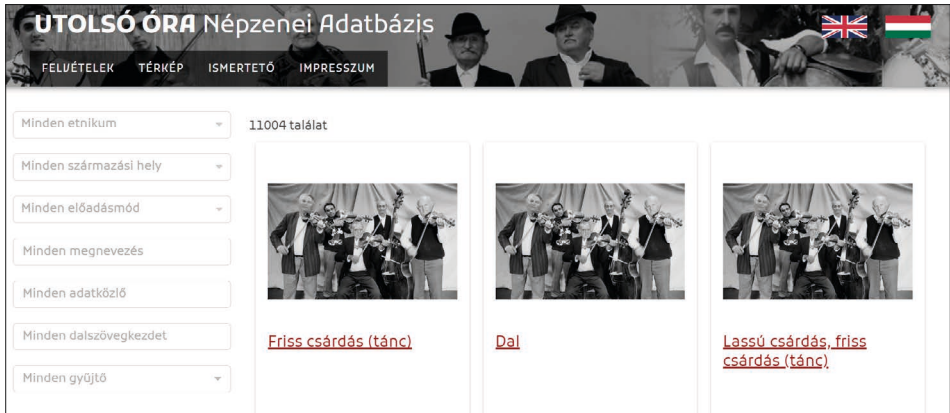
Miben keresi? ▼

1. Ez a vonat ha elindul hadd menjen / Mátraszentimre [Heves], 1960.02.28 ▶
2. Ez a vonat, ha elindul, hadd menjen / Zákánytelep [Somogy], 1962.04.13 ▶
3. Ez a vonat ha elindult, hadd menjen / Domony [Pest-Pilis-Solt-Kiskun], 1986.04 ▶
4. Ez a vonat ha elindult hadd menjen / Mátraszentimre [Heves], 1960.02.28 ▶
5. Ez a vonat ha elindult, hadd menjen / Hadikfalva [Bukovina], 1960.01.03 ▶
6. Ez a vonat ha elindult, hadd menjen / Tura [Pest-Pilis-Solt-Kiskun], 1984.11.10 ▶
7. Ez a vonat, ha elindult, hadd menjen / Tura [Pest-Pilis-Solt-Kiskun], 1984.10.21 ▶
8. Ez a vonat ha elindult hadd menjen / Mátraszentimre [Heves], 1959.09.07 ▶

HUNGARICANA Kögyűjteményi portál Adatbázisok Közreműködők

2. ábra. Példa egy dallam keresésére a Hungaricana oldalán

A Hagyományok Háza *Utolsó Óra Népzenei Adatbázis* felülete¹¹ 2024-ben újult meg. A *Hungaricana* keresőjében írtakon túl etnikum és előadásmód alapján is kereshetünk felvételeket. A 11 004 találat 8844 néptánczenei és 2569 énekes népdalfelvételt foglal magában (2024. 09. 26-i megtekintés), mely kategóriák között átfedés is van, illetve egy térképen is jelölik a gyűjtések helyszíneit.



3. ábra. Az Utolsó Óra Népzenei Adatbázis kezdőfelülete

A *Folklóradatbázis*¹² üzemeltetője a Hagyományok Háza, együttműködésben a Néprajzi Múzeummal és a MTA Zenetudományi Intézetével, így mindhárom intézmény gyűjtéseiből találhatóak tartalmak a felületen. Az oldal szegmensekben lejátszható népdalokat, tánczenét és táncos videót kínál, összesen 610 000 szegmensben, melyből 360 000 publikus. Jelenleg több mint 4800 órányi hangfelvétel áll rendelkezésre az érdeklődők számára (2024. 09. 26-i megtekintés). A gyűjtéseken készült hosszabb felvételek megállítása és részleteinek keresése helyett kiválaszthatjuk a nekünk megfelelő részt. A bevezetés utolsó szakaszába lépett a kibővített funkcionalitást és részletesebb keresést biztosító új front-end felület, amelynek béta verziója már elérhető a <https://beta.folkloradatbázis.hu/> oldalon. Itt cikkek is megtalálhatók, melyek a szakma és a szélesebb közönség számára is érdekességgel szolgálnak. A térképen a kiválasztott helységgel kapcsolatos minden gyűjtést, illetve a lap szélén minden gyűjtőt és adatközlőt kilistáz a felület. A felvételeket listához adhatjuk, link segítségével megoszthatjuk és letölthetjük.



4. ábra. A Folklóradatbázis megújult felülete

Virtuális kamarazenélés lehetősége

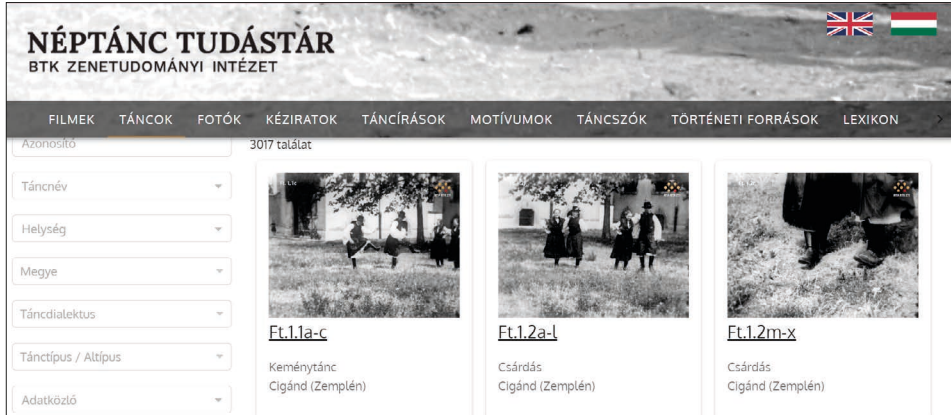
A *Folk_me*¹³ a legújabb adatbázis, mely autentikus népzenei tartalmat tartalmaz, de nem archív felvételeket, hanem stúdiókörülmények között felvett videókat, melyeken ismert népzeneészek játszanak, énekelnek. A felvételek minden esetben több fő játszik együtt, énekes-hangszeres vagy több hangszeres felállásban. Ha a növendékek csak egy adott hangszeres vagy énekes szólamot szeretnének meghallgatni, úgy megtehetik a sávok vagy szólamok kiválasztásával. A szólamoknál külön meghallgathatók és nézhető az egyes szólamok, míg a sávoknál külön meghallgathatók a csokorban szereplő dalok, és az éppen nem szükséges hangszer vagy éneket elnémíthatjuk. Ezzel nemcsak az órán tanulhatnak, hanem otthon, egyedül is „játszhatnak zenekarban”, mely egy új lehetőség az oktatásban, kiterjesztve a tanóra keretein túlra is.



5. ábra. A *Folk_me* kezdőfelülete

Népzene-tanulás a néptáncosok számára készült adatbázisok bevonásával

A néptánc népzeneóra keretébe történő beépítését szolgálja a MTA BTK Zenetudományi Intézetének gondozásában létrehozott *Néptánc Tudástár*.¹⁴ Származási hely, főcsoport és tartalom szerint kereshetünk az 1455 találat között (2024. 09. 26-i megtekintés). A táncok leírásán és videófelvételén kívül archív fényképeket láthatunk a táncról, az adatközlőről, a gyűjtésről, a zenészekről; illetve külön fülön elérhető a táncszók, a történeti források és a néptáncos szakszavak szótára.



6. ábra. A Néptánc Tudástár kezdőfelülete

A népzene és a néptánc összekapcsolására használhatjuk az Erdélyi Hagyományok Háza Alapítvány *Zenei anyagok táncoktatáshoz* oldalát.¹⁵ Itt erdélyi zenekarok által feljátszott, tájegységek szerint válogatott felvételeket hallgathatunk, melyek nemcsak a táncosoknak hasznosak, hanem a tánc alá muzsikáló népzeneészeknek is.



7. ábra. Az Erdélyi Hagyományok Háza Alapítvány *Zenei anyagok táncoktatáshoz* oldalának kezdőfelülete

Összegzés

A tanulási környezet fogalmát többféleképpen értelmezik a kutatók, így típusait is ez alapján különböztetik meg, mely közül az úgynevezett új, elektronikus, digitális tanulási környezet a legújabban kialakított. Ez megjelent már más európai és Európán kívüli országokban, illetve hazánkban az ének-zene órákon és a tanárképzésben; ezt kiegészítve a tanulmány a népzeneóra keretein belül mutatja be az elektronikus tanulási környezetet. A laptopon és telefonon elérhető alkalmazások, honlapok számos lehetőséget kínálnak a

tanulók érdeklődésének felkeltésére, a játszott dallamhoz kapcsolódó háttérinformációk megszerzésére és otthoni gyakorlásra is. Az egyenletes tempó tartásában segít a *Metro-nom online* honlap és a *Soundcorset* alkalmazás, mely a *Pano tuner* applikációhoz hasonlóan hangolásra is alkalmas. Az *Audacity* szoftverrel az importált hanganyagok tempóját és hangmagasságát változtathatjuk meg.

A YouTube felületén különböző népzenei, néptáncos felvételek érhetők el, melyeket az *Így tedd rá! Program*, a *HUNGARIAN and other TRADITIONS* és a Hagyományok Háza csatornáján található meg. Archív felvételeket hallgathatunk a MTA ZTI *Publikált népzenei hangfelvételek internetes adatbázisa*, a *Hungaricana*, az *Utolsó Óra Népzenei Adatbázis* és a *Folklóradatbázis* oldalán. A *Folk_me* felületén napjainkban, az elérhető legjobb minőségben felvett népzenei felvételekből válogathatunk, mely alkalmas otthoni, egyedüli használatra is a zenekari anyag sávonkénti és szólamonkénti bontásának köszönhetően. A néptánc népzeneórába integrálását segítik a *Néptánc Tudástár* és az Erdélyi Hagyományok Háza Alapítvány *Zenei anyagok táncoktatáshoz* forrásai. Mindezek hozzájárulhatnak az elektronikus tanulási környezet megteremtéséhez a népzeneoktatásban, illetve a felvételek hallgatása közben átélt élmények inspiráló hatása erősítheti a népzene- és néptánc tanulási motivációt. További kutatás tárgya lehet a népzeneórán az elektronikus tanulási környezet kialakításának tapasztalatai, jó gyakorlatai, tanulságai.

Janurik Tímea

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Irodalom

- Bernhofer, A. (2016). Creativity in the context of music education in Austria. In Girdzijauskienė, R. & Sakadolskiene, E. (szerk.), *The Place of Creativity in Music Lessons in Turkish Primary and Secondary Education*. Klaipėda Egyetem. 5–7.
- Brown, A. R., Hansen A., Stewart, A. & Stewart, D. (2014). Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In Keller, D., Lazzarini, V. & Pimenta, M. (szerk.), *Ubiquitous Music*. Springer. 65–81. DOI: [10.1007/978-3-319-11152-0_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11152-0_4)
- Dragony, G. (2018). Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban. In Kerülő, J. & Jenei, T. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2017. Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt. 113–121.
- EAS (é. n.). *European Association for Music in Schools*. <https://eas-music.org/countries/>. Utolsó letöltés: 2024. 06. 24.
- Ertek Babaç, E. & Köse, H. S. (2019). Eğitim Bilişim Ağı'nın Ortaokul Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. In Akpınar, E. (szerk.), *1. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019*. Buca Eğitim Fakültesi. 1158–1168. https://www.academia.edu/45058849/E%C4%9Fitim_Bili%C5%9Fim_A%C4%9F%C4%B1n_%C4%B1n_Ortaokul_M%C3%BCzik_Dersinde_Kullan%C4%B1m%C4%B1na_Y%C3%B6nelik_%C3%96%C4%9Fren
- ci_G%C3%B6r%C3%BC%C5%9Fleri Utolsó letöltés: 2024. 06. 28.
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M. & Weidner, V. (2019). MuBiTec: Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In Jörissen, B., Kröner, S. & Unterberg, L. (szerk.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. kopaed. 129–148. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2660176/Godau.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2024. 07. 12.
- Gyovai, Á. (2017). Zenei képességfejlesztés hagyományos és elektronikus tanulási környezetben. In Váradi, J. & Szűcs, T. (szerk.), *Sokszínű pedagógia – Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről és társadalmi hatásairól*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 129–137. https://real.mtak.hu/182424/1/2023_DEC.9.GyovaiAgnesZeneikepessegefejleszteshagyomanyoselelektronikustanulasikornyezetben.pdf Utolsó letöltés: 2024. 04. 30.
- Komenczi, B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eszterházy Károly Főiskola. <https://mek.oszk.hu/14200/14232/pdf/14232.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 09. 18.
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. GlobeEdit. <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3627/1/Tanul%C3%A1si%20k%C3%B6rnyezet.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 30.

- Kovács, I. (2011). *Az elektronikus tanulásról a 21. század első éveiben*. Magánkiadás. <https://mek.oszk.hu/09100/09190/09190.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 04. 30.
- Molnár, Gy. (2008). Az IKT-val támogatott tanulási környezet követelményei és fejlesztési lehetőségei. *Szakképzési Szemle*, 24(3), 257–278. https://www.researchgate.net/publication/288787134_Az_IKT-val_tamogatott_tanulasi_kornyezet_kovetelmenyei_es_fejlesztési_lehetosegei Utolsó letöltés: 2024. 05. 01.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktívizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nádori, G. & Prievara, T. (2018). *21. századi pedagógia*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634541028
- Nyíri, K. (2009). *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> Utolsó letöltés: 2024. 09. 18.
- Papp-Danka, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf Utolsó letöltés: 2024. 04. 30.
- Safari, A. (2021). *Excitement, equity, exploration: Music Education in Finland. National Association for Music Education*. <https://nafme.org/excitement-equity-exploration-music-education-in-finland/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 24.
- Schrijje, B., Slob, R. & Van Haeren, M. (2019). *Akkoord in majeur. Regionale verankering*. Boekmanstichting Kenniscentrum voor kunst, cultuur and beleid. <https://www.boekman.nl/wp-content/uploads/2020/01/Evaluatieonderzoek-M%C3%A9%C3%A9r-Muziek-in-de-Klas-Volledig.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 07. 22.
- Szabó, N., Józsa, K. & Janurik, M. (2021). Digitális eszközök használata az ének-zene órán: Első osztályos tanulókkal folytatott kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 47–84. DOI: 10.17670/MPed.2021.1.47
- Tecimer Kasap, B. (2011). Műzik Egitiminde Teknologik Yaklaşımlar. In Dilek, Z., Akbulut, M., Arda, Z. C., Bağlan Özer, Z., Gürses, R. & Karababa Taşkın, B. (szerk.), *Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı*, 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Ankara, Turkey*. 447–454. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/KASAP-Belir-Tecimer-M%C3%9CZ%C4%B0K-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE-TEKNOLOJ%C4%B0K-YAKLA%C5%9EIMLAR.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 06. 28.
- Tóth, P. (2007). Integrált elektronikus tanulási környezet minőségvizsgálata webbányászati módszerekkel. In Szakál, A. (szerk.), *13. MultiMédia az oktatásban konferencia*. Budapesti Műszaki Főiskola. 35–42. https://conf.uni-obuda.hu/multimedia2007/7_TohtPeter.pdf Utolsó letöltés: 2024. 09. 19.

Jegyzetek

- ¹ <https://123zing.nl/muziekmethode/> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ² <https://www.metronomeonline.com/> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ³ <https://bit.ly/3N2I9HO> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁴ <https://soundcorset.com/> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁵ <https://www.audacityteam.org/> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁶ <https://www.youtube.com/@IGYTEDDRAofficial> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁷ https://www.youtube.com/@hungarian_and_other_traditions Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁸ <https://www.youtube.com/@hagyomanyokhazaofficial> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ⁹ <http://db.zti.hu/24ora/dalok.asp> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ¹⁰ <https://www.hungaricana.hu/hu/adatbazisok/zti/> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ¹¹ <https://www.utolsoora.hu/hu> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ¹² <https://folkloradatbazis.hu/fdb/index.php> (Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.) és <https://hagyomanyokhaza.hu/hu/node/8620> (Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.)
- ¹³ <https://folk-me.com/hu> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ¹⁴ <https://bit.ly/3zxNXVz> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.
- ¹⁵ <https://www.ehh.ro/index.php/hu/zene/tancoktatás> Utolsó letöltés: 2024. 05. 02.

Absztrakt

A tanulmány ismerteti a tanulási környezet fogalmát és Komenczi (2016) alapján típusaikat, melyek a tradicionális, konstruktivista, komplementer, problémaközpontú és az elektronikus tanulási környezetek, mely utóbbit írja le részletesen a dolgozat. Nemzetközi kitekintést ad az elektronikus tanulási környezetek alkalmazására zeneórán finn, észt, osztrák, német, holland, ausztrál és török jó gyakorlatok alapján. Kitér az ének-zene órán megvalósítható elektronikus tanulási környezetekre a pedagógusképzés és a gyakorlati alkalmazás területén, majd bemutatja a népzeneórán. Az ott használt elektronikus eszközök biztosítják az ismeretek széles körű elérhetőségét, az önállóságra nevelést és az interdiszciplináris tudást, mely a 21. század igényeihez, elvárásaihoz igazodik. Segítségükkel a növendékek önállóan be tudják hangolni hangszerüket, gyakorláskor használhatják az alkalmazásokat az egyenletes mérőütés szolgáltatására, illetve importált hanganyagok tempójának és hangmagasságának megváltoztatására. Az archív felvételeket tartalmazó felületek megújítása folyamatos, melyek által eredeti anyagokat nézhetnek vagy hallgathatnak meg a tanulók, továbbá megismerhetik az ahhoz kapcsolódó és azon túlmutató információkat is. A legújabb népzenei anyagokat tartalmazó adatbázisban a dallamokat sávonkénti és szólamonkénti bontásban is megszólaltathatjuk, így a virtuális kamarazenélés is megvalósulhat. A táncdallamok tanulására használható online gyűjtemények segítik a néptánc népzeneórai integrációját, mind ezt elektronikus tanulási környezetbe illesztve.

Kulcsszavak: népzene, zeneoktatás, elektronikus, tanulási környezet

Tanárjelöltek vélekedése egy reflexiófejlesztés célú egyetemi tantárgy célkitűzéseiről és feladatairól

A pedagógia egyik kulcsfogalma a reflexió, a pedagógia elméletének és gyakorlatának összekapcsolódását lehetővé tevő gondolkodás, egy tágabb, az experimentális értelmezés szerint pedig egy (szakmai) fejlődési spirált indukáló gondolkodás és stratégia. Ez a tanórákat fejlesztésnek lényeges hozadéka abban az esetben, ha a reflektív gondolkodás a kutatási folyamat során több ponton is valóban megvalósul. Attól, hogy egy feladat vagy egy tantárgy a reflexió fejlesztését célozza, nem feltétlenül a várt eredményt éri el. Akciókutatásunkkal a reflexiófejlesztés célú tanár szakos tantárgy egy szemeszter végi hallgatói értékelése által a tanárjelöltek és a tantárgyat oktatók utólagos reflexióját szándékoztuk elősegíteni.

