

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Магістерська робота**

**ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**ТОР ЕМЕШЕ СТЕПАНІВНА**

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 10 /27 жовтня 2021 року

Науковий керівник:

Біда Олена Анатоліївна  
доктор пед. наук, професор

Консультант:

Гуттерер Єва В.  
ст. викладач

Завідувач кафедрою:

Біда Олена Анатоліївна,  
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 2022

**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки та психології**

**Магістерська робота**

**ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ  
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Ступінь вищої освіти: магістр

**Виконала:** студентка II-го курсу  
Тор Емеше Степанівна  
Освітня програма: 013 Початкова освіта

**Науковий керівник:** Біда Олена Анатоліївна  
доктор пед. наук, професор

**Консультант:** Гуттерер Єва В.  
ст. викладач

**Рецензент:** Дєпчинська Іветта Аттілівна  
кандидат педагогічних наук

Берегове  
2022

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

**Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**A «CASE-TECHNOLÓGIA» BEVEZETÉSÉNEK PROBLÉMÁJA**

**AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

**Témavezető:** Dr. Bida Olena,

a pedagógiai tudományok doktora, professzor

**Konzulens tanár:** Hutterer Éva

főiskolai adjunktus

**Recenzens:** Depcsinszka Ivetta

a pedagógia tudományok kandidátusa, docens

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>
<b>I. МЕТОДИ НАВЧАННЯ .....</b>	<b>8</b>
1.1. Традиційні методи навчання .....	9
1.1.1. Монологічне спілкування вчителя .....	10
1.1.2. Діалогічне усне спілкування .....	13
1.1.3. Ілюстрація .....	15
1.2. Нетипові методи навчання .....	17
1.2.1. Метод проектів .....	18
1.2.2. Робота в парах і в групах .....	19
1.2.3. Гра, рольова гра .....	22
1.2.4. Peer learning .....	23
1.2.5. Кооперативний метод навчання.....	24
1.2.6. Інтерактивний метод навчання .....	27
1.3. Кейс-метод .....	29
1.3.1. Історія кейс-методу .....	31
1.3.2. Класифікація кейсів .....	33
1.3.3. Підготовка та аналіз кейсів.....	38
<b>II. ПРЕЗЕНТАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>43</b>
2.1. Цілі дослідження, питання та гіпотези.....	43
2.2. Місце, обставини дослідження .....	44
2.3. Результати дослідження.....	45
2.4. Висновки дослідження .....	64
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>67</b>
<b>РЕЗЮМЕ .....</b>	<b>68</b>
<b>ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА .....</b>	<b>69</b>
<b>ГРАФІКИ.....</b>	<b>72</b>
<b>ДОДАТОК</b>	

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>BEVEZETÉS</b> .....	<b>6</b>
<b>I. OKTATÁSI MÓDSZEREK</b> .....	<b>8</b>
1.1. Hagyományos oktatási módszerek .....	9
1.1.1. Monologikus tanári közlés .....	10
1.1.2. Dialogikus szóbeli közlés .....	13
1.1.3. Szemléltetés.....	15
1.2. Atipikus oktatási módszerek .....	17
1.2.1. Projekt módszer .....	18
1.2.2. Páros és csoportmunka .....	19
1.2.3. A játék, szerepjáték .....	22
1.2.4. Peer learning .....	23
1.2.5. Kooperatív módszer .....	24
1.2.6. Interaktív oktatási módszerek .....	27
1.3. A case módszer.....	29
1.3.1. Kialakulása .....	31
1.3.2. Típusai.....	33
1.3.4. Esettanulmány készítése és elemzése.....	38
<b>II. A KUTATÁS BEMUTATÁSA</b> .....	<b>43</b>
2.1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek.....	43
2.2. A vizsgálat körülményei és helyszíne .....	44
2.3. A vizsgálat eredményei .....	45
2.4. Következtetések levonása.....	64
<b>ÖSSZEFOGLALÁS</b> .....	<b>67</b>
<b>REZÜMÉ</b> .....	<b>68</b>
<b>FELHASZNÁLT IRODALOM</b> .....	<b>69</b>
<b>ÁBRÁK JEGYZÉKE</b> .....	<b>72</b>
<b>MELLÉKLET</b>	

## Bevezetés

Diplomamunkánkban a case (eset) módszer bevezetésének problémáját szeretnénk bemutatni az elemi oktatásban. A témát tudatosan választottuk, ugyanis fontosnak tartjuk, hogy leendő tanárként az óráinkat színesebbé, változatosabbá tegyük, nem eltörölve a bevált módszereket, hanem kiegészítve azáltal, hogy különböző metódusokat, alternatív módszereket próbálunk ki a csoportjainkban, hiszen az oktatási módszerek tárháza igen széleskörű.

A tanulás tanulása az oktatási folyamat legkiemelkedőbb feladata. A tanulás, az elterjedt elképzelések szerint nem közösségi tevékenység, leginkább individuális módon gyakorolható. Általában az emberek többsége nehezen tudja elképzelni, hogy miképpen lehet egymásra hatva, csoportban tanulni. Napjainkban az iskolai tanulók többsége is ugyanígy gondolkodik, egy-egy csoportmunka befejezése után a pedagógusnak gyakran teszik fel a kérdést a diákok, hogy akkor most mit kell tanulni? Ma még az oktatási rendszerünk nagy része arra épül, hogy a gyerekek számára a tanulás bizonyos szövegeknek rögzítését, memóriába vésését jelenti, amelyben a társaiknak legfeljebb annyi szerepük lehet, hogy felkérdetik a leckét. Van ugyanakkor remény a változásra, hisz a szemünk előtt zajlik és pedagógusként mi is részesei lehetünk a reformfolyamatoknak, melynek meghatározója az interaktív technológiák, a kooperatív és a case módszerre épülő oktatási technológiák bevezetése az oktatásba.

A tanulási folyamatokat vizsgáló kutatások szerint, a case módszer alapú ismeretszerzés segít az egyénnek felülkerekedni a szabályokon és lexikális ismeretátadáson alapuló tanuláson. Megfelelő szakértelemre akkor tehet valaki szert, ha azt konkrét példákból tanulva tapasztalati úton teszi. Az oktatásban éppen ezért van nagy jelentősége az életszerű helyzeteknek, melyeken keresztül a gyerekek nemcsak elméleti ismeretekben részesülnek, hanem kellő jártasságot, kompetenciát is szereznek. Mint ahogy az is fontos, hogy a tanulók a valóságot lássák, annak minden hibájával, kiszámíthatatlanságával és összetettségével együtt.

Munkánk megírásának előkészületekor több cél fogalmazódott meg bennünk. Az egyik, hogy tanulmányozzuk a szakirodalmat, amely a case oktatási technológia alsó tagozatos oktatásban való alkalmazásával foglalkozik. A másik célunk, hogy felmérjük, a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban nyitottak-e a pedagógusok új módszerek megismerésére, ismerik-e a case (esttanulmány) oktatási módszert, alkalmaznák-e a mindennapi gyakorlatban? Fontos kérdés volt számunkra, hogy látják-e és ha igen, miben a case technológia bevezetésének, alkalmazásának akadályát?

A dolgozat két fő fejezetet tartalmaz, melyek közül az elsőben részletesebben jellemezzük az oktatási módszereket, azon belül kitérünk a hagyományos és atipikus oktatási módszerek bemutatására. Külön ismertetjük a case módszert.

A második és egyben a dolgozat fő fejezetében a Beregszászi kistérség iskoláiban végzett felmérés során szerzett adatokat elemezzük, mutatjuk be.

A diplomamunkánk az összefoglalással zárul, itt fogalmazódnak meg fontosabb megállapításaink, az eredmények és az elemzés alapján levonható következtetések. Összegezzük, hogy sikerült-e elérnünk a kitűzött céljainkat, a hipotéziseket sikerült-e igazolnunk vagy cáfolnunk.

Munkánk során több könyvet, cikket, szakirodalmat dolgoztunk fel, ez a módszer azonban még viszonylag újnak számít az oktatásban, így a magyar köztudatba és szakirodalomba csak a közelmúltban jelent meg a fogalom. A módszer bemutatásánál főleg Ábrahám Zsolt: *Mit adnak nekünk az esettanulmányok? Az esettanulmány-módszer áttekintése* című művére és Kowalik Tamás – Tóth Rebeka: *Esettanulmány alapú módszertan* című tanulmányára támaszkodtunk. Ezen kívül több ukrán nyelvű tanulmányt és cikket olvastunk el, amelyekben a szerzők kifejtik a case módszer típusait és alkalmazhatóságát az alsó osztályokban.

## I. OKTATÁSI MÓDSZEREK

*„Az oktatás tudatos és tervszerű tevékenység, amelynek során a pedagógus és a tanuló egyaránt célokat tűz ki maga elé, előrevetíti a tanítási-tanulási folyamat kívánt eredményeit, s ezek elérése, megvalósítása érdekében tervezi, szervezi meg tevékenységét”* (Kotschy, 1998, 160. o.).

Ebben a folyamatban, vagyis az oktatás során, a tanárok célja a tanuló személyiségében bekövetkező tartós, pozitív változások létrehozása, amely a tanítás-tanulás folyamatában valósulhat meg. A cél megvalósítása érdekében különféle módszereket, eszközöket és szervezési módokat vethetünk be.

Nagy Sándor a következőképpen határozza meg a módszer fogalmát: *„Oktatási módszeren – legegyszerűbben – a tanárnak azokat a speciális eljárásait értjük, melyekkel a tanítási cél megvalósulását segíti, a tanulási órán és az órán kívüli tevékenységben: ezzel együtt természetesen a tanulóknak azokat a munkaeljárásait is, melyekkel a tanítási cél realizálásában aktív módon részt vesznek”* (Nagy, 1993, 89. o.).

A napjaink pedagógiai gondolkodásában egyre jelentősebb szerepet játszó építő jellegű tanítás során valójában alkalmazható az összes ismert tanulásszervezési eljárás. Fontos azonban minden esetben meggondolni, hogy az adott pillanatban melyik módszer teszi a leginkább lehetővé a tanulóknak olyan tudás létrejöttét, amelyet a tanterv megcélöz (Török, 2016).

Fontos szerepet tölt be pedagógusok gyakorlati munkájában az olyan oktatási módszerek kiválasztása, amelyek igazodnak a csoport összetételéhez és a pedagógus személyiségéhez. Falus Iván az oktatási módszereket három kategóriába sorolja:

1. klasszikus módszerek;
2. interaktív módszerek;
3. újgenerációs módszerek.

A klasszikus módszerek közé tartozik a tanári magyarázat, a tanári bemutatás, a tanári számonkérés, megbeszélés, szemléltetés, értékelés, a frontális osztálymunka és az egyéni munka. Ezek a módszerek a hagyományos tanulási környezet nélkülözhetetlen módszerei, melyeket jelenleg is elsőszeretettel alkalmaznak a pedagógusok a munkájuk folyamatában, s főleg az egyén tudását erősítik (Falus, 2006).

Az interaktív módszerek alkalmazása során már előtérbe kerülnek azok a módszerek, melyek a tanulói együttműködésen alapulnak, például a tanulói kiselőadások, a páros és



csoportmunka, ezek közös értékelése, a vita alapú tanítási módszer és a játékos tanítási módszer. Ezek a módszerek mind erősítik a közösségi tanulás által megszerzett tudást.

Az újgenerációs módszerek közé tartoznak a projekt módszer, a kooperatív módszerek és a számítógépes módszerek, internet, multimédia. E módszerek alkalmazásakor hangsúlyos az együttműködésen alapuló alkalmazás képes tudás megszerzése (Falus, 2003).

Ezen kategóriákon kívül az oktatási módszereket a következőképpen is csoportosítják: hagyományos és atipikus oktatási módszerek.

### **1.1. Hagományos oktatási módszerek**

Falus Iván *Didaktika* című művében a következőképpen csapósította a hagyományos oktatási módszereket:

a) A tanár munkáján alapuló módszerek:

- 1) szóbeli ismeretközlés;
- 2) elbeszélés, leírás;
- 3) magyarázat;
- 4) előadás;
- 5) bemutatás (szemléltetés).

b) A tanár és a tanulók közös munkáján alapuló módszerek:

- 1) megbeszélés (beszélgetés);
- 2) gyakorlás;
- 3) ismétlés;
- 4) ellenőrzés;
- 5) értékelés.

c) A tanulók önálló munkáján alapuló módszerek:

- 1) tanulók megfigyelései, kísérletei, gyakorlati munkái;
- 2) szövegek (könyvek, cikkek) tanulmányozása;
- 3) tanulók munkája programokkal, munka- és feladatlapokkal, munkafüzettel.