Bevezetés: A reflexió fogalmának sokszínűsége

A reflexió szó mára már a hétköznapi rész, gyakran (tévesen) a reakció kifejezéssel azonosítják. A tudományos és adekvát szóhasználat szerint a reflexió ennél több: egy bonyolult kognitív működés, illetve az eredményeként megnyilvánuló viselkedés vagy gondolat, amelynek egyik befolyásoló szegmense a visszacsatolás mechanizmusa, kiegészülve a személy értékelési képességével (kognitív dimenzió), a másik pedig a személy önértékelő képessége, felelősségvállalása, döntéshozatala, célorientációja és nézőpontátvitele (affektív dimenzió). A kognitív és az affektív dimenzió együttes jelenlétét a reflexióban már Dewey (1933) azonosította. A reflexió további jellemzője (Schön, 1983 nyomán), hogy benne és általa nemcsak a múlt, hanem a jelen és a jövő perspektívája is megjelenik. A reflexiót a mindennapokon túl, a szakmai életben is gyakran említik. Széles körben felismert a szakmai reflexió szükségességének igénye a professzionálisan végzett munkához és a szakmai fejlődéshez. Több szakterület véli nélkülözhetetlennek a reflexiót, a neveléstudomány is.

A tanárjelöltek reflexiója a szakmai fejlődésüket teszi lehetővé (Körkkö, Kyrö-Ämmälä és Turunen, 2016; Rutten, 2021). A reflektív tanári gyakorlat azonban gyakran nem képes spontán a megfelelő szinteken végbemenni (pl. Mrázik, 2012), ezért a megtámogatására, a fejlődésének segítésére van szükség, már a tanári praxis megalapozásánál. A reflektív gondolkodás nehezen vizsgálható, változásáról, fejlődéséről a neveléstudomány még keveset tud.

A reflexió fogalmát leggyakrabban a szakmai fejlődéssel hozzák kapcsolatba mind nemzetközi (Schön, 1983, 1992; Smyth, 1989; Korthagen és Kessels, 1999; Korthagen

és Vasalos, 2010), mind pedig hazai viszonylatban (Szivák, 2010, 2014; Mrázik, 2014). Emellett a reflektív gondolkodás szerepét felismerték más, tudományosan gyakrabban vizsgált és modellezett konstrukciókban, úgymint a problémamegoldásban (vö. Hatton és Smith, 1995), a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolatában (vö. Tierney és Shanahan, 1991). A tapasztalati tanulással való összefüggésben a reflexió egy sajátos kutatási folyamatként definiálható (vö. Boud, Keogh és Walker, 1985/1987), vagyis az experimentalizmussal rokonítható, a transzformatív tanulásban pedig a jelentésstruktúra átszervezésének, transzformálásának feltételeként azonosítható (vö. Mezirow, 2003). Ezen felül összefüggésben áll a metakognícióval (vö. Schön, 1983; Moon, 1999; Gibson és mtsai, 2016) és a kritikai gondolkodással (vö. Halpern, 2007). Tetten érhető az önszabályozás folyamatában, ahol a kitűzött cél elérése és a cselekvés értékelése közötti monitorozási fázissal azonosítják (vö. Grant, Franklin és Langford, 2002).

Kevert módszertanú akciókutatásunkkal egy tanár szakos kurzus reflexiófejlesztéséről szóló vélekedéseket mutatjuk be, ahol a reflexiónak többféle megközelítése közül az experimentalizmussal rokonítható értelmezését vettük alapul. A tanulmány egy egyetemi tantárgyat mutat be, azonosítva annak reflexiófejlesztési pontjait, s így választ keres arra a kérdésre, hogy a tanárjelöltek miként vélekednek a tantárgyról, annak céljairól és feladatairól.

A reflexió értelmezési lehetőségei a pedagógusképzésben

A reflexió értelmezésében a nemzetközi pedagógiai források nagy diverzitást mutatnak. Az egyes reflexióval kapcsolatos publikációkban fellelhető szakirodalmi előzmények és módszertanok rendszerint különfélék. A legtöbb esetben a legelső reflexiókutatásokból (pl. Dewey, 1933, 1938; Schön, 1983, 1987, 1990, 1992) indulnak ki, de a későbbi kutatási előzményeket csak egy-egy vizsgálati aspektus szerint tekintik át. A teljességigényű szintézisteremtés ritka (Bengtsson, 1995; Clarà, 2014; Hofer, 2017; Van Beveren és mtsai, 2018), ez az oka annak, hogy többféle reflexióértelmezési koncepció azonosítható.

Két fő reflexióértelmezést különböztetünk meg annak mentén, hogy egészen pontosan mire vonatkozik, miről szól a reflexió, mi a reflexió kontextusa, illetve függ-e attól. (1) A tágabb, kontextusfüggetlen szemlélet szerint a reflexió a személy viselkedése vagy kognitív tevékenysége, amely lehetővé teszi a reflektív gondolkodás folyamatának megvalósulását. Ide sorolhatóak a személy reflexióval kapcsolatos tudása, nézetei, attitűdje, továbbá az önreflexiónak is nevezett mechanizmus, amikor a személy önmagára vonatkoztatott reflexióit ismeri fel. Az experimentális reflexiókoncepció is ebben a csoportban említhető, hiszen a reflexió egész folyamata mint magasabb szintű gondolkodási művelet és a személyre gyakorolt hatása, nem pedig a reflexió tartalma vagy az eredménye hangsúlyos. (2) A szűkebb, kontextusfüggő szemlélet a reflexiót a szakmai fejlődés elemének tekinti, amely a professzionalizáció folyamatában kulcsszerepű, és a tanulás, valamint a fejlesztés során módszerként is alkalmazható. A hazai neveléstudományi kutatások a szakmai reflexiót mint a pedagógus tevékenysége során alkalmazott gondolkodásmódot helyezik a vizsgálatok fókuszába.

A pedagógusok reflexiója, a reflektív tanítás a pedagógiai gyakorlat során direkt módon alkalmazott elemző gondolkodást és kognitív stratégiát jelent, amely az önellenőrzésen alapul, eredménye pedig az önfejlesztés (Szivák, 2014). A pedagógusképzésben cél ennek a gondolkodásformának és stratégiának az aktiválása és fejlesztése, hogy ezáltal kristályosodjon a pedagógusi szakértelem, amelynek működése révén a pedagógus váratlan helyzetekben is adekvát módon képes viselkedni.

A reflektív gondolkodás experimentális értelmezése és fejlesztési lehetőségei

A reflexiónak az egyén szintjén hatalmas szerepe van a tapasztalatok formálódásában, a tapasztalati tanulásban. Egy tapasztalt élményre történő reflexió ugyanis optimális esetben a tapasztalatok szintetizálásán és konceptualizálásán át egyfajta konstruktív tanulást eredményez. Amennyiben tapasztalati úton ennek az új tudásstruktúrának a kipróbálása történik, megismétlődik a körfolyamat (Kolb, 1984). Maga a reflexió folyamata is felfogható olyan ciklikus eseménysorként, amely a tapasztalatok rendszerezésével, a kísérletezéssel, kutatással rokonítható (vö. Schön, 1992 – ahol a reflektálás folyamata egyfajta kísérletként definiált). Vizsgálatunk alapjaként ilyen experimentális reflexiómodelleket tekintünk át.

Wallace (1991/2001) modellje a reflexiót a szakmai gyakorlattal kölcsönhatásban álló, azzal ismételten váltakozó mozzanatként írja le, ez a reflexió ciklus vezet a szakmai kompetencia kiépüléséhez. A gyakorlat az előzetesen „szerzett” tudáson (amelyet mérlegelés nélkül átvesszünk egy tekintélyszemélytől) és a korábbi tapasztalati tudáson (élményeken és interiorizáción) alapul, ezek befolyásolják a gyakorlat közbeni tapasztalatszerzést. Tulajdonképpen ezekre a tapasztalatokra reflektálunk, majd a reflexiók összegyűlve a szakmai kompetenciában strukturálódnak.

Korthagen és Kessels (1999) modellje ALACT néven ismert, amelynek elemei: a cselekvés (*Action*), visszatekintés a történetekre (*Looking back on the action*), lényeges nézőpontok tudatosítása (*Awareness of essential aspects*), végül új cselekvésmódok létrehozása (*Creating alternative methods of action*), és azok kipróbálása (*Trial*). A reflexiót elősegítő visszatekintés pedig nem csupán az értékelő célú visszaemlékezést jelenti, hanem a körülmények és az érintett személyek nézőpontjainak szisztematikus végiggondolását is. Ez a körfolyamat ismétlődhet, ezért a reflexió segítségével újabb tanulási ciklus veszi kezdetét egy következő szinten, vagyis megindul a szakmai fejlődési spirál (Korthagen és Vasalos, 2009).

A pedagógus pályája során később képes lehet önállóan végighaladni a reflexió fázisain, eleinte, a kezdő pedagógusnak azonban, reflektálási tapasztalatok hiányában még szüksége lehet támogatásra, segítségre, akár egy tanulótlárs, akár egy oktató jelenlétével. A hasznos tapasztalatok felidézését elősegítő kérdéseket fogalmaz meg Korthagen (2001), amely kérdések a visszatekintés lépésekor merülnek fel kilenc területet érintve: (1) Mi volt a kontextus? (2) Mit szerettem volna? (3) Mit éreztem? (4) Mit gondoltam? (5) Hogyan viselkedtem? (6) Mit szeretett volna a másik (egy vagy több) személy? (7) Mit érzett a másik (egy vagy több) személy? (8) Mit gondolt a másik (egy vagy több) személy? (9) Hogyan viselkedett a másik (egy vagy több) személy?

A kezdő tanárok reflexiója elősegíthető azzal, ha mindezt végiggondolják és megbeszélik valakivel. Ezek a gondolatok ugyanakkor sok esetben akár tévesek is lehetnek, hiszen feltételezésekről és előfeltételezésekről van szó, ennél fogva a beszélgetést tutoráló személy (a tudása, nézetei, élelátása, stb.) befolyásolja a reflexió alakulását. A kérdésekkel nézőpontfelvétel és -váltás történik, amely a tanári munka szerves része, és az empátiához kapcsolódik (Davis, 1980, idézi Gáspár és Kasik, 2015). A harmadik szakasz, a lényeges nézőpontok tudatosítása Korthagen és Vasalos (2005) szerint elősegíthető például az empátiánk explicitté tételével, vagyis annak szavakkal történő kifejezésével, hogy megértjük, ahogy a másik (ez esetben a reflektáló kezdő pedagógus) érez. Az empátia mellett a feltétel nélküli elfogadás és a hitelesség Rogers (1961/2019) szerint a segítő beszélgetés alapja. Ennek a szemléletnek kell meghatároznia a személyek közötti interakciót minden segítő tevékenységben, így minden segítő szakmát gyakorló praxisában is. Ezt meghaladja Korthagen és Vasalos (2005), akik olyan reflexiótámogatató szempontokat javasolnak a tanárjelöltekkel foglalkozó szakvezetők számára, mely az

érzelmek felismerését és támogatását szorgalmazza. A gyakorlatot végző tanárjelöltet olyan kérdések elé érdemes állítani, amelyekkel a saját és a tanítani próbált diákok érzéseit, gondolatait és cselekvéseit is mérlegelik a tanítás előtt, közben és után. A gyakorlatban egy szupervizor vagy egy kolléga személyre szabott segítséget nyújt a modell és a kérdések alapján a jövődi tanár reflexió folyamatában. Világszerte (pl. Ausztráliában, Belgiumban, Kanadában, Dániában, Finnországban, Németországban, Izraelben, Norvégiában és az Egyesült Államokban) hasznosnak találták ezt a modellt a tanárképzésben a reflektív gondolkodás strukturálására (Korthagen és Vasalos, 2010).

Tanárjelöltek reflexiófejlődésének támogatása a felsőoktatásban a reflektív tanulás segítségével is megtörténhet. Ryan és Ryan (2013) bemutatják, hogy a reflektív tanulás során ugyanis a tanulók a fejlődésük előrehaladtával egyre mélyebb szinten képesek a reflektív gondolkodásra. Mindezt a tanárjelöltek mint tanulók esetén úgy lehet elérni, hogy az elvárt tevékenységekkel, gondolkodással egyre magasabb reflexió szintre kell őket segíteni. A reflexió szintjeit a szerzők a következőképpen definiálják: (1) Leírás és reagálás (*Reporting & Responding*), (2) Összefüggések felállítása (*Relating*), (3) Magyarázat (*Reasoning*), (4) Átstrukturálás, újjáalakítás (*Reconstructing*). A szintek egymásra épülnek és egyre összetettebb gondolkodási műveleteket igényelnek. A reflexió elősegítése, vagyis a reflexiófejlesztés az egyes szinteken különféle módszerekkel érhető el a tanárképzésben, erre néhány példát emel ki az 1. táblázat Ryan (2013) kutatása nyomán.

1. táblázat. A reflexió elősegítésének eszközei az egyes reflexió szinteken (Forrás: Ryan, 2013)

Reflexió szintje	Példák reflexió elősegítésére
Leírás és reagálás	Problémaalapú szituációk, ahol a tanuló biztonságos közegben reflektálhat önmagára vagy társára. Pl. diskusziók vagy viták.
Összefüggések feltárása	A tanuló saját tudásának, készségeinek és képességeinek elemzése, ezek összevetése másokéval. Pl. tervezés, saját reakciók indoklása.
Magyarázat	A tudomány, elméleti tudás alkalmazása a gyakorlatban. Pl. szakirodalom megvizsgálása, annotált bibliográfia készítése.
Átstrukturálás, újjáalakítás	Az előző szintek alkalmazásával egy gyakorlat kipróbálása és elemzése pl. egy mentor vagy a társak visszajelzéseivel.

Ha a tanár vagy tanárjelölt képessé válik önállóan reflektálni, fejlődési képességet (*Growth Competence*) fejleszt, egy olyan képességet, amely által a saját szakmai fejlődését irányítja (Korthagen és Vasalos, 2010). Ebben a tudatosítási-reflexió folyamatban a fókusz a múlttól a jövőre helyeződik át. A jövőfókuszú „reaktív valóságkezelést” a szerzők is a reflexióértelmezésük explicit sajátosságaként tekintik (Korthagen és Vasalos, 2010). Ez a pozitív pszichológia által inspirált megközelítés voltaképpen Csíkszentmihályi (1997/2010) flow-elméletéhez köthető. Akárcsak a flow során, a reflexió során is nélkülözhetetlen az itt-és-most, a teljes jelenlét. A problémák, a negatívumok fókuszát követően a pozitívumok, az erősségek kerülnek előtérbe, majd az eredményezhet az ember számára növekedést, ha mindkettőt szem előtt tartja, és végiggondolja, hogy az erősségek hogyan tudnak segíteni a probléma kezelésében. Ilyen értelemben – összegezve Korthagen és Vasalos (2010) gondolatait – ha az ember flow-állapotban van, képes reflektálni, a Magreflexió folyamatában van, ez pedig a növekedési képességet működteti.

A (mikrotanítással történő) tanórákutató és reflexiófejlesztés célú alkalmazása a felsőoktatásban

A mikrotanítással történő tanórákutató egy speciális változata a tanórákutatóknak. A tanórákutató (*Lesson Study*, LS) egy Japánból származó pedagógiai módszer, amely során a pedagógusok egy csoportja egy pedagógiai probléma vagy kérdés köré szerveződik, akik a szakirodalom és a csoport többletudása segítségével megterveznek és megvalósítanak egy ún. kutatói órát, majd diszkutálják és adott esetben újradolgozzák, annak érdekében, hogy elérjék az előzetesen definiált pedagógiai célt, vagyis hogy végső soron tudásukat gyarapíthassák a gyakorlat által, a reflexió révén megvalósuló elmélet és gyakorlat közötti kapcsolatteremtéssel (Gordon Györi, 2007). A mikrotanítással történő tanórákutató (*Microteaching Lesson Study*, MLS) során tanórákutató valójában meg egy tanárjelölt számára leegyszerűsített tanítási-tanulási kontextusban, ahol a tanárjelölt kis létszámú (5–10 fős) csoport számára egy kisebb, néhány perces (klasszikusan 30 perces) epizódot jelenítenek meg a tanórából (ez a kutatói óra), ezt videófelvételen rögzítik és elemzik-értékelik. Mindezek a mikrotanításra (*Microteaching*) is igazak, a különbség az, hogy az MLS esetén a tervezés és a visszajelzések során nélkülözhetetlen a csoport szerepe, valamint az írásbeli tervek és reflektív beszámoló elkészítése (Fernandez, 2010). Ennélfogva a tanórákutatók sajátossága, hogy a tervezés – alkalmazás – elemzés – átdolgozás mechanizmusa akárhányszor újakezdődhet, majd ciklikusan ismétlődhet. Ugyanez a ciklikusság ismerhető fel a reflektív gondolkodás experimentális értelmezésében.

Az MLS egyfajta akciókutatóként is felfogható, hiszen a kutatóban részt vevők tapasztalati tudásának formálódása és a szakmai fejlődés áll a középpontban, a kutató részvevők pedig ciklikus módon ismétlődnek, akárcsak az akciókutatók esetén (Gordon Györi és mtsai, 2017). A különbség és a tanórákutatók sajátos vonása a kutató írásos dokumentálása a kutatói óra előtt és után, amely lépés reflexió nélkül nem valósulhat meg. A reflexió tehát a tanórákutatók nélkülözhetetlen része (Vigh, 2024).

Az MLS mint egyetemi feladat a reflexió magasabb szintjeinek elérését segíti elő. Reflexió valósul meg a pedagógiai téma vagy probléma kijelölésekor, a vonatkozó szakirodalom feltárásakor, a csoportos tervezés folyamán, a kutatói óra közben (az órát bemutató pedagógus és a megfigyelő teamtársak részéről egyaránt), a kutatói órát követő diszkusszió során, majd a projektről készült írásos összefoglaló elkészítése folyamán is (Gordon Györi és mtsai, 2017).

Az LS és az MLS alkalmazása a felsőoktatásban prosperáló iránynak mutatkozik (pl. Dudley, 2013; Zhou és Xu, 2017; Vigh, 2024). Alkalmazását a résztvevők hatékonynak tartják, ugyanakkor a tanórákutató melletti hosszú távú elköteleződés nehézkes, külső körülmények (pl. anyagi támogatás) függvénye lehet (Win és Kovacs, 2024). A tanórákutató alkalmazása a tanárképzésben nem jár feltétlenül ugyanolyan eredménnyel mindenki számára, a tanárjelölt egyéni és célzott támogatásra szorulnak, különösképpen a kutatói részfeladatok kapcsán (Vigh, 2024).