Újabb szakirodalmak a hagyományos módszerekhez sorolják még a Falus Iván által leírt interaktív módszerek olyan részét is, mint az önálló munka, a kisebb csoportok munkája, a páros munka vagy a vita módszerét (Falus, 2003).

Ezen kívül vannak még másféle egyszerűbb csoportosítások is, mint például a Lada László által kialakított csoportosítás:

Hagyományos módszerek:

- a) szóbeli közlés módszerei,
  - 1) monologikus tanári közlés: előadás, magyarázat, elbeszélés,
  - 2) dialogikus szóbeli közlés: megbeszélés, vita,
- b) szemléletességet célzó módszer,
  - 1) szemléltetés: demonstráció, illusztráció.

A munkám további részében Lada László osztályozása alapján szeretném bemutatni a hagyományos oktatási módszereket.

### 1.1.1. Monologikus tanári közlés

Mivel a monologikus tanári közlés elsősorban az új fogalmak bevezetése vagy az új anyagot átadó tanórák esetében alkalmazható optimálisan, ezért ez az egyik leginkább elterjedt oktatási módszer. Sajnos kevesebb lehetősége van a pedagógusnak ezzel a módszerrel arra, hogy a tanulókat aktívan bevonja az órába, így a figyelemfenntartás nehézkes, a tanulók érdeklődése ritkán terjed ki a tanóra teljes 40-45 percére. Ezt a hátrányt feloldandó a legtöbb pedagógus igyekszik ötvözni a szemléltetést a magyarázat és elbeszélés módszereivel – hogy áthidalja az érdeklődés lankadását, de hatékonyan átadhassa a lehető legtöbb információt (Lada, 2007).

A „monológ” eredetileg görög szóból származik – az ún. magánbeszédet, vagy „egyes beszédet” jelenti, és elsősorban a színpadon találkozhatunk vele. A monologikus módszer a görögök számára a leírt szöveg felolvasását jelentette. Bár ma is gyakran előfordul, hogy a pedagógus az írott szöveget olvassa fel, hatékonyabb, ha a közoktatásban a tananyag „előadása” jelenik meg, hiszen az előadás feltételezi, hogy a szakember alapos ismeretekkel rendelkezik az adott témában. A „közönség”, azaz a hallgatóság előzetes tapasztalatira is épülhet az előadás. Ezért annak időtartama a tizenöt-húsz perctől akár másfél-két óráig is terjedhet (Lada, 2007).

A közfelfogás szerint a monologikus módszer alkalmazása során a pedagógus aktívabb, míg a hallgató, a tanuló passzív szerepet vállal az órán. Ugyanakkor néhány optimális körülményt megteremtve elérhető, hogy a tanulók kreatív gondolkodásmódja is fejlődjön egy-egy előadás során. Indokolt ezt a módszert alkalmazni, amennyiben:

- az óra célja új információk átadása;
- a résztvevő csoport számára ez a közlésmód a legcélszerűbb;

- szükséges a hallgatók érdeklődésének felkeltése egy új tananyagrészt bevezetése során;
- az órán átadott információ nem hozzáférhető egyéb forrásból;
- elegendő az elhangzott információkat rövid ideig megjegyezni, és ezután újabb, aktivizáló módszereket alkalmazunk.

A monologikus módszertan szerint az előadás három fő része a bevezetés, kifejtés és az összegzés:

Bevezetés - keretet ad az előadásnak. Gondoskodik a figyelem felkeltéséről, a hallgatók korábbi ismereteivel történő összekapcsolásról, a korábbi ismeretek felidézését segíti, tartalmazza az előadás fő részének célját (céljait). A bevezetés során gyakran megtörténik az előadás vázlatpontjainak és kérdéseinek ismertetése, illetve adott esetben rendszerező elveket tartalmaz, amely elősegíti az új információk beépítését, rendszerezését, a korábbi ismeretanyaghoz kapcsolását (Lada, 2007).

Kifejtés – az előadás maga, azaz információk halmaza, a tananyag átadása. A kifejtés követelményei:

- tartalmazzon minden szükséges információt, illetve ezek forrásait;
- tartalmazza azokat a forrásokat, ahonnan megismerhető az előadásból kihagyott információ is, esetleg segít elmélyedni a témában;
- a tanulócsoporthoz életkorának megfelelően áttekinthető, strukturált, logikus legyen;
- keltse fel a tanulócsoporthoz érdeklődését az új tananyag iránt;
- világosan kifejtett legyen, a tanulócsoporthoz alapismereteinek megfelelő szóhasználatot, fogalmakat tartalmazzon.

Összegzés – minden előadás utolsó része a következtetések levonása. Ennek során biztosítható, hogy a számos elhangzott információ egy egészévé álljon össze, összekapcsolódjon a tanulócsoporthoz korábbi ismereteivel. Ezért fontos, hogy az összegzés során:

- az új információkra, fogalmakra rámutató kérdéseket tartalmazzon;
- a felmerült kérdéseket megválaszolni;
- példákat vagy 1-1 fogalommal kapcsolatos rövid összefoglalókat kérni a hallgatóktól;
- összefoglaljuk az elhangzott legfontosabb információkat;
- összekapcsoljuk az előzőekkel és a következő tananyaghoz az elhangzottakat.

Számos felmérés és vizsgálat bizonyítja, hogy egy előadás során történő jegyzetelés, vagy a közbeiktatott rámutató kérdések megválaszolása elősegítik a módszer hatékonyságát. A pedagógus a kiemelten fontos információk szóról-szóra lediktálásától az önálló

jegyzetelésig segíti a tanulót a különböző jegyzetelési technikák elsajátításában. A jegyzet készítése során a hallgató kiemeli az elhangzott információkból a leglényegesebb elemeket, melyeket lejegyez – ezért a jegyzet különösen fontos a tanulás hatékonysága érdekében. Minél önállóbban végzi ezt a diák, annál könnyebben eleveníti fel az előadás egyes mozzanatait. Az előadás során általában kiosztásra kerülő segédanyagok és forráslista többféle szerepet töltenek be: amellet, hogy további szakirodalom hozzáférését teszik lehetővé, ábrákat, táblázatokat, idézeteket, diagramokat stb. tartalmazhatnak, amelyek elősegítik az együtt gondolkodást, de ugyanígy a tanulók önállóságának, kreativitásának fejlődését is (Lada, 2007).