A vizsgált tantárgy átfogó bemutatása a reflexiófejlesztés szemszögéből

Kutatónk kontextusát *A pedagógiai kutató módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása* című tantárgy jelenti, az osztatlan tanárképzésben, egy hazai egyetemen (Molnár, 2015). Ez egy olyan komplex gyakorlati tantárgy, melynek során ötvöződnie kell az elméleti és a gyakorlati tudásnak, ezt a célkitűzést pedig nehezebb lehet a hallgatóknak megérteni, interiorizálni a félév során produkált reflektív gondolkodás nélkül. Ezt az egyetemi tantárgyat több oktató tanítja kisebb, központilag kialakított

csoportokban, az osztatlan tanárképzés harmadéves hallgatói számára, kötelező szemináriumi gyakorlatként. A tanár szakos hallgatók még tanítási gyakorlatok előtt állnak, pedagógiai tudásuk ugyanakkor a megelőző félévek elméleti tantárgyaiból már feltételezhető. Ezért ezen a ponton a tanárjelöltek találkozhatnak olyan egyetemi tantárggyal, amely a reflektív tanítási gyakorlatot alapozza meg.

A tantárgy célja, hogy a hallgatók (1) változatos – aktív és reflektív, egyéni és csoportos – tanulási lehetőségek által (2) megismerkedjenek a pedagógia kutatási módszereivel, (3) a szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjaival, valamint (4) a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció sajátosságaival. Ezen célokhoz a tanórákutatás és a mikrotanítás ötvözött módszertana alapján a 2. táblázatban látható tevékenységek vannak hozzárendelve. E módszertan miatt nemcsak elmélet és gyakorlat szintetizálására hivatott a tantárgy, hanem a reflexió által a tanítás és kutatás is összekapcsolódik a szemináriumon végzett tevékenységekben.

A félév kezdete a fogalmi rendszerezéssel és a félév menetének mintájául szolgáló tanórákutatás megismerésével indult. Majd az átlagosan 15–20 fős kurzusokon 4–6 fős kisebb csoportok (mikrocsoportok) alakultak, akik egyesével bemutatták az általuk tervezett rövid (15–20 perces) tanítási epizódot társaiknak. A társak szerepe a mikrotanításétól eltér, ott ugyanis a tanított gyerekek és a megfigyelők vannak jelen (vö. Falus, 1986). A tanítási epizódok tartalma többnyire valamilyen új pedagógiai ismeret vagy egy pedagógiai probléma volt. A tanítási epizód során a tanár szakos csoporttársak valódi és aktív tanulószerepben vannak, így a tanításról szóló diskussziókban reflexióik visszautalhatnak a tanulószerepben tapasztaltakra, valamint empátiájuk által segítő javaslatokat, ötleteket fogalmazhatnak meg a tanító szerepben levő társuk számára.

A tanítási epizódok véleményezése oktatói döntéstől függően szóbeli csoportos vagy írásbeli egyéni reflektálási lehetőséget nyújt. Az első tanítási epizódok felfedhetnek olyan hiányosságokat vagy hibákat, amelyek tapasztalatok hiányában a kezdő tanároknál gyakran előfordulnak (pl. szemkontaktus helyett jegyzeteibe merül, aktivizáló tanítási módszerek helyett frontális oktatást választ, időhiány, nem releváns ismeretanyagra

A tanítási epizódok véleményezése oktatói döntéstől függően szóbeli csoportos vagy írásbeli egyéni reflektálási lehetőséget nyújt. Az első tanítási epizódok felfedhetnek olyan hiányosságokat vagy hibákat, amelyek tapasztalatok hiányában a kezdő tanároknál gyakran előfordulnak (pl. szemkontaktus helyett jegyzeteibe merül, aktivizáló tanítási módszerek helyett frontális oktatást választ, időhiány, nem releváns ismeretanyagra támaszkodik stb.). Oktatói döntés alapján a kutatási óra (tanítási epizód) tartalma kétféleképpen volt kiválasztható: (a) az első tanítási epizódban felmerült pedagógiai problémák közül választhattak egyéni kutatási témát, s a szakirodalmi feltárással megoldási alternatívákat kereshettek (inkább LS-re emlékeztető út); (b) vagy korábbi tapasztalatokra, iskolai emlékekre, esetleg a szakirodalomra támaszkodva kijelölhettek önmaguknak egy problématerületet, amelynek megoldásán dolgozhatnak a félév során a tanítási és kutatási tapasztalatokat felhasználva (inkább mikrotanításra emlékeztető út).

támaszkodik stb.). Oktatói döntés alapján a kutatási óra (tanítási epizód) tartalma kétféleképpen volt kiválasztható: (a) az első tanítási epizódban felmerült pedagógiai problémák közül választhattak egyéni kutatási témát, s a szakirodalmi feltárással megoldási alternatívákat kereshettek (inkább LS-re emlékeztető út); (b) vagy korábbi tapasztalatokra, iskolai emlékekre, esetleg a szakirodalomra támaszkodva kijelölhettek önmaguknak egy problématerületet, amelynek megoldásán dolgozhatnak a félév során a tanítási és kutatási tapasztalatokat felhasználva (inkább mikrotanításra emlékeztető út).

Az egyénileg gyűjtött szakirodalmi tapasztalatokat a második tanítási epizód kiscsoportos tervezésénél felhasználhatták, s az újabb megvalósítási ötleteiket mikrocsoportok szintjén egyeztetve ki is próbálhatják, s végül az eredményeket megvitatják. Ezáltal valószínűleg meg egyúttal a tanórákutatás is, hiszen annak lényeges eleme a szakirodalmi kutatómunkára épült próbatanítás (kutatási óra) után a csoporttársak által megfigyelték, tapasztaltak véleményezése, a folyamat végén pedig a konklúziók közzététele (vö. Gordon Györi, 2007). A félév végi feladat pedig egy kutatási beszámoló megírása, mely a reflektív naplóhoz hasonlóan (Sántha, 2008) alkalmat kínál a reflektív visszatekintésre, a félév során tanultak és tapasztaltak szintézisére.

Önmagában a mikrotanítás és a tanórákutatások során is hatalmas jelentősége van azoknak a reflektív gondolkodáshoz kapcsolódó tevékenységeknek, mint a visszatekintés, a történetek értékelése és értelmezése, a tapasztalatok összevetése és általánosítása, megoldások keresése és kipróbálása. A kurzusok tevékenységei is alkalmat nyújtottak a Korthagen és Vasalos (2005), valamint a Ryan (2013) szerinti reflexiótámogatásnak, ezt foglalja össze a 2. táblázat. A ciklikusság is megjelent a félév során, mégpedig a tanítási epizódok átdolgozása és azok bemutatása által.

2. táblázat. A kurzuson végzett tevékenységek kronologikus sorrendben bemutatott reflexiófejlesztési lehetőségei a várt tanulási eredményekkel

Tevékenység	Munkaforma	A reflexió támogatásának lehetőségei	Várt tanulási eredmény
Tanítás-tanulás fogalmak értelmezése	Csoportos	Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok összevetése aktívizáló csoportfeladatokkal	Előzetes szakmai tudás felfrissítése és alkalmazása.
Tanórákutatás megismerése			
1. TE tervezése	Csoportos	Kivitelezési módok keresésének ösztönzése, közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése. Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
1. TE bemutatása	Egyéni / csoportos	Biztonságos légkör teremtése a tervek kipróbálásához, a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	
1. TE véleményezése/ megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanítói, a megfigyelő és a tanulói szerepben is)	

Tevékenység	Munkaforma	A reflexió támogatásának lehetőségei	Várt tanulási eredmény
Pedagógiai probléma felismerése	Egyéni	A pedagógiai tudás és korábbi tanítási-tanulási tapasztalatok felidézésének aktivizálása, ezek összeegyeztetése a friss tapasztalatokkal; fókusztartás a jelenben; gondolatok, érzések explicitté tétele	Kutatási ismeretek és képességek fejlődése.
SZI feltárása		A keresett tartalomról és a keresési folyamatról szóló ismeretek és tapasztalatok mozgósítása; egyéni tanácsadás	
SZI olvasása		A tapasztalatok és az olvasottak összekapcsolásának ösztönzése	
2. TE tervezése	Csoportos	A korábbi epizódok tapasztalatait és a véleményeket alapos átgondolásra ösztönözni; kivitelezési módok keresése közben tanácsadás a csoportnak	A tanítással kapcsolatos reflexió növekedése. Kollegiális együttműködés és kommunikáció gyakorlása.
2. TE bemutatása	Egyéni / csoportos	A tervek kipróbálását és a próba eredményeit tudatosítani; a szükséges körülmények (pl. prezentációhoz eszközök) biztosítása	
2. TE véleményezése/megvitatása		A visszatekintés során a problémák konkrét megfogalmazásának ösztönzése (a tanító és a megfigyelő/ tanuló szerepben is)	
Kutatási beszámoló elkészítése	Egyéni	A félév történéseinek összefoglalásához emlékeztetés; a visszatekintés során összefüggések keresése, a friss tapasztalatok elhelyezése a korábbiak között	A félév szintézise, a kutatási és a tanítási feladatok összekapcsolása.

Megjegyzés: TE = tanítási epizód; SZI = szakirodalom.

A kutatás céljai

Kutatásunk célja annak feltárása, hogy (1) a tanárjelöltek mennyire érzékelték egy kötelező egyetemi tantárgy reflexiófejlesztést is érintő, nyilvánosan közzétett célkitűzéseit, (2) miként vélekednek a tantárgy reflexiófeladatainak hatékonyságáról, valamint (3) visszatekintve összességében a kurzusról. A tudatosság a reflektív gondolkodásnak előfeltétele, a vizsgált kérdések voltaképpen erre sarkallták a tanárjelölteket. Más oldalról, tanárképzői nézőpontból pedig akciókutatás lévén a kurzus tökéletesítését szolgáló válaszokat igyekeztünk gyűjteni.

Módszerek

Minta és adatfelvétel

Az adatfelvételre 2018 őszi félévének végén került sor egy harmadéves osztatlan tanár szak teljes évfolyamán, otthoni online feladatként, kététes időintervallumban. A kitöltés a félévi feladatok egyike volt, de végül a vizsgálatba csak azoknak az adatait vontuk be, anonimizálás után, akik erre engedélyt adtak. A kitöltési hajlandóság mindössze 56,89% volt, a kutatáshoz engedélyt adó kitöltők száma 95 (a nők aránya: 60%). A részt vevő tanárjelöltek jellemzően (82,11%) határozottak abban, hogy tanárként szeretnének dolgozni a jövőben, s többségüknek (75,80%) van valamilyen tanítási tapasztalata formális vagy informális tanítási szituációk által (ld. 3. táblázat).

3. táblázat. A minta jellemzése háttérkérdések alapján

Nem	N	Szeretne tanárként dolgozni?			Van-e tanítási tapasztalata?	
		Igen	Nem	Bizonytalan	Igen	Nem
Nő	57	46	1	8	47	10
Férfi	34	32	0	2	25	9
Összesen	91	78	1	10	72	19
Nem válaszolt	4	6			4	

Mérőeszköz

A félév értékelésére vonatkozó online kérdőív összesen 52 kérdésből állt, ebből hatot vontunk be a bemutatott elemzésünkbe (4. táblázat). Azért emeltünk ki hatot, mert ezek a kérdések a kurzus célkitűzéseinek és a feladatainak reflektív vonásait helyezték előtérbe, ösztönözve a visszatekintést és az önértékelést a féléves munkára vonatkozóan. Az első két feleletválasztó kérdésre ötfokú Likert-skálán adhatták meg válaszaikat (1 – egyáltalán nem, 2 – inkább nem, 3 – közepes mértékben, 4 – inkább igen, 5 – teljes mértékben), a 6. kérdésre pedig az igen/nem alternatív válaszlehetőségek mellett döntésképtelenséget vagy bizonytalanságot is jelezhettek. A feleletalkotó kérdések hosszú választ igénylő típusúak, erre azért volt szükség, hogy mélyebben feltárhassuk, miként vélekednek az egyik hangsúlyos, ámde indirekt reflexiót formáló órai feladatról, a tanítási epizódok díszkussziójáról, továbbá a kurzusról a saját tudásra vagy a tanári szerepelképzelésükre vonatkozóan.

4. táblázat. A vizsgált kérdések

Kérdés	Válaszadás
1. Mennyire érzékelt a kurzus felsorolt céljait?	Feleletválasztó
2. Véleménye szerint a kurzuson elvégzett feladatok milyen mértékben segítettek elő a reflexiót, a reflektív gondolkodást?	
3. Hogyan látja, miként értelmezi a tanítási epizódok utáni diskussziókat?	Feleletalkotó
4. Mi a legfőbb általános tanulság az ön számára a kurzussal kapcsolatban?	
5. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodik most? Kérem, indokolja a választát!	
6. Befolyásolta-e a tanításról való elképzeléseit a kurzus?	Feleletválasztó

Elemzési eljárás

Jelen kutatásban a feleletválasztó kérdések intervallum skálán meghatározott válaszainak leíró statisztikáját, valamint a célok és a feladatok összefüggéseit közöljük. A feleletalkotó kérdések válaszait pedig tartalomelemzéssel, induktív módon alakított kódokkal értelmeztük, azok mélyebb megértéséhez példákat emeltünk ki.

Eredmények

A kurzus célkitűzéseinek és reflektív feladatainak megítélésére vonatkozó eredményeket közöljük először, majd a nyílt végű kérdésekre adott válaszok ismertetése következik.

A kurzus valamennyi célkitűzését érzékelték, különösen és egyöntetűen azt, hogy aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek fordultak elő (ld. az 5. táblázatnál), ez a cél ugyanis az órai és az otthoni munka mennyiségében is tetten érhető volt. A pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció megismerésének célját nagyon eltérően ítélték meg, de átlagosan ezt tudták a legkevésbé értelmezni, noha a kurzus menete is egy kutatás kivitelezésének volt megfeleltethető.

5. táblázat. Mennyire érzékelték a tanár szakosok a kitűzött célokat?

Kurzuscél	N	M	SD
Aktívítás és reflektivitás az egyéni és a csoportos tanulási tevékenységek során	91	4,69	0,78
A tudomány kutatási módszereinek megismerése	93	4,18	1,11
A szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjainak megismerése	94	4,06	1,13
A pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságainak megismerése	92	3,91	1,24
Átlag	-	4,21	1,07

A tanárjelöltek szerint a kurzuson végzett feladatok közepes mértékben hatnak a reflektív gondolkodás fejlődésére (6. táblázat). Egyértelműen a reflexiót fejlesztőként tekintettek a tanítási epizóddal kapcsolatos feladatokra, különösen a tanítási epizód diskusszióját tartották annak, amely jelentős többség (67%) szerint teljes mértékben reflektálásra ösztönző volt. A szakirodalom olvasásában és felkutatásában ismerték fel legkevésbé a reflexiós lehetőségeket, pedig ezek az önkorrekcióna, az előzetes tudás strukturálására is alkalmat adtak. A szakirodalom feltárását 40,2%-os arányban nem tudták reflexiós tevékenységként értelmezni. A kutatási beszámoló reflexiófejlesztő célját többen (56%)

érzékelték valamilyen mértékben, azonban a válaszadók 18,7%-a ennek a félévszinteti-záló feladatnak nem ismerte fel a funkcióját.

6. táblázat. *Mennyire tartják a reflexiót fejlesztőnek a kurzuson elvégzett feladatokat?*

Feladat	N	M	SD
Szakirodalom olvasása	92	2,89	0,92
Szakirodalom feltárása	92	2,57	0,93
Tanítási epizód tervezése	91	3,84	1,03
Tanítási epizód megtartása	90	3,97	1,02
Tanítási epizód megbeszélése	91	4,34	0,95
Kutatási beszámoló megírása	91	3,27	1,13
Átlag	-	3,48	1,00

A reflexiót fejlesztő feladatok és célok megítéléseiben erős összefüggéseket láthatunk. A 7. táblázat alapján arra következtethetünk, hogy a tanárjelöltek a kurzus feladatait – a tanítási feladat kivételével – kutatás-módszertani tematikába illesztették. A szakmai ismeretszerzésről és kommunikációról, valamint a pedagógiai kutatás-fejlesztés-innovációról szóló nézeteik nem mutatnak kapcsolatot a tanítással. A tanítási epizód tervezéséről szóló vélekedések állnak egyedül kapcsolatban a változatos tanulási tevékenységekkel; ennek magyarázata lehet, hogy ez a feladategység csakis kontaktórán kívüli csoportmunkában valósult meg. A feladatokat tekintve, vizsgálatunkban a tanítási epizód megtartásáról alkotott nézetek teljesen izolálódnak a kurzus összes célkitűzésétől. Három esetben tapasztaltunk hasonló eloszlást a válaszokban: (1) a tanítási epizód megbeszélése és a kutatási módszerek megismerése, (2) a szakirodalom feltárása és a szakmai ismeretszerzés/kommunikáció módjai, valamint (3) a szakirodalom olvasása és a pedagógiai kutatás-fejlesztés-innováció megismerése kapcsán. Az utóbbi változópáros korrelációja ráadásul 0,01-os szignifikanciaszint mellett megállapítható, ezért a kutatás-fejlesztés megismeréséről és a szakirodalomban való elmélyülésről alkotott véleményük a leginkább egyforma (negatív attitűd feltételezhető).

7. táblázat. *A reflexiófejlesztést célzó feladatok és a kurzuscélok összefüggései*

	Aktív és reflektív, egyéni és csoportos tevékenységek	Kutatási módszereinek megismerése	Szakmai ismeretszerzés és kommunikáció módjai	Pedagógiai kutatás, fejlesztés, innováció sajátosságainak megismerése
SZI olvasása	n.s.	0,28**	0,24*	0,29**
SZI feltárása	n.s.	0,40**	0,22*	0,33**
TE tervezése	0,28**	0,26*	n.s.	n.s.
TE megtartása	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
TE megbeszélése	n.s.	0,24*	n.s.	n.s.
Kutatási beszámoló	n.s.	0,39**	0,29**	0,28**

Megjegyzés: SZI = szakirodalom; TE = tanítási epizód; n.s. = nem szignifikáns; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; a félkövér betűvel jelölt értékek a z-próba értelmében a kapcsolódó válaszokhoz hasonló eloszlást mutatnak.