Az előadás akár elnyúlhat több órára is – ennek rövidebb változata a *magyarázat*. A magyarázattal egy-egy fogalom jobb megértését, szabályok vagy tételek megtanulását segítjük elő. Míg az előadást inkább a középiskolák felső osztályaiban, addig a magyarázatot célszerű már az általános iskola felsőbb osztályaiban, az 5–8. osztályokban is alkalmazni. A magyarázat időtartama jóval rövidebb, mint az előadásé, annak hossza függ a témától és a tanulócsoport életkorától, előzetes ismereteitől, így 5-25 perc körül változó. Számos vizsgálat bizonyítja, hogy a magyarázat az egyik leghatékonyabb tanítási módszer abban az esetben, ha az átlátható, felkelti az érdeklődést, logikus, könnyen értelmezhető és tömör.

A magyarázat és az előadás mellett szintén monologikus közlési módszer az *elbeszélés*, amely mélyebb lélegzetvételi, érzékletes közlési mód. Elősegíti, hogy érzékletesen, részletesen bemutassunk egy-egy témát, jelenséget, vagy megismerkedjünk egy személlyel, eseménnyel. Különbözik az előadástól abban, hogy időtartamában rövidebb. A magyarázattól, mint módszertől pedig megkülönbözteti az, hogy más az információ átadásának célja egy elbeszélés során, más a jellege is. A magyarázat tömören mutatja be az ok-okozati összefüggéseket, és elsősorban a megértést célozza meg. Az elbeszélés azonban az információk átadása mellett a hallgatók érzelmeit is aktivizálja, segít a képzeletük fejlesztésében. Minden korcsoportban hatékonyan alkalmazható módszer. Gyakori kísérője a szemléltetés – mivel az érzelmek és a képzelet mozgósításához kiválóan alkalmasak a filmrészletek, a zenei betétek, a fénykép- és hangfelvételek bemutatása. Az elbeszélésbe kreatívan beágyazott szemléltető eszközök hozzájárulnak a tananyag új információinak elmélyítésében és segít világossá, átláthatóvá tenni azokat. Mivel az elbeszélés szenvedélyes, érzelmekkel teli módszere a közlésnek, a hallgatók képzeletben átélhetnek eseményeket, folyamatokat vagy jelenségeket, és ezeknek részeseivé is válhatnak, miközben fejlődik a fantáziájuk és nyitottságuk a világra (Lada, 2007).

### 1.1.2. Dialogikus szóbeli közlés

A dialogikus szóbeli közlési módszer alkalmazása során a pedagógus és a diák általában előkészített kérdések megválaszolásával éri el a tananyag feldolgozását. Az egyik leginkább közkedvelt és alkalmazott módszer, gyakorlatilag minden korosztály számára hatékony. A megbeszélés során a pedagógus folyamatosan verbális kontaktusban van a hallgatókkal, rendszeresen visszajelzéseket kap a résztvevő diákoktól, és a résztvevők is alakítják a gondolatmenetet, illetve a tanóra haladását azzal, hogy újabb kérdéseket tehetnek fel. Éppen ezért a dialogikus módszer alkalmazása feltételezi a tanuló aktív, motivált részvételét az ismeretanyag feldolgozásában, a kérdésekre adott helyes válasz pedig egyfajta azonnali sikerélményt nyújt. A megbeszélés módszertani skálája széles, hiszen a pedagógus irányíthatja a kérdésfeltevést és a válaszokat, de a résztvevők nagyfokú kreativitását, szellemi erőfeszítését igénylő, önálló gondolkodást fejlesztő verzió sem ritka. Az előre megfogalmazott kérdéssorra a tanulók által adott válaszok alapján új kérdések következnek, melyek segítségével a pedagógus rávezeti a hallgatókat a helyes megoldásokra, összefüggésekre, és így az tananyag feldolgozása igen hatékonyvá válik. Ugyanakkor a kérdésekkel történő kifejtést nem célszerű túl gyakran alkalmazni, mert bár segít fenntartani a tanulók figyelmét, ugyanakkor csak apróbb lépésekkel lehet haladást elérni – hiszen a gondolatokat, összefüggéseket fel kell darabolni ahhoz, hogy megfelelő irányba tereljük a beszélgetést –, illetve gyakori, hogy a kérdések sugallják a megfelelő választ is (Ádám, 2013).

A módszer alkalmazása eredményesnek tekinthető, ha:

- a tananyag a hallgatók előzetes ismereteire épül;
- a tanóra problémafelvető;
- tapasztalatot, élményt ad a hallgatóknak;
- a megbeszélés aktív párbeszédet jelent, amely oldott légkörben kötetlen beszélgetést feltételez, ahol a hallgatók hibázhatnak, kérdezhetnek, melynek során önálló gondolkodásra, kreativitásuk használatára is szükség van;
- a kérdéseket alaposan megtervezi a pedagógus, ezek között indító, ellenőrző és a gondolatmenetet tovább léptető kérdéseknek is lennie kell;
- a pedagógus nagyfokú rugalmassággal irányítja a megbeszélést, összehangolódik a hallgatókkal, de irányítja is a tanórát: biztosítja minden diák részvételét, korrigálja a hibákat, de ugyanakkor tapintatos;

- fontos, hogy az óra során megadott válaszokból a pedagógus kiemelje a lényegét, összefoglalva a hallottakat;

- a résztvevők világosan értik a tananyagot.

A dialogikus szóbeli közlés egyik változata a vita, amely sajátos módon segíti az ismeretek elmélyítését, miközben támogatja a résztvevők önálló gondolkodását, illetve kommunikációs és kognitív képességeik fejlesztését. A nagymértékű önállóságot magukénak tudó diákok mellett a pedagógus háttérbe vonul, ahonnan segíti a vita levezetését.