A tanítási epizódok diszkussziója jelentette a féléves órai munka legnagyobb részét, ezt ugyanis a félév során minden kontaktalkalmon minden hallgatónak el kellett végeznie. A tanárjelöltek főként (69,01%) pozitívan vélekedtek erről (8. táblázat), hasznosnak tartották, hogy a társaktól és az oktatói észrevételekből, tanácsokból újabb nézőpontokat kaptak, a fejlődés lehetőségét fedezték fel (pl. „*A diszkussziók hasznosak voltak, sokat tanultunk egymástól, társaink sokszor nyitották fel a szemünket olyan problémával vagy éppen pozitívummal kapcsolatban, melyeket nem vettünk észre, vagy éppen az általunk is észlelteknél erősítettek meg.*”). Viszonylag sokan (20,24%) vegyesen, pozitív és negatív minősítéssel éltek, ennek hátterében pedig az állhat, hogy a hibák felismerését, a kritikák felfedését sértőnek, érzelmileg nehezen feldolgozandónak élhették meg. Ezt illusztrálja az alábbi példa: „*A diszkussziókkal sokszor az volt a probléma, hogy nem az adott tanítási problémáról szóltak, hanem inkább az adott hallgató/csoport képességeiről és hibáiról.*”

8. táblázat. A tanítási epizódok utáni diszkussziók minősítése és értelmezései (N = 84)

Válaszok		Említések
A diszkussziók általános minősítése	Pozitív	58
	Negatív	1
	Vegyes	17
	Semleges	8
Leggyakoribb értelmezések	Hasznos	30
	Más nézőpont	16
	Fejlődési lehetőség	15
	Visszajelzés	14
	Hibák felismerése	12
	Vélemények	11
	Pozitív tapasztalatok	10

A kurzussal kapcsolatos tanulságként a legtöbben ugyancsak a reflexiókat, azok hasznosságát említették (9. táblázat). Egy példát kiemelve: „*A reflexiók mindig nagyon hasznosak, hiszen azok megerősíthetnek bennünket abban, amit jól csináltunk, illetve építenek is bennünket, hiszen a reflexiók által fejleszteni tudjuk munkánk hatékonyságát.*” Ugyanakkor a reflexió kifejezés téves szinonimahasználatai miatt a kifejezés értelmezésének kérdései is felmerülnek (pl. „*Fontos a reflektálás, objektív értékelés.*”). Nagy súllyal jelentek meg olyan felismerések, minthogy a tanítás a vártnál komplexebb (pl. „*A tanítás egy összetett folyamat, amely több elemből épül fel és ezeket mindig szem előtt kell tartani.*”), vagy hogy a problémákkal inkább szembenézni érdemes, semmint félni tőlük (pl. „*Nem szabad megijedni, ha problémák alakulnak ki egy osztályban. A kurzus során ötleteket kaptunk, hogy hogyan lehet egyes szituációkat kezelni.*”).

9. táblázat. Általános tanulságok a kurzussal kapcsolatban (N = 86)

A válaszok főbb tartalmi vonásai	Említések
A reflexiók hasznossága	12
A tanítás / tanóra megtartása komplex tevékenység	8
A problémák a barátaink	8
A tervezés fontossága	7
Csoportmunka előnyei vagy hátrányai	6
Szakirodalom fontossága	6

A tanári pályáról, szerepről való gondolkodást a kurzus befolyásolta (10. táblázat). Olyan összetett munkának tartják, ahol az előre tervezés nyújthat segítséget. Pl.: „*Elég komplex feladat, mivel gondosan meg kell tervezni egy órát, az előadásmódot, figyelni kell az adminisztrációra és követni kell a szaktantárgyi és pedagógiai szakirodalmat is. Alapvetően nem ért nagy meglepetés, és nagyobb kedvet kaptam a pályán való elhelyezkedéshez, mivel ez egy kreatív munkakör, ahol a tanóra kivitelezésének módja szinte végtelen.*”

De másokban e tapasztalatok inkább aggodalmat ébresztettek: „*Régebben azt gondoltam, hogy a tanítás sokkal könnyebb. A kurzus szembesített azzal, hogy a tanítás egy összetett dolog. Egy tanárnak nagyon sok tényezőt figyelembe kell venni egy tanóra megtervezésekor. Ez a felismerés leginkább a mikrotanítások megszervezése, illetve a tanítási alkalmak során tudatosult bennem. Figyelembe kell vennünk az osztály összetételét, az egyes tanulók képességeit, személyiségét stb.*” Mindezek ellenére a válaszadók 36,2%-a nyilatkozott úgy, hogy az egyetemi tantárgy befolyásolta a tanításról alkotott elképzeléseit, s a hallgatók 38,3%-a szerint a kurzus csak részben tudta befolyásolni a tanításról alkotott gondolataikat.

A tanári pályáról, szerepről való gondolkodást a kurzus befolyásolta (10. táblázat).

Olyan összetett munkának tartják, ahol az előre tervezés nyújthat segítséget. Pl.: „Elég komplex feladat, mivel gondosan meg kell tervezni egy órát, az előadásmódot, figyelni kell az adminisztrációra és követni kell a szaktantárgyi és pedagógiai szakirodalmat is. Alapvetően nem ért nagy meglepetés, és nagyobb kedvet kaptam a pályán való elhelyezkedéshez, mivel ez egy kreatív munkakör, ahol a tanóra kivitelezésének módja szinte végtelen.”

De másokban e tapasztalatok inkább aggodalmat ébresztettek: „Régebben azt gondoltam, hogy a tanítás sokkal könnyebb. A kurzus szembesített azzal, hogy a tanítás egy összetett dolog.

10. táblázat. A kurzuson tapasztaltak hatottak-e arra, ahogyan a tanári pályáról, szerepről gondolkodnak? (N = 78)

Válasz	Kódok	Említések száma
Állásfoglalás	Nem	23
	Részben igen	13
	Igen	30
	Nem foglalt állást	12
Leggyakoribb indokok	Összetettebb/komplexebb munka	13
	Tervezés, felkészülés fontossága	9
	Szakirodalom olvasásának/követésének fontossága	7
	Diákok egyéni igényeire figyelni kell	5
	Folyamatosan fejlődni kell, fejleszteni önmagunkat	4
	Tanulságok a tanári kommunikációról	4
	Fontos az (ön)reflexió	4
	Érdemes kísérletezni, újjal próbálkozni (pl. tanítási módszer)	3
	Segítséget igénybe lehet venni	3

Összegzés és következtetések

Az eredmények alapján megfogalmazott következtetéseinket a kutatási célok sorrendjében adjuk meg. A vizsgált tanárjelöltek érzékelték a kitűzött kurzuscélokat, legfőképpen azt, hogy változatos munkaformákkal a reflektív tevékenységek kerültek hangsúlyba. Ennek hátterében állhat a számottevő, gyakran otthoni feladatot jelentő csoportmunka, melynek megítélése a nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján vegyes. Ez igazolhatja azt is, hogy észlelték az oktatói reflexiótámogatási törekvéseket, pl. tapasztalatok és érzések tudatosítását, a történektől való eltávolodást (Korthagen és Vasalos, 2005). A pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció megismerésének célját teljesen elutasították, ahogy általában a kurzus kutatási elemeit.

A kurzuson végzett feladatok reflexiófejlesztő szándékát közepes mértékben érzékelték, s azok közül főként a tanítási epizódok utáni diszkussziókat. Abban azonban megoszlanak a tapasztalataik, hogy az elhangzott kritikákat emocionálisan miként élték meg. A diszkusszióknak reflexiófejlesztő vonásuk (pl. a történekt leírása, reagálás, újabb nézőpontok megismerése) mellett egy indirektebb szerepük is volt, ötletek adtak a következő tanítási epizód tervezéséhez, bemutatásához vagy akár a kutatási beszámoló elkészítéséhez. Ez a tanárszerepben nem feltétlenül, de kutatótanári szerepből feltétlenül reflektív gondolkodást jelez (vö. Rutten, 2021).

A 11. táblázat összefüzi az eredményeket, s rámutat, hogy a korábban is ismertetett, kurzuson végzett tevékenységeket a tanárjelöltek tanítási vagy kutatási elemnek tekintették – kellő reflexióval összekapcsolhatóak lettek volna ezek. A kifejtést igénylő kérdések válaszai ugyancsak sugallják, hogy érzékelhető volt a kurzus reflexiófejlesztő célja, de ezt csak a tanításnál és az arról folyó diszkusszióban érzékelték.

11. táblázat. A kurzushoz kapcsolódó tevékenységekre tanítási vagy kutatási elemként tekintettek?

Kurzuson végzett tevékenység	Tanítási vagy kutatási elem?
Tanítás-tanulás fogalmak értelmezése	-
Tanórátkutatás megismerése	
Tanítási epizód tervezése	Tanítás
Tanítási epizód bemutatása	
Tanítási epizód véleményezése/megvitatása	
Pedagógiai probléma felismerése	Kutatás
Szakirodalmi feltárás	
Szakirodalom olvasása	
Tanítási epizód átdolgozása (tervezése)	Tanítás
Átdolgozott tanítási epizód bemutatása	
Átdolgozott tanítási epizód véleményezése/megvitatása	
Kutatási beszámoló elkészítése	-

A kurzus legfőbb tanulságaiként a reflexiót említették a tanítás komplexitása, illetve a problémákhoz való pozitív hozzáállás mellett. Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy a kurzusra inkább a tanítási lehetőség miatt gondolnak pozitívan, s ebben van helye a reflexiónak is. A tanári pályáról, tanári szerepről való gondolkodást önértékelésük alapján befolyásolta a tantárgy, ugyanakkor a tanításról való gondolkodásuk inkább változatlan maradt.

Kutatásunkkal egy reflexiófejlesztő tanár szakos egyetemi tantárgy célkitűzésének és a félév tapasztalatainak általános megítélését tártuk fel. Akciókutatásunk célkitűzéseire utalva az alábbiakat foglalhatjuk össze: (1) a tanárjelöltek érzékelték, hogy a tantárgy célja a reflexió fejlesztése, sőt, a tantárgycélok közül ezt tartották a leghangsúlyosabbnak; (2) a tantárgy feladatai közül főként a tanításhoz kapcsolódókban ismerték fel a reflexiófejlesztés lehetőségét; (3) összességében a tantárgy befolyásolta a tanítási pályáról, tanári szerepről való gondolkodásukat.

Eredményeink szerint tehát a vizsgált egyetemi kurzus érzékelhetően foglalkozott a reflexió, a reflektív gondolkodás elősegítésével. A kurzus vizsgált tevékenységei egyformán alkalmasak voltak erre, mégis sokkal reflektívabb tevékenységeknek vélték a tanítási gyakorlathoz kapcsolódó aktivitásokat. Felmerül ezért a reflexióértelmezésük további vizsgálata, valamint annak felderítése, hogy kutatási attitűdjeik befolyásolták-e a kurzushoz és a kutatási kurzusfeladatokhoz való hozzáállásukat. A tanárképzés számára hatékony lehetőségeket kínálhat a mikrotanítás és a tanórátkutatás a kutatásunkban bemutatott ötvözése, ám a kutatási részfeladatokra alaposabban fel kell készíteni a tanárjelölteket (Bús, 2015; Puustinen és mtsai, 2018). Például a finn tanárképzéshez hasonlóan a kutatótanári szemlélet megalapozásával kedvezőbbé válhat a kutatói attitűd, s ezáltal a reflexió is fejlődhet (Impedovo és Malik, 2016; Puustinen és mtsai, 2018). A tanárjelöltek kutatási attitűdjének befolyásolása tehát további, rendkívül fontos feladatokat állít a tanárképzésben munkálkodó szakemberek elé.

Kutatási korlátok

Kutatásunk egyetlen tanár szakos évfolyam egyetlen tantárgyát helyezte a fókuszba, ebből limitációk erednek. A bemutatott egyetemi tantárgyat több oktató tanította, akik rendszeresen a félév kezdetén és végén egyeztették a kurzus célkitűzéseit, feladatait, és összehangolták a félév várható eredményeit. Kutatásunkban azért mellőztük a csoportok sajátosságainak és az oktatók hatásának elemzését, mert a tanulmány írója is egyike volt az oktatóknak, így ezen elemzések esetén a csökkent objektivitás révén a kutatás validitása lett volna megkérdőjelezhető. Az MLS során gyakori probléma, nevezetesen a tanárjelöltek eltérő szakösszetétele, a bemutatott esetben kiküszöbölést nyert azáltal, hogy a mikrocsoportoknak oktatói instruílásra nem szakmódszertani, hanem pedagógiai problémát kellett választani a tanórákutatás tartalmaként. A reflexió fejlődésének megállapítása a vizsgálatunkban szubjektív, a tanárjelöltek által meghatározott önértékelésen alapul. Ennek objektív alapokra helyezésére és a változás mérésére a vizsgálat rövid időintervalluma alkalmatlan volt, mindez további kutatások feladata maradt.

Kiss-Kovács Renáta

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Bengtsson, J. (1995). What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teacher and Teaching. Theory and Practice*, 1(1), 23–32. DOI: [10.1080/1354060950010103](https://doi.org/10.1080/1354060950010103)
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.11.17](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.17)
- Csikszentmihályi, M. (1997/2010). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Clarà, M. (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. DOI: [10.1177/0022487114552028](https://doi.org/10.1177/0022487114552028)
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog Select Documents Psychology*, 10, 85.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. DOI: [10.1016/j.tate.2013.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006)
- Falus, I. (1986). *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362. DOI: [10.1016/j.tate.2009.09.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012)
- Gáspár, Cs. & Kasik, L. (2015). A szociálisprobléma-megoldás, az empátia és a szorongás kapcsolata serdülők körében. *Iskolakultúra*, 25(10), 48–58. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.48](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.48)
- Gordon Györi, J. (2007). Tanórákutatás (lesson study) Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-ta-Gordon-Tanorakutatas.html>
- Gordon Györi, J., Halász, G. & Endrődy-Nagy, O. (2017). A pedagógiai tudásépítés kultúrája a budapesti japán iskolában. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 325–344. DOI: [10.17670/MPed.2017.3.325](https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.325)
- Gibson, A., Kitto, K. & Bruza, P. (2016). Towards the Discovery of Learner Metacognition from Reflective Writing. *Journal of Learning Analytics*, 3(2), 22–36. DOI: [10.18608/jla.2016.32.3](https://doi.org/10.18608/jla.2016.32.3)
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: A New Measure of Private Self-Consciousness. *Social Behaviour and Personality*, 30(8), 821–836. DOI: [10.2224/sbp.2002.30.8.821](https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821)
- Halpern, D. F. (2007). The Nature and Nurture of Critical Thinking. In Sternberg, R. J., Roediger, H. L. III. & Halpern, D. F. (szerk.), *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge University Press. 1–15. DOI: [10.1017/CBO9780511804632.002](https://doi.org/10.1017/CBO9780511804632.002)

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33–49. DOI: [10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychology*, 52(4), 299–306. DOI: [10.1080/00461520.2017.1355247](https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247)
- Impedovo, M. A. & Malik, S. K. (2016). Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 100–112. DOI: [10.14221/ajte.2016v41n1.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.6)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. DOI: [10.4324/9781410600523](https://doi.org/10.4324/9781410600523)
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 17–24. DOI: [10.3102/0013189X028004004](https://doi.org/10.3102/0013189X028004004)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71. DOI: [10.1080/1354060042000337093](https://doi.org/10.1080/1354060042000337093)
- Korthagen, F. A. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In Lyons, N. (szerk.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer. 529–552. DOI: [10.1007/978-0-387-85744-2_27](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_27)
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. DOI: [10.1016/j.tate.2016.01.014](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014)
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. DOI: [10.1177/1541344603252172](https://doi.org/10.1177/1541344603252172)
- Molnár, E. K. (2015). A pedagógiai kutatás módszerei és a tudományos eredmények iskolai alkalmazása. *Kézirat*. TÁMOP 4.1.2.B-2-13/1-2013-0008 „MENTOR(h)ÁLÓ PROGRAM” SZTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés Tanszék.
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning*. Routledge
- Mrázík, J. (2012). A portfólió dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In Márhoffer, N. (szerk.), *Autonómia és felelősség II.: Tanulásközpontú pedagógia – Kompetencia alapú pedagógusképzés*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 77–87.
- Puustinen, M., Santti, J., Koski, A. & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates’ approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. DOI: [10.1016/j.tate.2018.05.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004)
- Rogers, C. R. (1961/2019). *Valakivé válni. A személyiség születése*. EDGE 2000 Kft.
- Rutten, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103–194. DOI: [10.1016/j.tate.2020.103194](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194)
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155. DOI: [10.1080/13562517.2012.694104](https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104)
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244–257. DOI: [10.1080/07294360.2012.661704](https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704)
- Sántha, K. (2008). Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*, 6(35), 87–94. DOI: [10.37205/TEL-hun.2008.4.06](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.06)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1990, szerk.). *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119–139. DOI: [10.1080/03626784.1992.11076093](https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093)
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. DOI: [10.1177/002248718904000202](https://doi.org/10.1177/002248718904000202)
- Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: Alapozó tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Tierney, R. J. & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relation: Interactions, transactions, and outcomes. In Pearson, D., Barr, R., Kamil, M. & Mostenthal, P. (szerk.), *Handbook of reading research*. Longman. 609–640.
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). ‘We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioural sciences’. *Educational Research Review*, 24, 1–9. DOI: [10.1016/j.edurev.2018.01.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002)
- Vígh, T. (2024). Development of research skills through research-focused microteaching lesson study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 145. DOI: [10.1016/j.tate.2024.104618](https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104618)
- Zhou, G. & Xu, J. (2017). Microteaching Lesson Study: An Approach to Prepare Teacher Candidates to Teach Science through Inquiry. *International Journal*

of Education in Mathematics, Science and Technology, 5(3), 235–247. DOI: [10.18404/ijemst.296039](https://doi.org/10.18404/ijemst.296039)

Wallace, M. J. (1991/2001). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press.

Win, Y. M. & Kovacs, Z. (2024). A tanórákutatóról mint szakmai fejlődési gyakorlatról: Mianmari tanárképzők perspektívái. *Pedagógusképzés*, 22(3), 029–057. DOI: [10.37205/TEL-hun.2023.3.02](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.02)

Absztrakt

A tanárjelöltek reflektív gondolkodása gyakran a kutatások fókuszába kerül, ugyanis a jó minőségű professzionális munkához szükséges a szakmai reflexió. Jelen tanulmányunkban a reflektív gondolkodás kutatásszerű értelmezéséből (vö. Kolb, 1984) és ciklikus modelljéből (Korthagen és Kessels, 1999) indultunk ki, ezzel összhangban állt a vizsgált, mikrotanítást és tanórákutatót ötvöző tanár szakos egyetemi kurzus. Akciókutatásunkban ennek a reflexiófejlesztés célú tantárgynak a célkitűzéseiről és reflektív feladatairól gyűjtöttünk – vegyesen kvalitatív és kvantitatív – adatokat harmadéves tanárjelöltektől (95 fő) annak érdekében, hogy feltárjuk nézeteiket a tantárgyról. Adatgyűjtésünk önkéntes alapon, online, kéthetes intervallumban valósult meg, s a félév végi kurzusértékeléshez kapcsolódott. Eredményeink szerint a kurzus reflexiófejlesztési célja érvényesült, s összességében változást idézett elő a tanári szerepértelmezésekben. A tanár szakosok a reflexió elősegítésének lehetőségei közül (Korthagen és Vasalos, 2005; Ryan, 2013) a bemutatott tanítási epizódok utáni diskussziót találták a leghatékonyabbnak. A reflexiót ugyanakkor inkább a tanítási feladatokhoz kapcsolódónak vélték, a kutatási feladatokban (pl. szakirodalom-feltárás) a szerepét nem ismerték fel.

Kulcsszavak: reflexiófejlesztés; tanárjelöltek; kurzusértékelés

A Kódkupa verseny fejlődésének és népszerűségének vizsgálata

A Kódkupa és kistestvére, a ProgramPohár, az első hazai programozó csapatverseny, ami az általános iskolás (felső tagozatos), illetve középiskolás gyerekeknek készül. A versenypalettán még friss ez az erőpróba, mindössze pár éves múltra tekint vissza. Szerencsére azonban a verseny vizsgálata már nemcsak lehetőség, hanem fontos része is a további fejlesztésnek, a versenyprofil alakításának. Célunk a versenyprogramozók kinevelésén és kommunikációjának fejlesztésén túl, hogy minél több diákot tudjunk bevonni a programozás és a programozó csapatversenyek világába, mert a jövő gondolkodó embere egyre kevésbé képzelhető el programozás-tudás nélkül.

Bevezető

Egyéni hazai programozó versenyek

Ha hazai programozó verseny, akkor *Nemes Tihamér*. 1985 óta hirdeti meg minden évben a Neumann János Számítástudományi Társaság ezt a kezdetben országos, majd nemzetközivé váló egyéni programozó versenyt (Nemes_verseny, 1985). 1994-ben már két kategóriában indulhattak a versenyzők, amit a diákok „matematikatudása közötti különbség” indokolt. A jelenlegi, digitális kultúra II. kategória címen futó OKTV 2004 előtt szintén Nemes Tihamér nevét viselte (Blénessy, 2007. 48). Az évek során mind a feladatok típusa, mind a kiértékelés módja sokat változott (Horváth és mtsai, 2015).

A *Logo verseny* (Logo_verseny, 1998) célcsoportja kezdetben kizárólag az 5–8. osztályos korosztály volt. A későbbiekben is inkább a kisebbek felé bővítették a kategóriákat (3–5., illetve 6–8. osztályosok). Bár most már 12.-esek is nevezhetnek, a különböző kategóriák nevezési statisztikái azt mutatják (Logo_verseny, 2024), hogy a 9–12. évfolyamon kevésbé népszerű, mint a felsősök körében.

Természetesen a fent említett két versenyen kívül még több hazai, egyéni informatikai verseny is van, de többségük nem, vagy csak részben kapcsolódik a problémamegoldás, programozás, algoritmizálás területéhez. Ebbe a kategóriába tartozik az *e-Hód* is, amelynek célja dedikáltan az informatika sokszínűségének hirdetése és a terület iránti érdeklődés felkeltése (e-Hód verseny, 2010). Témánkhöz kapcsolódó jelentőségét a megmozgatott több tízezer diák számában látom inkább (e-Hód_verseny, 2023), ami számottevő mennyiség.

Csapatversenyek

Általában

A csapatmunka előnye, azon kívül, hogy a diákok egymástól tanulnak tantárgyi tudást, feladatmegoldást, gondolkodást, az, hogy egyéb képességeik, készségeik is fejlődnek: a problémamegoldás képessége, a (szakmai) kommunikáció és a kreativitás (Czinege, 2018. 125.). Az együttműködő, kooperációs tanulási stratégiák méltán népszerűek, bizonyítottan alkalmasak a korai iskolaelhagyás megelőzésére is (KAP, 2019). Az sem elhanyagolandó, hogy még jól is érzik magukat a diákok egy csapatfeladat vagy csapatverseny során.

Számos iskola tűzte zászlajára Max Plancot idézetét, miszerint „Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában, inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza a tudásuk felhasználását egész életük során.” (idézi: Orbán, 1999. 47.).

Olyan tanulmányt is találunk, amely kifejezetten informatikai csapatversennyel, a Hackatlonnal foglalkozik (Mhlongo és mtsai, 2020). A vizsgálat eredménye itt sem meglepő: a diákok elégedettek voltak a kooperációs tanulási tapasztalataikkal, és úgy gondolták, hogy a verseny segít nekik mind a programozási tudásuk, mind a soft skilljeik fejlesztésében.

Hazánkban

Az összes hazai csapatversenyt nem fogom felsorolni, szerencsére már egész sok van, de az egyik legkorábbi, ami a mai napig létezik, az Bolyai matematikaverseny. Kezdetben (Bolyai_verseny, 2004) még csak matematikából rendezték meg a felső tagozatosok számára, később a középiskolásokat is megfigyelhettük, ahogy lelkesen szervezik a csapatokat, és örömmel oldják meg a feladatokat. A szervezők évről évre bővítették a benevezhető iskolák számát, mire elérte az országost lefedettséget, illetve újabb tudományterületek csatlakoztak: 2005-ben a magyar, 2014-ben a természettudomány (Bolyai_verseny, 2024). Ez a csapatverseny olyan, amelyik tömegeket mozgatott meg, és mozgat meg a mai napig már több, mint 20 éve.

A Medve Matek (Medve, 1999; Mategye, 2016) és a Kecskéi Kupa jóval fiatalabb csapatversenyek, de szintén a problémamegoldás a fő irányvonal, és mindegyiken több száz induló csapat versenyez évente (Kecskéi, 2024).

Programozó csapatversenyek

Egyetemistáknak szóló programozó csapatversenyek, szinte hihetetlen, de már 1977 óta jelen vannak a világon (ICPC ACM, 1977) és Magyarországon is. A kétezres évek elején három éven keresztül volt hazánkban az ICPC közép-európai regionális döntője (NJSZT, 2016). Érdekes kísérletről számol be Bowring, aki 2007-ban egy olyan, középiskolásoknak tervezett csapatversenyt tesztelt, ahol nem a programok, programozók sebességét mérték össze, hanem a szépséget és a technikai megoldást. Az elmúlt évek távlatából úgy tűnik, lobbitevékenysége, miszerint az ACM nemzetközi programozó verseny pontozását ne automata kiértékelő rendszer végezze, hanem egy többtagú zsűri – az általa kidolgozott pontrendszert alkalmazva –, nem valósult meg (Bowring, 2008). A 24 órás programozó csapatversenyen (24_verseny, 2024) már 2000 óta versenyezhetnek az egyetemisták számos szponzor támogatását élvezve (Prim, 2000). A fenti csapatversenyekről és

egyéb nemzetközi, programozáshoz, problémamegoldáshoz kapcsolódó versenyről olvashatunk Cormack és munkatársai (2006) tanulmányában.

Több olyan informatikai csapatversenyt hirdettek meg Magyarországon középiskolásoknak az elmúlt években, melyek alkalomhoz vagy cégekhez kapcsolódtak. Ezek szintén nagyon jó lehetőséget biztosítanak az együttműködésre, hasznos időtöltésre, de megjelenésük évében még nehezen sejtethető a feladatok típusa (programozási nyelv, elmélet-gyakorlat arány, tudásszint, stb.), és előfordul, hogy a verseny koncepciója, célja is kiforrotlan még.

A nagy tömegeket megmozgató, több éves hagyománnyal rendelkező, informatikához kapcsolódó versenyek hazánkban inkább termék- és ötletversenyek (Kovács_verseny, 1984; C3_verseny, 2004; Dusza_verseny, 2008; EdisonKids_verseny, 2020), mint algoritmizáló-kódoló-programozó versenyek. A Lego Robot versenyek (FLL, 2004) is egyre fontosabb részét képezik a nem kötelező oktatásnak, ám itt a terület még szerteágazóbb, mint az előbbi megmértetéseké. Az első, évente meghirdetett, középiskolás diákoknak szóló programozó csapatversenyre hazánkban egészen 2021-ig várni kellett (Kódkupa_verseny, 2021).

Az IIOT és a Kódkupa bemutatása

Az informatika olimpiához hasonló céllal, olasz kezdeményezéssel alapították meg 2017-ben az IIOT-t. A verseny weboldalán (IIOT, 2017) részletes leírást találunk a versenyről. Az egy iskolába járó diákok maximum négyfős csapatokban nevezhetnek a versenyre. A nemzetközi döntőt mindig megelőzi egy országos döntő, amelybe a korábbi fordulók legjobbjai jutnak tovább. A fordulók száma hazánkban az elmúlt években folyamatosan nőtt, idén már, a többi részt vevő országhoz hasonlóan, négy forduló kellett sikerrel megoldani a döntőbe jutásért.

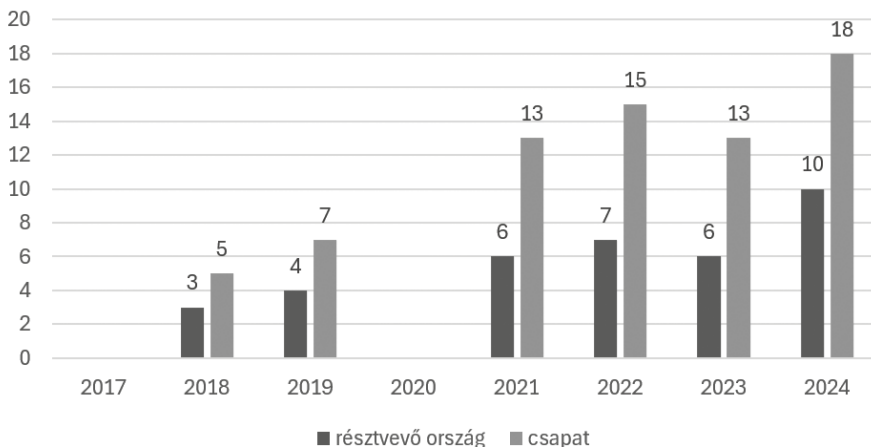
A hazai megmértetés, a négy online forduló és a döntő, Kódkupa (Kódkupa_verseny, 2021) néven vált ismertté az elmúlt években. A Kódkupa győztesének jutalma a nemzetközi döntőre való kijutás, versenyzés, és az ország képvisellete az IIOT-n. Magyarország 2021-ben vett részt először próbaképpen a nemzetközi versenyen, a rákövetkező évben lett csak rendes tag. A rendes tagsághoz szükség van egy szervező, vezető iskolára (*leader school*), amelyik vállalja, hogy minden évben megrendezi a helyi döntőt. A csatlakozás előnye, hogy nem csak egy csapat képviselheti az országot, hanem kettő: a hazai

A hazai megmértetés, a négy online forduló és a döntő, Kódkupa (Kódkupa_verseny, 2021) néven vált ismertté az elmúlt években. A Kódkupa győztesének jutalma a nemzetközi döntőre való kijutás, versenyzés, és az ország képvisellete az IIOT-n. Magyarország 2021-ben vett részt először próbaképpen a nemzetközi versenyen, a rákövetkező évben lett csak rendes tag. A rendes tagsághoz szükség van egy szervező, vezető iskolára (leader school), amelyik vállalja, hogy minden évben megrendezi a helyi döntőt. A csatlakozás előnye, hogy nem csak egy csapat képviselheti az országot, hanem kettő: a hazai győztes, és a szervező iskola legjobb csapata is. Amennyiben a kettő azonos, akkor a második helyezett csapat is utazhat a döntőre. További csapatok nevezése, versenyeztetése a nemzetközi versenyen csak külön finanszírozással érhető el.

győztes, és a szervező iskola legjobb csapata is. Amennyiben a kettő azonos, akkor a második helyezett csapat is utazhat a döntőre. További csapatok nevezése, versenyztetése a nemzetközi versenyen csak külön finanszírozással érhető el.

Az IIOT elmúlt hat éve alatt a bővülés nem volt töretlen. 2020-ban a COVID miatt elmaradt a nemzetközi forduló. A rákövetkező évben online tartották meg a versenyt. Cserébe viszont a nem rendes tagsággal rendelkező országokból is több csapat kapott lehetőséget a versenyzésre. Jelenleg öt, rendes tagsággal rendelkező ország van (IIOT, 2024). Az 1. diagram szemlélteti az IIOT növekedését a verseny alapítása óta.

Részvételi adatok



1. diagram. Az IIOT döntőjén részt vett országok és csapatok száma
(forrás: <https://iio.team/editions>)

A rendes tagsággal rendelkező országok azt is vállalják, hogy a csatlakozás után pár évvel ők maguk is rendeznek egy nemzetközi döntőt. Ez nem kevés idő, pénz és energia. Olyan országok is vannak, amelyek vendégként vesznek részt az IIOT döntőjén, és még nem csatlakoztak rendes tagként, nem vesznek részt rendszeresen.

Az idei döntőt Szíriában tartották 2024. május 11-én. A bizonytalan, háborús helyzet miatt a diákok zöme online vett részt. A tervek szerint pár éven belül hazánkban, a Budapesti Fazekas Mihály Gimnáziumban is lesz IIOT döntő.

Az olimpiai csapatverseny finanszírozása megegyezik az IOI (International Olympiad in Informatics) gazdasági filozófiájával. Az adott év döntőjének költsége főleg a rendezőt terheli. A versenyzők ellátása (étkezés, szállás, helyi transzport), a verseny helyszínének biztosítása (infrastruktúra, felügyelet), a versenyzők szórakoztatása (programok, szocializáció, vetélkedők), a szervezéshez, szervezethez kapcsolódó rendezvények biztosítása, szervezése (nyitó-, záróceremónia, éves gyűlés) mind a szervező feladata. A többi ország feladata pedig a helyi selejtezők és országos döntő megszervezése, valamint saját versenyzőinek utaztatása a nemzetközi döntő helyszínére.

Egy verseny hosszú távú perspektíváját, pláne, ha évenként változó helyen tartják meg, kizárólag a feladatok (feladatátípusok, feladatstílusok) állandósága adja. A versenyzők legfőbb motivációját az érdekes feladatok garantálják (ld. *A kérdőív adatainak elemzése* fejezetet). Ez csak stabil, nemzetközi összetételű, nagy létszámú, színes szakmai csapattal oldható meg. A szakmai csapat jelenleg 20 fő körüli, tagjait a rendes tagsággal rendelkező országok adják: magyarok, olaszok, románok. Ők általában egyetemisták,

akik korábban maguk is versenyzők voltak. Hazai részről 7 fő vesz részt rendszeresen a feladatelőkészítő munkálatokban (forrás: Níkházy L.). Annak, hogy a feladatok összeállítását nemzetközi szakmai bizottság végzi, az az előnye is megvan, hogy ez nem jelent plusz terhet a versenyhez csatlakozó országnak, megkönnyíti a csatlakozást.

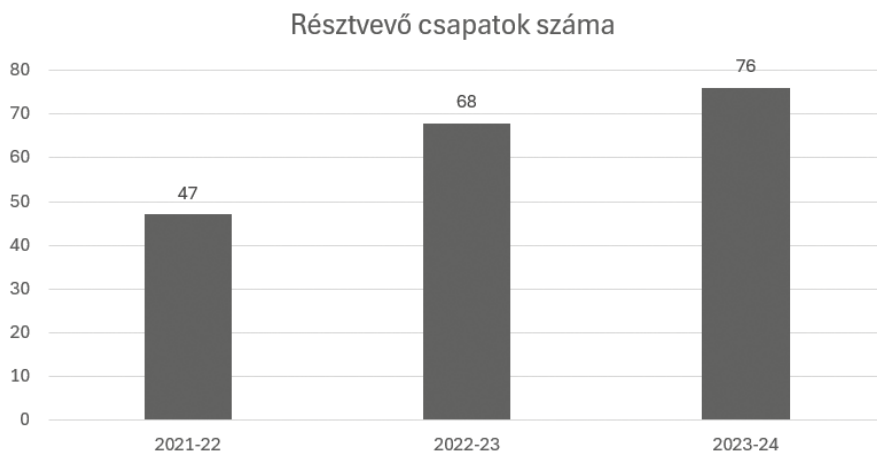
Hazai specialitások és a ProgramPohár

Az IIOT versenyszabályzata nagyon rugalmas a nemzeti verseny megszervezésével és a győztes csapat kiválasztásával kapcsolatban. A jelenlegi, 2023. október 5-ei ajánlás szerint célszerű, ha az országos döntőt megelőzi négy, egyenként háromórás online forduló (IIOT, 2023). Itthon, az előző tanévben még csak három online fordulónk volt, előzőleg pedig csak egy.

Négy online fordulónak időpontot találni a haza versenynaptárban nem kis kihívás. Talán nincs is négy olyan hétköznap, amin ne lenne valamilyen verseny a november-februári időszakban. Ennek fényében azt a megoldást választottuk – mi, a hazai Kódkupa szervezői –, hogy az olaszokkal egy időpontban tartjuk a versenyt, de nem korlátozzuk egy háromórás intervallumra a fordulót, hanem egy 27 órás időszakot jelölünk ki. Ezzel az időablakkal el tudtuk érni, hogy a diákok két egymást követő nap délutánjából tudtak számukra alkalmas versenypontot választani. Az intervallumos versenyszervezés másik előnye, hogy sokkal kevésbé vannak helyhez kötve a résztvevők. Például nem kell bent maradni az iskolában, nem kell tanóráról lemaradni, nem kell bent megvárni a kezdési időpontot, otthonról is lehet versenyezni. Szélső esetektől eltekintve (előfordult éjfél utáni, 0 óra 21 perces beküldés is) a diákok a délutáni versenyzést választották. A selejtezők időpontjai között átlagosan négy hét plusz egy nap telt el. Az első alkalom hétfő 15 órakor kezdődött és kedden 18 óráig tartott. A második kedden 15 órától volt megoldható. Ezzel az a versenyszervezők célja, hogy egyenletesebb legyen a terhelés eloszlása, ne mindig ugyanaz a délutáni program maradjon el. A dupla délutánoknak köszönhetően pedig tovább csökkenthető az esetleges különórákkal való ütközés.

Az online fordulók legjobb 10 csapata jut a döntőbe, amit a Fazekasban rendezünk meg. A döntőben a csapatok a feladatokat már internettől és minden egyéb külső segítségtől mentesen oldják meg, az iskola által biztosított két-két számítógépen.

Olaszországban 2017 óta vesznek részt programozó csapatversenyen a diákok. Nekik az idei a nyolcadik versenyévük volt, nálunk a harmadik. Figyelembe véve az olasz (3911) és a román (918) versenyzőszámot (forrás: Níkházy L.), a hazai mezőny lélekszámának emelkedése joggal prognosztizálható. Az elmúlt három évben részt vevő csapatok számát mutatja a 2. diagram.