A vita során a diákok egymással osztják meg egy témával kapcsolatos pro és contra érveiket, véleményüket nem a pedagógussal beszélnek meg, hanem egyenrangú félként bemutatják azokat, és megfelelnek a diáktársaktól érkező kérdésekre is. A módszert bármelyik korosztályban lehet alkalmazni azzal, hogy az adott életkornak megfelelő legyen a téma bonyolultsága, illetve a vita időtartama (Ádám, 2013).

A vita és a megbeszélés a következő különbségekben nyilvánulnak meg:

- tekintettel arra, hogy a téma kifejtése és a kérdések nem irányítottak, a legkülönbözőbbek lehetnek a válaszok is;

- a vita során a résztvevők legalább annyit, vagy többet beszélnek, mint a pedagógus;

- nem csak kérdésfeltevés és válaszadás történik, a vita során a résztvevők egy témával kapcsolatban kifejtik álláspontjaikat, érveiket;

- a vita során olyan kérdések merülnek fel, melyek új ismeretek szerzését segítik, és nem a tanuló tudásának ellenőrzése a cél;

- a témával kapcsolatos kérdések és megnyilvánulások nem a pedagógushoz, hanem egymáshoz irányulnak;

- az értékelés során nem alkalmazható a *helyes* vagy *helytelen* érték, inkább az *egyértelmű* és *nem érték egyet* kategóriák alkalmazhatóak;

- a diákok értékelik egymást és a pedagógus álláspontját is.

A fentiek alapján leszögezhetjük, hogy az eredményes vitára alapos felkészülésre van szükség, mind a pedagógus, mind a diákok részéről. A vitakészség fejleszthető, elsősorban különböző vitákban való részvétellel, és a viták elemzésével. Ennek céltudatos és hatékony fejlesztése fontos pedagógiai cél. A pedagógus a vita céljának meghatározásában, a résztvevők előzetes ismeretének feltérképezésében, az alkalmazandó kérdéstípusok megadásában, valamint a konkrét vita menetének megtervezésében és az egyes álláspontok kiválasztásában segíti a diákok önálló munkáját. Egyúttal a vitavezető feladata a tárgyi

feltételek biztosítása is, pl. a megfelelő szakirodalom, vagy a megfelelő helyszín és technikai eszközök rendelkezésre bocsátása (Lada, 2007).

Gyakori, hogy a vita megbeszéléssé alakul át, sőt, néha előadás válik belőle – ez alapvetően a pedagógus és a diák berögzült szokásai miatt történhet, ezért rendkívül fontos, hogy a vitavezető pedagógus valóban a háttérbe húzódjon, ne játsszon központi szerepet a vitában. A pedagógusnak ügyelnie kell arra, hogy a résztvevők egymásnak tegyenek fel kérdéseket, és egymástól várjanak megoldásokat, válaszokat is. Vegyen részt a vitában a hallgatóság tagjaként, figyelje a vita menetét, és csupán a legvégső esetben avatkozzon közbe, amennyiben a résztvevők zsákutcába jutnak valamely állítás kapcsán, vagy ha a vélemények ismétlődése figyelhető meg. A tanár közbelépése ebben az esetben állítsa vissza a vitát annak fő medervonalába. A diákok előzetes felkészültsége hatékonyabbá teszi a módszer alkalmazását – felkészültségük következetes elvárása és ellenőrzése a pedagógus feladata.

A vita eredményesnek tekinthető, ha a vélemények ütközése után valamilyen, többé-kevésbé közös konszenzusra jutnak a diákok. A pedagógus folyamatos figyelme, esetleg jegyzetelése, az esetleges elakadások feloldása a megfelelően feltett kérdéssel elősegíti a vita eredményességét. A módszer alkalmazása hatékonyan segíti a diákok együttműködési, problémamegoldó készségeit, önálló gondolkodásukat, kreativitásukat, sok esetben erősíti a közösséget, és egyfajta csapatépítő jelleggel is bír (Lada, 2007).

### **1.1.3. Szemléltetés**

A szemléltetés módszerének alkalmazása hatékonyan segíti a tananyag feldolgozását az információk észlelése és elemzése segítségével. A tananyag szemléltetése az egyik legelterjedtebb és általános módszer, amely nem csupán az iskolai keretek között, hanem már az óvodai években, sőt a családban, és egyéb informális keretek között is előfordul. Legyen az természet- vagy társadalomtudomány, művészeti vagy akár nyelvoktatás – a szemléltetés minden korosztályban, minden tantárgy esteében fontos szerepet tölt be abban, hogy a diák mind jobban megértse az átadott információkat (Lada, 2007).

A szemléltetés optimális módszer az ún. tapasztalati tanulás gyakorlására, az ismeretszerzés ugyanis képek, filmek, táblázatok, diagramok, diák megtekintésével, hangok meghallgatásával, tárgyak megtapintásával stb. történik: a szemléltetés az érzékszerveinket hívja segítségül az oktatásban. A pedagógia korábban hosszú ideig a tapasztalati tanulást tekintette az egyetlen hatékony módszernek, amely oktatásként gyakorolható. A

pedagógiatörténet előrehaladásával, az oktatásról és a tanulásról alkotott általános felfogás változásával azonban a szemléltetésnek is eltérő szerepet szántak (Lada, 2007).

Bármely szemléltetés, valaminek a bemutatása egyrészt a hallgatók szembesítése a valósággal, másrészt azonban olyan kiindulópont lehet valamilyen új készség elsajátításában, amelyet demonstráció nélkül nem lehet, vagy nem könnyű megtanulni: a hangszer használata, a sport egyes elemei, a sebészeti eljárások stb.

Az oktatás során a szemléltetéssel elősegítjük:

- a gondolkodás, kreativitás fejlesztését;
- a fogalomalkotást;
- az elsajátított elméleti tudás gyakorlati alkalmazását;
- a fogalomalkotást elősegítő kiindulópont létrehozását;
- az elsajátított elméleti tudás strukturálását, elemzését;
- a hallgatók motiválását, érdeklődésének felkeltését.