2. diagram. A hazai versenyen részt vevő csapatok száma (forrás: <https://kodikupa.hu/>)

Az előző alaptantervben még informatikaként nevezett tantárgyból digitális kultúra lett, ami nem csak óraszám-emelkedést hozott, hanem a programozástanulás súlyát is növelte. Tavaly még az informatikából középszinten érettségiző diáknak nem kellett a gyakorlati vizsgán programozni, idén már digitális kultúrából a pontok 15%-a programozás feladatra jár. A gyerekek informatikaképzése már nem az általános iskola hatodik osztályában kezdődik, hanem harmadikban, így nyolcadikra már kétszer annyi informatika/digitális kultúra tanórájuk lesz, mint korábban. A klasszikus négyosztályos gimnáziumi óraszám pedig a két és félszeresére nőtt (NAT, 2020). Azt gondoljuk, hogy Magyarországon még a programozásba való „bevonódás” időszakát éljük. Célunk, hogy elősegítsük a programozás népszerűsítését és a versenyzőink létszámának emelkedését. Ennek érdekében három területen is megpróbáltuk bővíteni a Kódkupa célközönségét.

Egyrészt a frissen programozni tanuló diákoknak szerettünk volna lehetőséget biztosítani a csapatversenyen való aktív részvételre. Ám a Kódkupa feladatai nem könnyűek egy kezdőnek. Az előző években több olyan csapat volt, amelyik egy-két feladatot tudott csak megoldani. Ez nem azt jelenti, hogy ők három órát dolgoztak azon a két feladaton, sokkal inkább azt, hogy megcsinálták, amit tudtak, és hosszú időn keresztül „frusztrálódtak” a maradékkal.

Az is többször felbukkanó probléma volt az elmúlt években, hogy „elszigetelődtek” diákok. Nem ritka, hogy van egy lelkes, iskolától függetlenül programozni tanuló gyerek,

Az előző alaptantervben még informatikaként nevezett tantárgyból digitális kultúra lett, ami nem csak óraszám-emelkedést hozott, hanem a programozástanulás súlyát is növelte. Tavaly még az informatikából középszinten érettségiző diáknak nem kellett a gyakorlati vizsgán programozni, idén már digitális kultúrából a pontok 15%-a programozás feladatra jár. A gyerekek informatikaképzése már nem az általános iskola hatodik osztályában kezdődik, hanem harmadikban, így nyolcadikra már kétszer annyi informatika/digitális kultúra tanórájuk lesz, mint korábban.

és nincs programozásban jártas társa az iskolájában. A Kódkupán (és később az IIOT-n) azonban csak egyugyanazon iskolába járó diákcsoportok nevezhetnek. Ez teljesen érthető, de jó lenne valahogy bevonni ezeket a „magányos” diákokat is a csapatmunkába.

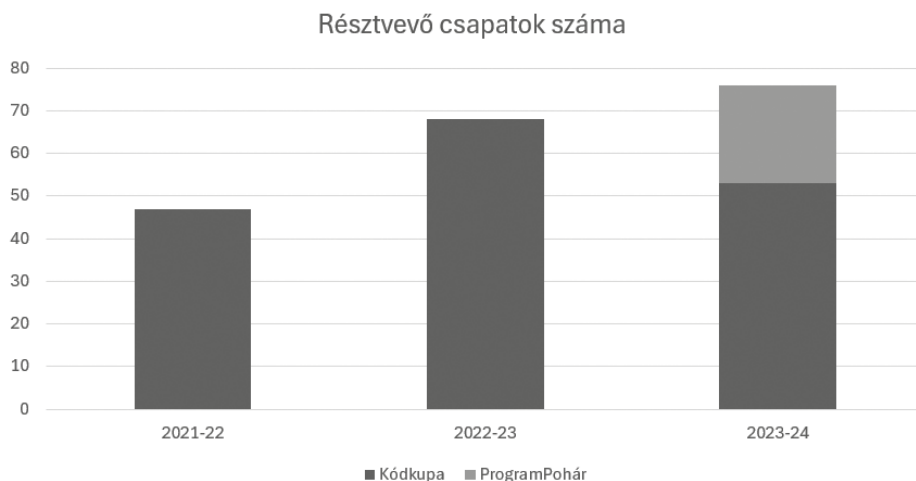
A harmadik, gyakran felmerülő kérdés, hogy hogyan tudnánk jobban bevonni a lányokat a (csapat)programozásba. Fontos lenne, mert a „tapasztalat azt mutatja, azok a fejlesztői csapatok sikeresek és eredményesek, amelyben nők is vannak”, mondta Koleszár Szilvia egy vele készített interjúban (Vass, 2014). A Skool és az Egyenlítő Alapítvány (társ)alapítója több érdekes interjúban is nyilatkozott a témával kapcsolatban (Forbes, 2022; NőiVáltó, 2021). A „női kvóta” előírása – például, hogy minden csapatban legyen „legalább egy lány” – furcsa helyzeteket tud teremteni. Ezért más módon, de szeretnénk volna előremozdulni ezen a területen is.

Mindhárom fent említett kihívásra megoldást jelenthet egy olyan, a Kódkupához kapcsolódó verseny, ahol egy kicsit könnyebbek a feladatok, a csapattársak különböző iskolákba is járhatnak és csak vegyes összetételű csapatok versenyezhetnek. Ezt a versenyt, ami még kevésbé kódolás, és nem is annyira kupa, **ProgramPohár**nak neveztük el.

Az elmúlt évek versenystatisztikái

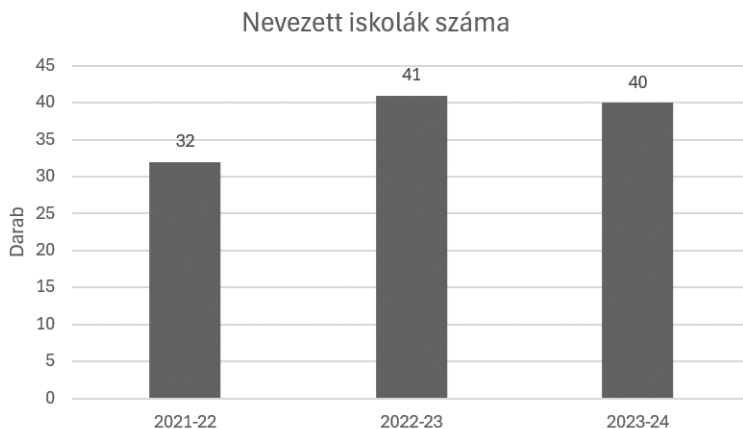
A benevezett iskolák száma

Idén lehetett először a nevezésnél ligát választani. Közel 100 diák már a ProgramPohárban versenyzett. Amint a 3. diagramon láthatjuk, „átnevezés” is történt: volt, aki élt az új lehetőséggel, és a ProgramPohárban indult a Kódkupa helyett, illetve új réteget is sikerült elérni a könnyített kategória bevezetésével.



3. diagram. Kódkupa- és ProgramPohár-nevezések

A diákok számának növekedése önmagában még nem garantálja a verseny terjedését. Az is elképzelhető lenne, hogy újabb és újabb diákok próbálják ki a versenyt, akár különböző iskolákból, és a következő évben már nem indulnak. Ezt kiküszöbölendő, megvizsgáltam, hogy melyik évben hány különböző iskolából jelentkeztek a diákok (4. diagram), illetve hogy hogyan változik a nevező iskolák „listája”.

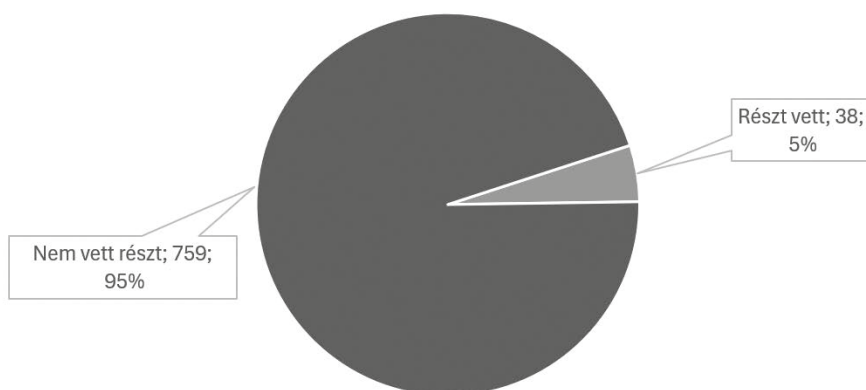


4. diagram. A nevezésnél megadott iskolák (általános és közép) darabszáma, évenkénti bontásban

A nevező iskolák száma a verseny második évére növekedett, a harmadik évre stagnált. Végignézve az iskolákat kiderül, hogy minimális változás történt csak, körülbelül ugyanazok az iskolák neveztek, mint az előző évben. Ez azt jelenti, hogy amelyik iskolához előzőleg eljutott a verseny híre, és benevezett a versenyre, az a következő évben is indult, sőt ezekből az iskolákból többen vettek részt – több csapat, több versenyző indult –, mint a második évben (vö: 3. diagram).

A fenti adatvizsgálat és az ideai felmérés alapján (felmérésről a következő fejezetben írok), azt gondoljuk, hogy még sok érintetthez nem jutott el a verseny híre. Az ország 797 középiskolája (168.hu, 2020) közül még több nem tud erről a versenyzési lehetőségről (5. diagram).

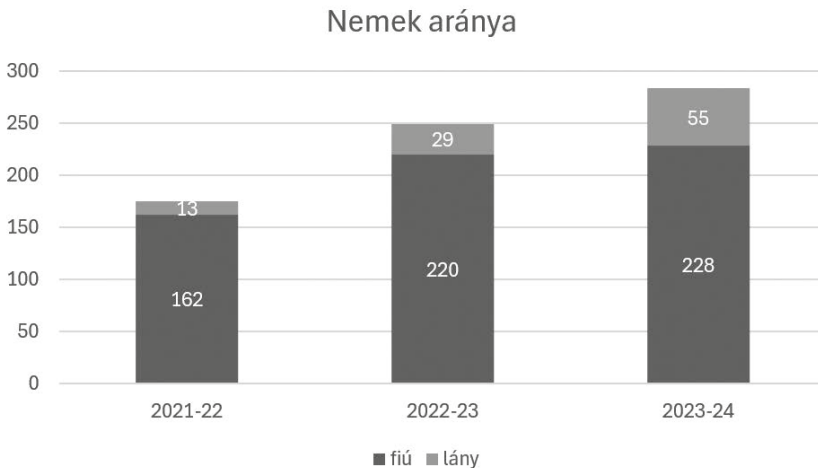
A résztvevő középiskolák aránya, 2023-24



5. diagram. A Kódkupán vagy ProgramPoháron nevezett diákok középiskoláinak statisztikái

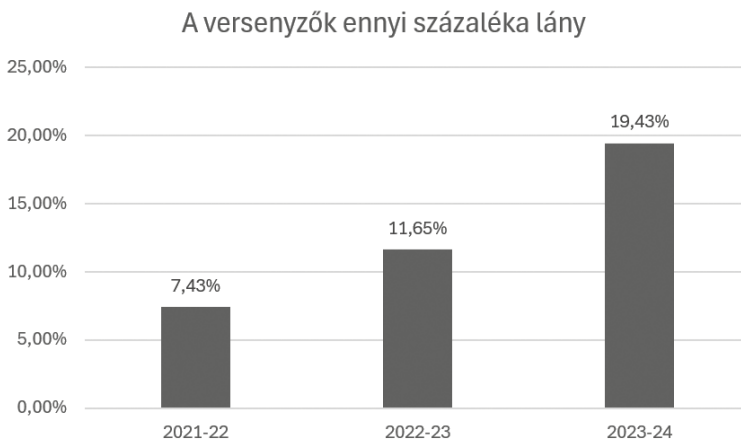
Fiú-lány arányok

Az új liga, a ProgramPohár bevezetésének egyik remélt következménye a versenyben részt vevő lányok számának növekedése. Az adatokat vizsgálva láthatjuk, hogy évente duplázódott a lányok száma (6. diagram).



6. diagram. A nemek arányának változása az elmúlt három évben

Meg kell jegyezni viszont, hogy mivel a verseny összlétszáma is emelkedett – majdnem a duplájára nőtt két év alatt –, ezért az arányok azok, amik bár kevésbé drasztikusan nőttek, de jobban tükrözik az előmozdulást ezen a téren. Az első évben (2021–22) a lányok aránya 7,43% volt. A második évben (2022–23) 11,65%-ra emelkedett. A ProgramPohár liga bevezetésével pedig már a versenyzők 19,43%-a lány volt, majdnem minden ötödik diák (7. diagram).



7. diagram. Lányok százalékos aránya

Visszajelzés – a kérdőív bemutatása

A regisztrációnál megadott adatokon felül (név, felkészítő tanár, iskola neve) idén szeretnénk volna visszajelzést kapni a versenyzőktől arról, hogy mit gondolnak a feladatokról, hány évesek, milyen motivációval, milyen céllal versenyeztek, és mik a terveik a jövő évi versenyre vonatkozóan. A pillanatnyi visszajelzésből persze nem fogjuk tudni, hogy valóban az történik-e, amit szeretnénk, és hogy tényleg tanulnak-e egymástól a diákok, vagy „csak” kellemesen eltöltenek egy délutánt, de azt igen, hogy ők mit gondolnak erről.

A kérdések közül összesen három volt, amelyre kötelezően kértünk választ: az iskola-típus, a versenyző kora, és hogy melyik ligát választotta.

A versenyző diákok az alábbi online kérdőívet kapták meg:

Kötelező kérdés: Milyen fajta iskolába, osztályba jársz? (egyszeres feleletválasztó)

- *Általános iskola
- *Gimnázium 6 vagy 8 évfolyamos képzés
- *Gimnázium 4 vagy 5 évfolyamos képzés
- *Technikum, szakiskola, szakközépiskola
- *Egyéb...

Kötelező kérdés: Hány éves vagy? (egyszeres feleletválasztó)

- *12, 13, ... 19, 20

Kérdés: Kérlek, jelöld, hogy melyik igaz rád!

- *fiú/lány (egyszeres feleletválasztó)

Kötelező kérdés: Melyik ligában indultál? (egyszeres feleletválasztó)

- *Kódkupa
- *ProgramPohár

Kérdés: Miért ezt a ligát választottad? (szabad szöveges válasz)

Kérdés: Jövőre melyik ligában tervezel indulni? (egyszeres feleletválasztó)

- *ugyanebben indulok
- *valószínűleg másokban
- *még meggondolom
- *nem indulok jövőre

Kérdés: Miért tartod fontosnak a csapatversenyt? A kérdésnél öt állítást skálázhattak a diákok az Egyáltalán nem igaz – ... – Teljesen egyetértek ötértékű skálán.

- *Rajongok a versenyekért.
- *Rajongok a programozásért.
- *Segít felkészülni az érettségire.
- *Segít felkészülni az egyéni versenyre.
- *Szeretek a barátaimmal lenni.

Kérdés: Mit gondolsz a feladatokról? Az előbbihez hasonlóan itt is öt módon fejezheték ki egyetértésüket, vagy egyet nem értésüket.

- *Sokszínű
- *Érdekes
- *Unalmas
- *Monoton
- *Könnyen érthető
- *Hosszú a leírás

Kérdés: Mit gondolsz a feladatok számáról? (egyszeres feleletválasztó)

- *túl kevés
- *pont jó
- *túl sok

Kérdés: Mit gondolsz a feladatok nehézségéről? (egyszeres feleletválasztó)

- *túl könnyű
- *lehetne kicsit nehezebb
- *pont jó
- *lehetne kicsit könnyebb
- *túl nehéz

Kérdés: Melyik volt a kedvenc feladattípusod/feladatod? Melyikből legyen több jövőre? (szabad szöveges válasz)

Kérdés: Kinek ajánlanád ezt a versenyt? (szabad szöveges válasz)

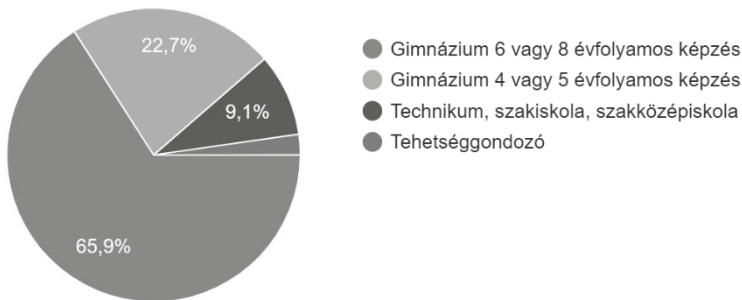
Kérdés: A szervezők helyében milyen mondattal reklámoznád a Kódkupát/ProgramPoharat? (szabad szöveges válasz)

Kérdés: Üzenet a szervezőknek. (szabad szöveges válasz)

A kérdőív adatainak elemzése

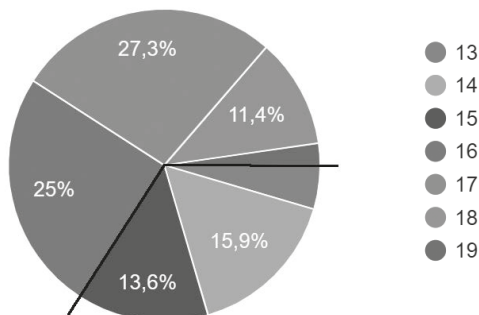
A 283 versenyző a döntőt követően kapott e-mailt, amelyben a kérdőív kitöltését kértük tőlük. Majdnem minden hetedik diák kitöltötte a kérdőívünket, így 44 db visszajelzés adatait elemezhetjük, bár kérdés, hogy a versenyzők hetedének véleménye mennyire alkalmas az elemzésre.

A fiú/lány arány a kitöltött kérdőívek alapján 21%, ami igen közel áll a korábban már bemutatott, név alapján készített 19,43%-os statisztikához. A Kódkupa és ProgramPohár ligák aránya is megfelelt az előzőleg ismertetteknek. A kérdőívből az is kiderül, hogy egy általános iskolás sem töltötte ki a felmérésünket, és a kérdőív alapján a versenyzők 2/3-a 6 vagy 8 osztályos gimnáziumba jár (8. diagram).



8. diagram. Versenyzők iskoláinak statisztikája

A kitöltők harmada esik a 13–15 éves kategóriába, kétharmaduk ennél idősebb (9. diagram).

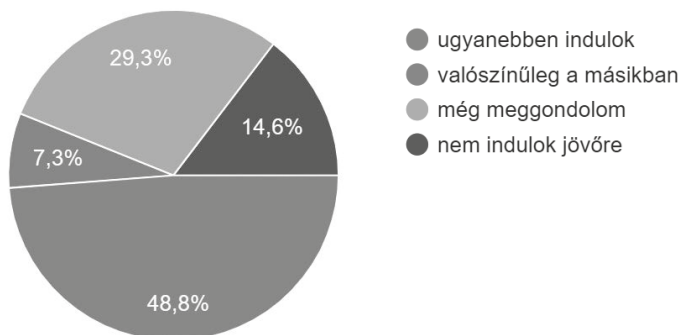


9. diagram. Versenyzők korának (év) eloszlása

A 44 kitöltő sajnos nem túl sok, a korrelációk vizsgálata nem hozott meglepetést. Az adatok alátámasztották ($r = 0,29$; $t = 1,97$), hogy a fiatalabbak inkább programpozarznak, az idősebbek inkább kódkupáznak, de ezt el is vártuk tőlük.

Nem meglepő és néhol nem is szignifikáns a korreláció, de az idősebbek és a fiúk inkább nyilatkoztak úgy, hogy rajonganak a programozásért. Azt remélem, hogy ez a programozáshoz való pozitív hozzáállás jó példaként tud szolgálni a többiek számára – főleg egy csapatversenyen, ahol többször együtt versenyeznek a különböző korosztályok.

A feladatkészítőket dicséri, hogy a kitöltő versenyzők fele „pont megfelelő”-nek gondolta a feladatok nehézségét. Nem volt korreláció a „feladatok nehézsége” és aközött, hogy melyik ligát választotta valaki. Ebből arra lehet következtetni, hogy alapvetően jól választottak kategóriát a nevezésnél, nem becsülték sem túl, sem alul a képességeiket a versenyzők. A versenyzők fele jövőre biztosan ugyanabban a ligában tervez indulni, mint ebben az évben. A többiek még gondolkodnak (29,3%), vagy „kiiregedtek” (14,6%), és csak 7,3%-uk tervez kategóriát váltani (10. diagram).



10. diagram. Jövő évi ligaválasztás (terv)

Tizenhárom diák még arra is lelkesen vállalkozott, hogy utolsó kérdésként lelkesítő, köszönő üzenetet küldjön a szervezőknek. Ebből szeretnék egy párat beidézni: „Szuperek vagytok! :)”, „Köszí a versenyt!”, „Nekem nagyon bejött az egész verseny, ha lesz csapatom indulok jövőre is.”, „Keep up the good work:)", „Jó a verseny csak így tovább”.

A többi kérdés nem hozott meglepetést, inkább csak megerősítette azt, amit korábban is gondoltunk. Abból a szempontból viszont fontos volt, hogy a következő években fogjuk látni az esetleges változásokat a korábbi évekhez képest, és ha szükséges, fogunk tudni reagálni, esetleg módosítani a verseny feladatain, körülményein.

Az adatelemzés zárásaként pedig az egyik versenyzőt szeretném idézni, aki a következő jelmonddal reklámozná a versenyt (ez volt az utolsó előtti kérdése a felmérésnek): „Programozz, gondolkozz, barátokozz!”

Összegzés

A Kódkupa-hoz hasonló vonzaskörzetben meghirdetett Nemes Tihamér Nemzetközi Programozási Versenyen több mint 200 iskolából neveznek a diákok, több mint 2500-an. A Kódkupa egy fiatal, még kevésbé ismert verseny, de reményeink és az olasz minta alapján feltételezhető, hogy nagy jövő áll előtte. Nem irreális, hogy pár éven belül elérjük a Nemes Tihamér verseny kaliberét. Ennek a versenynek a hosszú távú hatása nem csak a programozási képességekre, programozástudásra lehet nagy hatással, hanem az életben és az „iparban” oly hasznos, nehezebben fejleszthető soft skillekre is: kommunikáció, együttműködés, szociális készségek, problémamegoldás, csapatmunka.

Célunk, hogy a Kódkupa híre minél hamarabb eljusson minden potenciális versenyzőhöz, és minél többen éljenek ezzel a fejlődési lehetőséggel.

Blénessy Gabriella

Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

Köszönetnyilvánítás

Köszönet Nikházy Lászlónak és Erdősné dr. Németh Ágnesnek a segítségért.

Irodalom

168.hu (2020). = Civil Közoktatási Platform: fogalma sincs Kásler Miklósnak, hogy hány középiskola van és mennyien tiltakoztak az új NAT ellen. *168.hu*, 2020. február 26. <https://168.hu/itthon/nat-kasler-miklos-civil-kozoktatasi-platform-kozepiskola-182270> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

24_verseny (2024). International 24-hour Programming Contest. *Challenge 24*. <https://www.challenge24.org/> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.

Bacher-Tulli, A. (2021). Új megközelítések a történelemtanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, (7–8). https://real-j.mtak.hu/20561/9/UPSZ_2021_7-8.pdf#page=97 Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Blénessy, G. (2007). A programozás tanítása. *Nem publikált PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. <https://blenessy.vidga.hu/phd/disszertacio/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Bolyai_verseny (2004). A 2004-es verseny. *Bolyai verseny*, <https://bolyaiverseny.hu/matek/2004/index.htm> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Bolyai_verseny (2024). Bolyai csapatverseny. *Bolyai verseny*, <https://bolyaiverseny.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Bowring, J. F. (2008). A new paradigm for programming competitions. *ACM SIGCSE Bulletin*, 40(1), 87–91. DOI: 10.1145/1352322.1352166

C3_verseny (2004). Szabadfógású számítógép. C3, <https://www.verseny.c3.hu/2004/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Cormack, G., Kemkes, G., Munro, I. & Vasiga T. (2006). Structure, Scoring and Purpose of Computing Competition. *Informatics in education*, 5(1), 15–36. DOI: 10.15388/infedu.2006.02

Czinege, M. (2018). Kooperatív tanulás alkalmazásának vizsgálata a számítástudomány oktatásában. *PhD-értekezés*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. DOI: 10.15476/ELTE.2018.006

Dusza_verseny (2008). Dusza Árpád Országos Programozói Emlékverseny. *ISZE*, <https://isze.hu/dusza-arpad-oroszagos-programozoi-emlekverseny/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

EdisonKids_verseny (2020). Tervezzük újra a jövőt! *Edisonkids*. <https://www.edisonkids.org/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

e-Hód verseny (2010). HÓDítsd meg a biteket. *e-Hód*. <https://e-hod.elte.hu/mi-az-e-hod/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

- e-Hód_verseny (2023). Archivum. *e-Hód*. <https://e-hod.elte.hu/archivum/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- FLL (2005). *First Lego League*. <https://www.firstlego-league.hu/index2.htm> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Forbes (2022). Legyél jobb! – Értsék meg a szülők, hasznos a képernyő előtt eltöltött idő – 5 gondolat Koleszár Szilviától. *Forbes* 2022. május 27. <https://forbes.hu/legyel-jobb/ertsek-meg-a-szulo-k-hasznos-a-kepernyo-elott-eltoltott-ido-5-gondolat-koleszar-szilviato/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Horváth, Gy., Zsakó, L. & Szlávi, P. (2015). Simulation tasks at Hungarian programming competitions. *Conference Didmattech*, (1). DOI: [10.13140/RG.2.2.34061.54247](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34061.54247)
- ICPC ACM (1977). The Early Years. *ICPC 2011. augusztus 14.*, <https://icpc.global/community/history-early-years> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- IIO (2017). *International Informatics Olympiad in Teams*. <https://iio.team/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- IIO (2023). Regulations. *International Informatics Olympiad in Teams*. <https://iio.team/documents/Regulations.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- IIO (2024). Countries. *IIO*. <https://iio.team/countries> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- KAP (2019). *Komplex Alapprogram*. <https://www.komplexalapprogram.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Kódkupa_verseny (2021). Kezdőlap. *Kódkupa – IIO* válogatóverseny. <https://kodkupa.hu/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Kovács_verseny (1984). *Neumann János Nemzetközi Tehetségkutató Programtermék Verseny, Kovács Győző szellemében NJSZT–Versenyek–Neumann*. <https://njszt.hu/hu/page/neumann-janos-nemzetkozi-tehetsegkutato-programtermek-verseny-kovacs-gyozo-szellemeben> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Logo_verseny (1998). Kovács Mihály Országos Grafikus Programozási Verseny. *NJSZT*. <https://njszt.hu/hu/page/kovacs-mihaly-orzagos-grafikus-programozasi-verseny> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Logo_verseny (2024). Indulók száma korcsoportonként. 3. diagram. *NJSZT*. <http://tehetseg.inf.elte.hu/logo/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Mhlongo, S., Oyetade, K. E. & Zuva, T. (2020). The Effectiveness of Collaboration Using the Hackathon to Promote Computer Programming Skills. *2020 2nd International Multidisciplinary Information Technology and Engineering Conference (IMITEC)*. DOI: [10.1109/IMITEC50163.2020.9334089](https://doi.org/10.1109/IMITEC50163.2020.9334089)
- NAT 2020. *Digitális Kultúra kerettanterv: Oktatási Hivatal*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/eload/kozoktatas/kerettanterv/Digitalis_kultura_K.docx Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Nemes_verseny (1985). Nemes Tihámér Nemzetközi Programozási Verseny. A versenyről. A múlt. *NJSZT*, <http://nemes.inf.elte.hu/nemes-tortenet.html> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- NJSZT (2016). ACM-IPAC. *NJSZT – Informatikatörténeti Fórum*. <https://itf.njszt.hu/rendezveny/acm-icpc> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- NőiVáltó, (2021). A jövő kódja – Lányokat segít a tech világba Koleszár Szilvia. *Női Váltó*, 2021. január 4. <https://noivalto.hu/az-en-tortenetem/programozas-lanyoknak-skool-koleszar-szilvia/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Orbán, J. (1999). Az együttműködő tanulásban rejlő fejlesztési lehetőségek. In Vastagh, Z. (szerk.), *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. – Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE Tanárképző Intézete. <http://vmek.niif.hu/01800/01813/01813.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.
- Prím (2000). Az első BME 24 órás programozó csapatversenye végeredménye. *Prím Hírek*, <https://hirek.prim.hu/ciikk/8094/?noeredir=1> Utolsó letöltés: 2024. 09. 06.
- Vass, E. (2014). Ritka, mint IT-ben a nő. *ITBUSINESS*. (július 1.). <https://itbusiness.hu/technology/aktualis-lapszam/utanajartunk/ritka-mint-it-ben-a-no/> Utolsó letöltés: 2024. 06. 09.

Absztrakt

2021 volt az első év, hogy Magyarország is részt vett a Nemzetközi Informatikai Csapat Diákolimpián, az IIO-n. A hazai válogató verseny, a Kódkupa, évről évre népszerűbb a diákok körében. Idén már négy alkalommal, egyenként háromórás selejtezőkben oldottak meg közösen problémákat és mérték össze tudásukat a négyfős csapatok. Az ingyenes, nevezésdíj-mentes verseny feladatait egy nemzetközi szakmai bizottság állítja össze. Remek lehetőséget biztosít ezzel az érettségire való gyakorlásra, egyéni versenyre való felkészülésre, vagy más nézőpontból nézve, a programozásba való bevonódásra, továbbá a csapatmunkára és a szakmai kommunikációra is kiválóan alkalmas. A versenybe benevező diákok száma évről évre nő, de úgy gondoljuk, hogy még nem érte el azt a szintet, amire hivatott. Az IIO versenykiírását kissé módosítva, de a verseny filozófiáját és a feladatok nagy részét megtartva, létrehoztunk egy „kis Kódkupát”, ami a ProgramPohár nevet kapta. Azt reméltük, hogy így még több diákhöz eljut a verseny híre, számukra is élmény lesz a csapatban való programozás, és a fiú-lány arány is közelít az ideálishoz. Munkámban az elmúlt pár év versenyzői adatait elemeztem, kiegészítve az idén először összeállított kérdőív adatainak vizsgálatával. Azon kívül, hogy véleményem szerint egy fiatal verseny első pár éve nagyon izgalmas elemzés szempontjából, azt is remélem ezzel a tanulmánnyal, hogy újabb potenciális versenyzők tanáraihoz is eljut a Kódkupa híre.

Kulcsszavak: Kódkupa, csapatverseny, programozás, versenyfejlődés, IIO

A mentorálás és társadalmi támogatás szerepe a reziliencia és iskolai teljesítmény támogatásában

Hedviga Hafičová, Tatiana Dubayová, Edina Kovács, Tímea Ceglédi & Martin Kaleja: Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities

Hafičová, Dubayová, Kovács, Ceglédi és Kaleja 2020-ban megjelent *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities* című könyve a marginalizált közösségből származó roma diákok mentorálásával kapcsolatos tapasztalatok vizsgálatát mutatja be három visegrádi országban: Szlovákiában, a Cseh Köztársaságban és Magyarországon.

A könyvet kezünkbe véve egy vékony, ám terjedelme ellenére jelentős könyvvel ismerkedhetünk meg. Mielőtt elolvasnánk a címet, a borítón különféle szavak fogják meg tekintetünk – tisztelet, motiváció, megbecsülés, elfogadás, támogatás, rugalmasság –: ezek a szavak nemcsak a könyv címéhez, hanem a benne lévő kutatás egészéhez szorosan kapcsolódnak.

Az öt szerző jelenlegi könyve kutatómunkájuk eredményeit mutatja be. Ugyanakkor egy különleges célja is van, amire a szerzők is felhívják a figyelmet. A kutatók célja az volt, hogy rámutassanak: a hátrányos helyzetű fiatalokat támogató programok jelentős része nem esett át tudományos értékelésen, azaz habár minden bizonnyal pozitívan hatnak támogatottjaik fejlődésére, hiányoznak az ezt alátámasztó tudományos bizonyítékok. A jó gyakorlat

bemutatása mellett munkájuk arra is ösztönözheti az ezen a területen dolgozó szervezeteket, hogy hosszú távon fontolóra vegyék a programjuk hatékonyságának szisztematikus értékelését. A szerzők teljes képet kívánnak alkotni a szlovák, a cseh és a magyar mentorhelyzetről, illetve elemzik a társadalmi támogatás formáit és funkcióit a marginalizált közösségekből származó roma diákok életében az egyetemig megtett útjuk során. Háttérrel kívánnak biztosítani az iskolai mentorálás hivatalos megalapozásához. Emellett céljuk volt a szakemberek közötti diskurzus elindítása a támogató mentorszemélyek oktatásában és tanulmányi eredményességében betöltött fontos szerepéről és funkciójáról.

A roma kisebbség helyzete a mai napig kedvezőtlenül alakul. Jellemző körükben a tartós munkanélküliség magas aránya, a segélyek, szociális támogatások, a szegénység, az iskolai és társadalmi szegregáció. Talán az az álláspont, hogy a roma tanulók iskolai sikeressége csak olyan összetett programok keretében javítható, amelyek a pedagógiai eszközök fejlesztése mellett a szülők képzésére, foglalkoztatására, az életkörülmények javítására is kiterjednek, teljes mértékben elfogadható. Úgy gondolom, hogy minden tanuló része kell, hogy legyen a nemzet jövőjének, bármilyen megbélyegzés nélkül. Esélyt kell

adnunk a roma tanulóknak, hogy fejlődni tudjanak, és kitörjenek abból a hátrányos helyzetből, amibe beleszülettek. Nem csak országunk, hanem minden ország jövőjének szempontjából fontos, hogy a hátrányos helyzetben élő fiatalok is lehetőséget kapjanak a jövőjük építésére.

A kötet stílusa követi a tudományos kutatásokkal szemben támasztott stilisztikai elvárásokat: eredményeit megfelelő módon prezentálja, a megfogalmazások pontosak, a legapróbb részletekbe menőig precízek.

A kötet hat fejezetben járja körül, hogy milyen mentori és társadalmi támogatásban részesültek az említett fiatalok. Az első fejezet a mentorálás céljáról, típusairól és folyamatairól szól, elméleti bevezetést nyújt az olvasó számára a további fejezetek könnyebb érthetőségéhez. A második fejezet Szlovákia marginalizált közösségeiből származó roma tanulók mentorálását mutatja be. A harmadik fejezet ugyanezt teszi a Cseh Köztársaság vonatkozásában, a negyedik fejezet pedig szintén ezt vizsgálja Magyarországon. Az ötödik fejezet a marginalizált közösségekből származó roma tanulók sikerességéről, szociális támogatásukról, mentorálásukról szól. A hatodik fejezet pedig összegzik a szerzők a tapasztalatokat.

Az összehasonlító kutatás módszertana a következő volt. Elsőként a felsőoktatásban tanuló, sikeresnek tekinthető hátrányos helyzetű hallgatókat kerestek meg, majd megvizsgálták, hogy milyen támogatás segítette őket ehhez a sikerhez. A kutatásban mindazon hátrányos helyzetű tanulót sikernek tekintettek, aki már diplomaszerezés közelében járt. A kutatók hólabdamódszerrel gyűjtöttek résztvevőket a félig strukturált interjúkhoz, amelyeket 2019 májusa és szeptembere között folytattak le.

A szerzők próbálják megállapítani, hogy milyen szerepet játszanak a mentorok a hátrányos helyzetű roma tanulók életében, akiket két fő kategóriába sorolnak. Az egyik a gyermekkori elsődleges környezetben szerepet játszó személyek, a másik pedig az iskolai környezetben megismert

támogató személyek. A családtagok nyújtják mindazt az érzelmi és instrumentális támogatást, ami az egyetemig kíséri őket. Azonban az egyetemi évek során csupán csak érzelmi támogató forrásként emlegetik a megkérdezettek a családot. Közülük az anya személye az, aki leginkább hozzásegíti őket az egyetemen nyújtott teljesítményükhöz is, bár a származási család a felsőoktatási tanulmányokban már nem tud segítséget nyújtani a szerzők szerint, tehát az anya támogató szerepe itt igen csekély. A család struktúrája korrelál az oktatás indikátoraival, köztük a tanulás iránti attitűddel és elkötelezettséggel. A szerzők konklúziója megfelel más kutatók eredményeinek: ha a szülők nem tartják fontosnak az iskolai sikerességet, akkor a gyermeküknek sem lesz fontos, s azt csupán kötelezően teljesítendő formalitásnak vélik. Az egyetemi éveket illetően a megkérdezettek az érzelmi támogatást emelték ki: amennyiben érzelmi támogatást nyújtott egy oktató, úgy nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a véleményének és az értékelésének is. Megállapították továbbá, hogy ugyanakkor a hátrányos helyzetű, kiemelkedő teljesítményű hallgatók érzékenyebben reagálnak a tanár értékelésére, mint más diákok. A szerzők szerint a környezeti faktorok magukban hordozzák a kirekesztés magasabb kockázatát, a nehezebb koncentrációt és az érzelmi egyensúly hiányát. A fókuszban az olyan kockázati tényezők állnak, mint a szegénység, a család kulturális háttere, a kisebbség, az iskola mint biztonságos környezet, a roma származás és az iskolai sikertelenség. A kettős kívülállóság jelensége tipikusan középiskolában jelenik meg: otthon nem értik meg a reziliens tanuló iskolai problémáit, az iskolában meg az otthoni problémáit; úgy is fogalmazhatnánk, hogy túl szegény az ilyen tanuló ahhoz, hogy a nem roma társaihoz csatlakozzon, de túl okos ahhoz, hogy a roma társaival megtalálja a közös hangot, tehát igazából kívülállónak érzi magát mindkét csoportban. A megkérdezettek sajátosságaként emelték ki a szerzők az adaptációs jelenséget, miszerint a problémák és a nehéz idők kezelése hasznukra

válk a későbbi problémák megjelenése esetén. A legfőbb kihívást a fenyegetettség és az igények felismerése jelenti a megkérdezett sikeres roma tanulók számára. Ezen kívül fontos kiemelni azt is, hogy a későbbiekben ők maguk is mentorai szeretnének lenni a hozzájuk hasonló sorsú tanulóknak.