A pedagógusnak olyan szemléltetőket kell kiválasztania, előkészítenie, amely minden hallgató számára jól követhető, érthető, világosan átlátható, illetve kapcsolódik a tanulók előzetes ismereteihez. Egyúttal fontos kiemelni, hogy a nem megfelelő szemléltetés – pl. a nem megfelelően előkészített kísérlet (ha nem látható mindenki számára, vagy nincs meg minden feltétel), egy rossz minőségű hang- és/vagy filmfelvétel, nem jól látható kép, követhetetlen diagram stb. – jelentősen akadályozzák a módszer alkalmazásának eredményességét.

A demonstráció alkalmazása során az egyik legfontosabb cél, hogy kiemeljük a tananyag, az átadott információk lényegét, és ebben segít maga a szemléltető eszköz. Sok esetben a képek, filmek, hangok nem csupán lényegi elemeket tartalmaznak, hanem a tananyag szempontjából lényegtelen információkat, ez esetben a pedagógus segítheti a lényeg kiemelését pl. mutatópálca segítségével egy térképen; felirat, nyíl, aláhúzás segítségével egy ábrán; egy mozgássorozat elismétlésével; a képkocka, filmkocka kinagyításával; szóbeli figyelemfelhívással stb. vagy ezek kombinálásával (Lada, 2007).

Fontos leszögezni, hogy a bemutató módszere során olyan szemléltető eszközöket szükséges kiválasztani, amely a résztvevők előzetes ismeretanyagát, korosztályát, fejlettségi szintjét figyelembe véve megfelelően érthető az adott csoport számára. Egy bemutató lehet összetettebb vagy kevésbé részletes, a mozgástevékenységet szemléltető cselekvéses szemléltetés szintén lehet egyszerűbb vagy bonyolultabb mozgássor, a felhasznált ábrák, szimbólumok, hangok stb. a kevésbé részletestől a bonyolultabb, összetettebb szemléltetésig



terjedhetnek a hallgatók fejlettségi szintjének megfelelően. Ugyanakkor a demonstrációt mindig szóbeli magyarázat kíséri, hiszen:

- a pedagógus magyarázata segíti a hallgatókat a lényeg kiemelésében;
- a kísérlet során tapasztalt megfigyelésekből levonható következtetések, összefüggések megfogalmazásában segít a szóbeli összefoglalás;
- a szóbeli közlés a végső általánosításokat, a szemléltető által nem tartalmazott fontos információkat is tartalmazza.

Mindezeket összefoglalva a különböző szemléltető eszközök kiválasztása során a következő körülményeknek kell megvalósulnia:

1. A szemléltetés célja az ismeretanyag jobb megértésének segítése, ezért előzetesen érdemes meggyőződni arról, hogy a kiválasztott eszköz valóban segíti az adott jelenség, fogalom vagy szabály értelmezését.

2. A demonstrációt kísérje olyan szóbeli magyarázat, amely a lényegre irányítja a hallgatók figyelmét, hatékonyan segíti a tapasztalat és az elmélet összekapcsolását, a megszerzett tudás strukturálását.

3. A szemléltetés legyen alaposan előkészített, és könnyedén átadott: ne szakítsa meg a tanulási folyamatot, ne legyen zavaró, bonyolult, átláthatatlan (Lada, 2007).

## **1.2. Atipikus oktatási módszerek**

A nem tipikus oktatási módszereket a 21. század első évtizedeiben mind jobban és többször alkalmazzák a pedagógiában, ám ezek a módszerek korántsem újak. Elsősorban a felnőttoktatásban érhetőek tetten, az iskolán, oktatási intézményen kívüli tanulási folyamatokban alkalmazzák őket, ám az alapjaik, egyes elemeik már Dewey, Montessori és Freinet munkássága során is felismerhetőek voltak. A reformpedagógia nyomán megfogalmazódott gondolatok és módszerek után később alakultak ki azok a nem szokványos oktatási módszerek, amelyeket ma az atipikus oktatás-nevelés módszerei közé sorolunk (Kadocsa, 2006).

Az atipikus oktatási módszerek sok tekintetben térnek el a világban általánosan elterjedt iskolai módszertantól: helyszíne nem kötődik a mai értelemben vett „iskolához”; általában nem jellemzi órarend vagy vizsgarend; nem tipikus előadások és szemináriumok adják meg az ismeretátadás alapját. A pedagógus helyett az oktatásban résztvevő diák döntése válik fontossá a tanulási környezet és körülmények kiválasztásában, amelyeket saját szándéka és

céljai alapján keres meg. A non-formális tanulás az egyik legfontosabb típusa az életen át tartó tanulásnak, és így a felnőtt-oktatásnak is. Eközben olyan módszereket alkalmaznak, amelyek hatással vannak az egyén fejlődésére, gondolkodására, személyiségére, fizikai fejlődésére az elméleti és tapasztalati tanulás által, mindez az intézményes kereteken kívüli tanulási folyamatokban jelenik meg. Az atipikus tanulási módszerek közé sorolható immár az internet világa is, mert egyértelműen egyfajta tanulási környezetté vált az elmúlt évtizedekben: olyan közeget jelent, ahol a tanulók egymással kommunikálnak, ismereteket szereznek, de ugyanakkor ebben a világban is nőnek fel és üzletelnek, tanulnak, szórakoznak, kommunikálnak felnőttként is.

Az atipikus oktatási módszereket azonban időnként intézményes keretek között is hatékonyan alkalmazhatjuk. A leginkább elterjedt technikák a következők:

- 1) projekt módszer;
- 2) páros és csoport munka;
- 3) a játék, szerepjáték;
- 4) peer learning;
- 5) kooperatív munkaforma;
- 6) interaktív oktatási módszerek.

A felsoroltakon kívül megemlíthető még a gyakorlati tanulás, a tapasztalati tanulás, saját élményű tanulás, távoktatás, digitális tanulás és még nagyon sok új módszer, amelyek a mai világunkban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak (Kadocsa, 2006).

### **1.2.1. Projekt módszer**

A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek gyakorlati természetű probléma áll a középpontjában. A diákok a témát széles körű, történeti, technikai, gazdasági összefüggésében dolgozzák fel, tehát a módszer alkalmazása a hagyományos iskolai tantárgyi rendszer fellazítását igényli.