A szerzők tíz konklúziót soroltak fel a kötet végén. Elsőként megállapították, hogy a kisgyermekkorai támogatás mind a családon belül, mind az óvodában, mind pedig az általános iskolában fontosnak bizonyult a tanulók későbbi sikereit tekintve véve. Második konklúzióként megállapították, hogy kritikusak a középiskolai évek, amikor a rasszista támadások leginkább érték őket, és kívülállónak érezték magukat. Harmadikként megállapították, hogy támogató személyek hálózatát alakították ki a sikeres roma tanulók annak érdekében, hogy be tudjanak illeszkedni és jól tudjanak teljesíteni az egyetemen. Továbbá megállapították, hogy tanulmányaik alatt hiányolták az anyagi támogatást és ösztöndíjat mint külső motiváló tényezőt. A tanulmányokat érintő döntéshozatal folyamatában fontos szerepet játszottak a támogató személyek, ugyanakkor a családtagokon kívüli támogató személyek jelenléte hosszú távon megszűnt. Megállapították még, hogy a pozitív énkép jelensége az, ami segített átlendülni a nehéz időszakon, ezért fontos volt ennek erősítése, mely által felfedhetők voltak a tanulóknak rejlő lehetőségek. A megkérdezett, hátrányos helyzetből származó sikeres mentorált roma tanulók céljai közé tartozott, hogy maguk is mentorrá váljanak a későbbiekben. A reziliencia legfőbb forrása a támogató személy jelenléte a kritikus időszakokban. Végül az utolsó kulcsfontosságú megállapítás az volt, hogy a megkérdezettek szükségesnek tartották egy olyan

személy jelenlétét, aki irányította őket, és akihez fordulhattak tanácsért.

Kinek ajánlanám ezt a könyvet?! Először is meg kell állapítanunk, hogy rettentő nagy fontossággal bír a mai társadalmakban a hátrányos helyzetű tanulók kiemelése, segítése, támogatása, ezáltal rezilienssé válhatnak, s lehetőség adódik számukra egy sikeresebb jövő megélésére. Ez a könyv abban segíti olvasóit, hogy rádöbbenjenek, mennyire fontos lenne, és mégis milyen kevés olyan mentor áll a hátrányos helyzetű hallgatók rendelkezésére, akik segíteni tudják őket abban, hogy jelentős sikereket érjenek el tanulmányaikban, majd felnőtt életük során. Hasznos információkkal szolgálhat ez a könyv a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók támogatásával foglalkozó tudományos közösségek számára, a társadalomtudományokat, pedagógiát, szociális munkát tanulók számára, illetve mindazoknak, akik támogatók, de eddig nem voltak tudatában annak, hogy milyen fontos szerepet töltenek is be ezeknek a gyerekeknek az életében.

Hafičová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T. & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz.

Rusznák Anett

Debreceni Egyetem
Humán Tudományok Doktori Iskola

Pusztai Gabriella

Debreceni Egyetem
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Támogatás

A Kulturális És Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-3-I-DE-449 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.

Ceglédi, T. (2019). *Ugródeszkán, Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Kapitális Nyomdaipari Kft.

Pusztai, G. & Engler, Á. (2014, szerk.). *Comparative Research on Teacher Education*. Verbum.

Pusztai, G., Engler, Á. & Revák Markóczy, I. (2015, szerk.). *Development of Teacher Calling in Higher Education Nagyvárad-Budapest*. Partium Press – Új Mandátum.

Abstracts

Correlation between Institutional Leadership and Digital School Maturity

Balázs Czékmán

Abstract

In order for digital pedagogy to be implemented and integrated at institutional level in schools in Hungary, the management of the institution also has a crucial role to play. Among other things, leadership style is key to the transformation efforts of different organisations (Dióssy et al., 2023). Although schools are specialised organisations, studying them and mapping the impact of their operations can help both the school and the public education system, as a whole (Serfőző, 2005). As Schüttler (2008) notes improving school leadership - and thus the school as an organisation - can be a well-returned investment in education. Related to this, the aim of the present empirical research was to investigate different areas of digital maturity and to explore organisational culture. Using the SELFIE and OCAI measurement tools, a study was conducted in the public education institutions of the Külső-Pesti Tankerületi Központ (School District Centre) (N=40). The results showed that, according to the perception of school leaders, some of the digital capability areas of the institutions can be considered as acceptable, but some of them need significant improvement. In terms of the relationship between leadership and areas of digital capability, we found that while leadership based on human relations favoured some areas of digital capability, a style that emphasised a regulatory focus showed negative correlations with several areas. Thus, the relationship between schools' leadership and their digital maturity was found to be a complex system, which requires further investigation.

Keywords: education, digital pedagogy, institutional leadership, competing values model

Why do Language Learners Choose Supplementary English Language Shadow Education? Results of a Survey in the North-East Part of Hungary

Gabriella Hegedűs – Ildikó Csépes

Abstract

In recent decades, the demand for English language proficiency has significantly increased in Hungary, leading many students and their families to engage in shadow education to enhance learners' English skills. Research on shadow education generally discusses subjects that contribute to students' academic progress. However, there is relatively little data specifically on supplementary private English language tuition. In our quantitative study, based on convenience sampling and using our self-developed measurement tool, the correlation between participation in supplementary private language tutoring as well as the language learning aspirations of students aged 16-20 (N=1010) was examined. Despite the fact that language learners primarily participated in supplementary private language tutoring to obtain a B2-level language examination certificate, our principal component analysis, which identified three factor groups: exam-oriented, career-oriented, and internationally-oriented, supports our hypothesis that the primary reason for participating in private language tutoring is related to students' career orientation. The language exam certificate merely served as a tool to achieve their further education goals. The results of our research raise questions about how the higher education admission procedure as per Government Decree 423/2012. (XII. 29.) modified under Government Decree 339/2022. (IX. 7.), might affect the extent to which language learners participate in supplementary private language tuition. Based on our findings, language learners currently engage in shadow education mainly to obtain the intermediate-level language examination

certificate. However, we assume that in the future, supplementary private language tuition will primarily be used to prepare for the advanced-level language matriculation and the C1-level language examination, rather than for the B2-level language examination, as a means of supporting students' career aspirations.

Keywords: shadow education, supplementary private language tutoring, language examination, matriculation examination, higher education

Improvement of Creative Problem-Solving in Preschool Education

Szilvia Piroska Kiss – Katalin Demeter

Abstract

Our world is constantly changing, to which education must respond. In the 21st century, preparing students to solve common test types is not enough, since problems that cannot be solved using the available tools and formulas are accumulating in every area of our life. Complex, real life problems that occur in everyday life can be solved through multiple, alternative paths, among which the most elegant solutions can be revealed through creative problem solving. Hungarian and international literature is increasingly focusing on the possibilities of developing creative problem-solving skills in preschool education. Encountering real life problems and improvement through free play are integrated into the preschool scope of activities. The framework regulation of Hungarian preschool education facilitates innovations, while new programs based on child-centred principles may enrich the education tailored to current needs. Creating an optimal environment for skill improvement is the task of teachers, however, a change of mindset and the redefining educational objectives are essential for innovative methodological improvements. This paper aims to provide an overview of the typical approaches to the concepts of creative problem solving as well as related preschool research with innovative potential. In recent literature, examples were sought that provide a basis for stimulating preschool problem-solving activities, designing and implementing complex problem situations, social cooperation, and the process of creative activities. Finally, from international initiatives, problem-centric methodologies were collected which had already proven effective in developing children of this age group.

Keywords: creative, problem-solving, preschool, early childhood, development

Forming Digital Learning Environments in Folk Music Class in Music Education

Tímea Janurik

Abstract

The paper introduces the concept of learning environments, and their types based on Komenczi (2016), which are traditional, constructivist, complementary, problem-focused and e-learning environments, the latter being the focus of the paper. It provides an international perspective on the use of digital learning environments in music education based on good practices from Finland, Estonia, Austria, Germany, the Netherlands, Australia and Türkiye. It discusses e-learning environments in the vocal music classroom in the field of teacher training and practical application and then presents their use in the folk music lesson. The “Metronom online” website, the “Soundcorset” and the “Pano tuner” application provide a consistent metering beat, and the latter two applications also play a role in tuning instruments, thus giving students the opportunity to tune their instruments independently. The “Audacity” software can be used to change the tempo and pitch of imported audio material. Recordings of contemporary folk music and folk dance are available on the YouTube channels of the “So do it!” programme, “HUNGARIAN and other TRADITIONS” and the “House of Traditions”. The renewal of the archived recordings is ongoing. The MTA ZTI’s “Online Database of Published Folk Music Recordings”, “Hungaricana”, “Last Hour Folk Music Database” and “Folklore Database” provide information on the recordings in a wide range of fields, in addition to the recordings themselves. The most recent database of folk music

material is Folk_me, where you can listen to tunes by bar and by solo, allowing virtual ensemble music playing. The collection “Transylvanian House of Traditions Foundation - Music Materials for Dance Education” can be used to learn dance tunes, and the “Folk Dance Knowledge Base” provides a deeper knowledge of folk dances, thus integrating folk dance into folk music lessons.

Keywords: folk music, music education, digital, learning environment

Teacher Trainees’ Opinion on the Goals and Tasks of a University Course Aiming at the Improvement of Reflection

Renáta Kiss-Kovács

Abstract

The possibilities of the improvement of teacher trainees’ reflective thinking are rarely investigated in research on in-service teacher training, even though constant reflection on professional activity is expected from practicing teachers. The research presented here is informed by the research-oriented interpretation (Kolb, 1984) and the cycle model of reflective thinking (Korthagen and Kessels 1999), which also provided the basis of an in-service university course that integrated micro-teaching and lesson studies. In the present action research, data (both qualitative and quantitative) was collected from 3rd-year teacher trainee participants of the course, to investigate their opinion of some aspects of the theoretical aims and the practical implementation. Participation in the study (N=95) was voluntary. Data collection was carried out in a two-week period, connected to the evaluation of the courses at the end of the semester. The results show that the course objective of developing was achieved, and there was a contribution to changes in the trainees’ understanding of the teachers. Of the possibilities of improving teacher trainees’ reflection (Korthagen and Vasalos, 2005; Ryan, 2013), the discussion microteaching was found to be the most effective. Meanwhile, most participants connected reflection to actual teaching activities and did not detect its possible role in research tasks (e.g., literature search).

Keywords: improving reflective thinking, teacher trainees, course evaluation

The Examination of the Popularity and Development of Kódkupa Competition

Gabriella Blénessy

Abstract

The first year when Hungary participated in the IIOT (International Informatics Olympiad in Teams) contest was in 2021. The Hungarian selection competition, Kódkupa (CodeCup) has gradually gained popularity over the years. This year, teams of four have already competed four times, each time in three-hour qualifying rounds, solving problems together. The tasks for the entry-free competition are set by an international panel of experts. It is a great way to practice for the final exams, prepare for individual competitions, or get involved in programming from a different perspective. It also provides a great opportunity to experience teamwork and professional communication. The number of students entering the competition is increasing every year, but it is believed that has not yet reached the level it is aspiring for. With some modifications to the IIOT competition rules but keeping the philosophy of the competition and most of the tasks, a lighter variant of Kódkupa called ProgramPohár (Program’Petition) was created. The hope was that this would get the word out to more students, give them the experience of programming in a team, and bring the gender ratio closer to ideal. The present work involves analysing data from the competitions of the last few years, supplemented with data from a questionnaire that was prepared for the first time this year. Apart from the fact that the first few years of a young competition are very exciting to analyse, there is also hope that this study will help spread Kódkupa among teachers of other potential competitors.

Keywords: Kódkupa, team contest, programming, evolution of competition, IIOT

Czékmán Balázs

Az intézményvezetés és az iskolai digitális érettség összefüggései

Az iskolák digitálistechnológia-használata az oktatási intézmény különböző területein mutatkozhat meg, melyek együttesen jelentik az iskola digitális fejlettségi szintjét, képességét, érettségét. A Digitális Pedagógiai Módszertani Központ által hazai környezetben bemutatott SELFIE (Európai Bizottság Közös Kutatóközpontja által tervezett és fejlesztett eszköz vezetőknek, pedagógusoknak és tanulóknak szóló önértékeléses kérdőívek segítségével ad visszajelzést az iskola digitális érettségéről) kapcsán az oktatási intézmények „digitális érettsége” kifejezést alkalmazta, így terminológiahasználatban mi is ezt vesszük át. A digitális érettség (*digital capability*) ebben az esetben olyan „képességet” jelent, melyet úgy határozunk meg, hogy a szervezet kultúrája, politikája és infrastruktúrája milyen mértékben teszi lehetővé és támogatja a digitális gyakorlatokat (Killen és Beetham, 2017).

Hegedűs Gabriella és Csépes Ildikó

Miért választják a kiegészítő angol nyelvi árnyékoktatást a nyelvtanulók? Egy északkelet-magyarországi felmérés eredményei

Tanulmányunk célja az volt, hogy feltárjuk a nyelvtanulók kiegészítő magán nyelvoktatásban való részvételi célja, a nyelvtudást igazoló dokumentumok és a 2024. évi felvételi eljárásban az egyetemek által pluszpontként kínált intézményi pontok közötti összefüggéseket. Megvizsgáltuk, hogy a kutatási mintánkban szereplő nyelvtanulók milyen célból vették igénybe a kiegészítő angol nyelvi magánnyelvoktatást. Faktorelemzés alkalmazásával elemeztük, hogy milyen mintázat mutatkozik a nyelvtanulók magán nyelvoktatásban való célkitűzései között, és hogy milyen hatással van a kiegészítő magán nyelvoktatás a nyelvtanulók célkitűzéseire. Az eduline.hu, valamint a felvi.hu weboldalakon elérhető adatok felhasználásával az egyetemek által nyújtott, úgynevezett intézményi pontok eloszlását elemeztük.

Kiss Szilvia Piroska és

Demeter Katalin

Kreatív problémamegoldás fejlesztése az óvodai nevelésben

Egy felnőtt problémamegoldás esetén jellemzően több nézőpontot is értelmez, műveleteket végez el (Mérei és V. Binét, 2016). Ezzel szemben az óvodás korosztályra jellemző a megoldási lehetőségek gyűjtésének, értékelésének hiánya. Egyszerre kevés szempontot tudnak figyelembe venni, kevés alternatív megoldást sorakoztatnak fel (Kasik és Gál, 2014). A viszonylagosság szemlélete alakulóban van, vagyis egymástól függetlenül mérlegelik a felmerülő szempontokat, és az is előfordulhat, hogy ugyanarról a jelenségről két, egymásnak ellentmondó ítéletet alkotnak meg, pontosan azért, mert az értékelés alkalmával nem történik meg az egyes szempontok összeegyeztetése (Mérei és V. Binét, 2016). Mindazonáltal Tsamir és munkatársai (2010) megfigyelései alapján az óvodások problémamegoldása kiválóan fejleszthető, sőt képesek lehetnek akár olyan szituációkat is kezelni, amikben többféle megoldás is lehetséges, melyekhez akár többféle úton is el lehet jutni.

Janurik Tímea

Elektronikus tanulási környezet kialakítása az alapfokú művészetoktatás népzeneóráin

A YouTube felületén különböző népzenei, néptáncos felvételek érhetőek el, melyeket az *Így tedd rá! Program, a HUNGARIAN and other TRADITIONS* és a Hagyományok Háza csatornáján találhatunk meg. Archív felvételeket hallgathatunk a MTA ZTI Publikált népzenei hangfelvételek internetes adatbázisa, a *Hungaricana*, az *Utolsó Óra Népzenei Adatbázis* és a *Folklóradatbázis* oldalán. A *Folk_me* felületén napjainkban, az elérhető legjobb minőségben felvett népzenei felvételekből válogathatunk, mely alkalmas otthoni, egyedüli használatra is a zenekari anyag sávonkénti és szólamonkénti bontásának köszönhetően. A néptánc népzeneórába integrálását segítik a *Néptánc Tudástár* és az Erdélyi Hagyományok Háza Alapítvány *Zenei anyagok tánckoktatáshoz* forrásai. Mindezek hozzájárulhatnak az elektronikus tanulási környezet megteremtéséhez a népzeneoktatásban, illetve a felvételek hallgatása közben átélt élmények inspiráló hatása erősítheti a népzene- és néptánc tanulási motivációt.

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): **Ady-értelmezések**
16. *Kéri Katalin* (2002): **Nevelésügy a középkori iszlámban**
17. *Géczi János* (2003): **Rózsahagyományok**
18. *Kocsis Mihály* (2003): **A tanárképzés megítélése**
19. *Gelencsér Gábor* (2003): **Filmolvasókönyv**
20. *Takács Viola* (2003): **Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája**
21. *Lajtai L. László* (2004): **Nemzetkép és iskola, 1777–1888**
22. *Franyó István* (2004): **Biológiai műveltségünk**
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): **Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948**
24. *Bárdos Jenő* (2004): **Nyelvpedagógiai tanulmányok**
25. *Kamarás István* (2005): **Olvasásügy**
26. *Géczi János* (2005): **Pedagógiai tudásátadás**
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): **Nyelvészeti tanulmányok**
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): **Gyermekszemlélet a 19. században**
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): **Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.**
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): **Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.**
31. *Géczi János* (2006): **Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány**
32. *Kelemen Elemér* (2007): **A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből**
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): **Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.**
34. *Boros János* (2009): **Filozófia!**
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): **Antik nevelés**
36. *Orbán Jolán* (2010): **Jacques Derrida szakmai hitvallása**
37. *Boros János* (2010): **A tudomány, a tudás és az egyetem**
38. *Géczi János* (2010): **Sajtó, kép, neveléstörténet**
39. *Révay Valéria* (2010): **A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon**
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): **4×12 mondat**
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): **A múzeumi kultúráközvetítés változó világa**
42. *Boros János* (2011): **Demokrácia és szabadság**
43. *Érfalvy Livia* (2012): **Kosztolányi írásművészete**
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): **Oktatás, -történet, -szociológia**
45. *Horváth József* (2012): **Íráspedagógiai tanulmányok**
46. *Boros János* (2013): **Időszerű etika**
47. *Boros János* (2014): **Szenvedély és szükségszerűség**
48. *Mészáros György* (2014): **Szubkultúrák és iskolai nevelés**
49. *Bence Erika* (2015): **Virtuális irodalomtörténet**
50. *Mekis D. János* (2015): **Auctor ante portas**
51. *Boros János* (2016): **Etika és politika**
52. *Racsko Réka* (2017): **Digitális átállás az oktatásban.**