A századfordulóra tehető a projektmódszer kialakulása. Elsőként chicagói kísérleti iskolájában Dewey alkalmazta, majd a módszer elvi alapjait és a gyakorlati alkalmazás módjait Dewey követője, Kilpatrick írta le az 1919-ben megjelent *The project method* című könyvében. Kilpatrick szerint a projektmódszer lényeges elvei közé tartozik, hogy a tanulásnak a célszerű cselekvésre, problémamegoldásra, a diákok érdeklődésére kell épülnie (Falus, 2003).

A módszer alkalmazása során négyféle projekt kidolgozására kerülhet sor: gyakorlati feladat, egy esztétikai élmény átélése, egy probléma megoldása, valamilyen tevékenység, tudás elsajátítása.

A projektmódszer alkalmazásának lépései: a célok, a téma kiválasztása, a tervezés, kivitelezés, zárás, értékelés. A zárás és értékelés nem más, mint a projekt bemutatása egy színdarab, vagy kiállításon közszemlére bocsátott makett, modell, formájában, és természetesen a bemutatott produktumok értékelése, aminek a kritériumait a tanulókkal előre közöljük (Falus, 2003).

A projektmódszer különlegessége az a nagyfokú szabadság, amelyet biztosít a tanuló számára a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül egészen az elkészült produktum és a tevékenység értékeléséig. A módszer lényegéeként meg kell említenünk azt a sajátosságot is, hogy az ismeretek elsajátítását indirekt módon kívánja biztosítani. A cél mindig valamilyen konkrét produktum és nem a tanulás. A tanulás ehhez képest mindig eszközjellegű, mintegy mellékterméke a produktum kivitelezésére irányuló tevékenységnek. A projektmódszer lehetővé teszi a nagyfokú tanuló önállóságot, az iskolán kívüli világ megismerését, módot ad az ismeretek integrálására, kapcsolatok kialakítására, azon készségek elsajátítására, amelyek szükségesek a demokratikus közülethez (Falus, 2003).

### **1.2.2. Páros és csoportmunka**

A csoport legalább 3 fős legyen, hiszen, ha ennél kisebb a létszám, már páros, illetve egyéni munkáról beszélünk. A legideálisabb a 4 fős csoport, mivel így valamennyi csoporttag könnyedén szerepet vállalhat, jobban kiemelkednek az egyéni feladatkörök, és nem elhanyagolható, hogy ez a csoportlétszám alkalmas a további páros munkára is. 6 főnél nagyobb csoportlétszám nem ajánlott, mivel nehezen átlátható a munkavégzés, így előfordulhat, hogy a tanulók nem egyenletesen veszik ki részüket a csoportmunkából, s lehetőség nyílna arra is, hogy egyes tanulók kivonják magukat a feladatvégzésből. A hatékony együttműködés alapja, amit főleg a csoportszerepek meghatározásaival lehet elérni nem más, mint az egyenlő arányú munkamegosztás, a kölcsönös felelősségvállalás. (Tamásné, 2009).

A csoportszerepek, felelős szerepek kiosztásának több célja is lehet. Egyrészt a már meglévő társas készségek megerősítése, másrészt a hiányzó készségek kialakítása, fejlesztése. Mivel az alapozó időszakban még nem várható el, hogy a gyermek teljes önállósággal

szervezze meg a csoportmunka menetét, ezért célszerű a pedagógus irányításával csoportszerepeket kijelölni (irányító, jegyző, beszámoló stb.). Mindez időt takarít meg, és lehetőséget ad arra, hogy a tanulók a képességeiknek leginkább megfelelő csoportszerepben tevékenykedjenek (Molnár et al, 2005).

Ez a módszer kiváló lehetőséget ad arra is, hogy a gyermekek új szerepkörben is kipróbálhassák magukat, mivel a szereplést nehezen vállalóknak is ki kell próbálniuk magukat a beszámoló szerepében, s a mindig irányítóknak is meg kell tanulniuk, hogy tiszteletben tartsák, ha más kap vezető szerepet.

Magasabb osztályokban a felelős szerepek jelentősége elhalványul, mégis célszerű tantárgy-specifikus szerepkörök meghatározása a felelősségérzet fejlesztése, fokozása céljából. Az adott témakörtől és az óratípustól függően a csoportalkotás lehet véletlenszerű, rokonszenvi választáson alapuló, vagy a pedagógus által tudatosan meghatározott (Molnár et al, 2005).

A didaktikai céloknak kétségkívül a tudatosan meghatározott csoportszerveződések felelnek meg, hiszen a jó együttműködéshez szükséges csoportfeltételek itt érvényesülnek leginkább:

- képesség, tudás,
- rokonszenv,
- fiú-lány arány,
- etnikum.

A jól szervezett csoportmunka jelentős személyiségformáló, értékrend alakító hatással van a csoporttagokra:

- együtt gondolkodás,
- alkalmazkodás,
- összefogás,
- érvelés – meggyőzés,
- a másik tiszteletben tartása, az eltérő gondolkodás elfogadása,
- az összetartozás élményének személyes megtapasztalása (Márton et al. 2005).

Páros munka alatt két, hasonló képességű tanuló együttműködő tevékenységét értjük. Ebben az esetben homogén páralakítás történik. Tanulópár fogalmán egy jobb és egy gyengébb képességű tanuló közös tanulását értjük, ahol a jobb képességű gyermek a tanár szerepében tevékenykedik, miközben ő maga is tanul. Ekkor a páralakítás heterogén. Az ideális páros munkában a tanulók segítenek egymásnak, s nincs köztük rokonszenvi ellentét.

Az együttműködő párok olyan funkcióban tevékenykedhetnek, mint az olvasó, író, számoló vagy gondolkodó párok. A párok lehetnek állandóak, alkalmiak vagy tantárgy-függőek (például matematikai párok).

A párban folyó tanulás lényege, hogy két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldása érdekében. A párban folyó tanulás szolgálhatja az új ismeretszerzést, az alkalmazást, a rendszerezést, rögzítést és az értékelést (Falus, 2003).

A párban folyó tanulásnak két alapváltozata van: az egyik változat az, amelyben hasonló szinten levő tanulók közösen, gondolatcserében oldanak meg valamely kapott vagy vállalt tanulmányi feladatot. A másik változat az, amelyben különböző szinten levő tanulók közötti tanulmányi kapcsolat jön létre azzal a kifejezett, nyílt szándékkal, hogy a jobb szinten levő gyermek segítsen társának.

A párok munkája a pedagógiai gyakorlatban egyre inkább előtérbe kerül. Ilyen munka folyhat a zárt oktatás körülményei között is, amikor a párok és feladataik meghatározása is a tanár hatásköre. Ahogy fentebb olvasható, abból kell kiindulni, hogy a munka csak akkor lesz hatékony, ha mindkettő akarnak és tudnak együtt dolgozni. Az a legbiztosabb módszer, ha a párok rokonszenvi alapon alakulnak ki. Természetesen csak akkor, ha tanulmányi tekintetben a tagok közötti különbség csekély. Ebben az esetben nagyobb a valószínűsége annak, hogy az így folyó munka mindkét fél számára építő jellegű lesz. A feladat kiválasztásánál alapszempontra, hogy a tanulók a közös munkának értelmét látják-e. Tehát fontos, hogy a megoldás esélye belátható legyen (Falus, 2003).

A páros munka szolgálhatja az oktatás változatosabbá tételét, de alkalmazható a differenciált fejlesztés érdekében is. A tanuló párok spontán választása mellett olykor élhetünk tanári javaslattal is. Tekintettel kell lennünk arra is, hogy különböző tanulók különböző területeken lehetnek erősek. Ezért egymás kölcsönös segítése nagy nevelési lehetőséget jelent. Eredményes lehet, ha a tanítási órán, akár már az elsődleges elsajátítási folyamatban, lehetőséget adunk ilyen párok működésére.

A páros munka fontos lépcsőfok lehet a számukra ahhoz, hogy az együttműködésben tapasztalatot szerezzenek. Ekkor megtanulnak együttműködni, ez jelentős lépés a szocializáció rögzítés útján. Hogy ezek a tapasztalatok pozitívak legyenek, ahhoz a pedagógus hozzáértése és segítőkészsége szükséges. Ennek segítségével a pedagógus új oldalukról ismerheti meg tanítványait. Ezek a nevelőmunka egészében jól kamatoztathatók.

A tanuló pár szociális és tanulási tapasztalatokat szerez. Legoptimálisabb helyzetben fejlesztik egymást és önmagukat, tanulnak egymástól és mindemellett elvégzik a rájuk szabott

feladatot. A pedagógus szerepe általában abban merül ki, hogy törekszik a pozitív visszajelzésre. Mindkét gyereket megpróbálja motiválni, nem beszélve arról, hogy mennyi információhoz jut a gyerekek együtt dolgozása közben. Láthatja mennyire kommunikatívak, segítőkészek vagy éppen toleránsak-e embertársaikkal (Falus, 2003).

A páros munkaforma tulajdonképpen a csoportmunka osztályába sorolható. A csoportmunka élesen elválasztható az egyéni munkától, viszont a párban folyó munkától már kevésbé. Hiszen itt sem egyedül dolgoznak a gyermekek. E két fogalmat sűrűn össze is keverik. A csoportmunka kisebb vagy nagyobb csoportokat ölel fel, ezzel szemben páros munkánál (ahogy a neve is mondja) párban történik a problémamegoldás. Tehát az a munkaforma, ahol a gyerekek csoportokban ülnek és frontálisan vagy egyénileg dolgoznak nem csoportmunka. Ezekben ugyanis a résztvevők között nem alakul ki együttműködés.

Nem szabad elhanyagolni a páros munkát. Jelentősége igen nagy. Az erről való lemondás hatalmas felelőtlenség lenne. Oktatási és nevelési gondokat okozna a páros munka és a csoportmunka hiánya, hiszen leszűkítenénk és korlátoznánk a lehetőségeket. Olyan motivációtól és örömtől fosztanánk meg a tanulókat, melyeket ilyen eszközökkel igenis bele tudunk vinni a hétköznapijukba. Ezáltal válik érdekessé az egyébként száraz anyag elsajátítása és feldolgozása. Számtalan pozitív oldalát ismerjük ezeknek a páros munkaformáknak (Falus, 2003).

### **1.2.3. A játék, szerepjáték**

Szerepjátékról beszélünk, ha valaki egy másik személy szerepét játssza el. Az iskolai tanításban a szerepjátéknak nagy lehetőségei lehetnek. Például: A diákok megtestesíthetnek eltérő nézeteket valló elképzelt vagy valós történelmi személyiségeket. Természetesen a szerepjátékra fel kell készülni, hogy valóságghűen tudjuk a személyiséget megformálni, és mindez motivált kutatási tevékenységet jelentsen a tanulók számára. Valójában minden tantárgy, ismeretkör felkínál szerepjátékra alkalmas problémákat. Egymással szembeállíthatunk kettőnél több nézetet is, és a nézeteknek több képviselője is lehet, és a kiemelt szereplők „hívei” is részt vehetnek a játékban. Különös izgalmat és nagyon hatékony tanulási lehetőséget jelent, ha a szerepjáték lezárásakor bemutatjuk azt, hogy a valós történelmi személyiségek hogyan is viselkedtek az eljátszott szituációkban (Lada, 2007).

A szerepjáték az időben, térben távoli jelenségeket életközébe hozza, és miközben motiválja a tanulókat, élményszerű, tartós tudást biztosít, fejleszti az empátiát. Időigényessége miatt a módszerek sorába főleg alkalmanként célszerű beiktatni.

A játék nem más, mint olyan vetélkedő, amelyben bizonyos előre meghatározott szabályok betartásával a győzelmet ügyesség, erő esetleg szerencse segítségével tudjuk megszerezni. A játékok sokfélék lehetnek és persze néha igényelhetnek előre gyártott eszközöket, mint például a „Gazdálkodj okosan” típusú játékok, lehetnek szóbeli vetélkedő jellegű játékok, s ide sorolhatjuk a keresztrejtvény jellegű játékokat is, amik papírral, ceruzával játszhatók. (Lada, 2007).

A tanulókat a játékok erőteljesen motiválják, amennyiben alkalmazásukra ritkán, a „komoly” tanulás színesítése érdekében kerül sor (Falus, 2003).

#### **1.2.4. Peer learning**

A peer learning kifejezésnek pontos magyar nyelvű megfelelője még nem alakult ki, szó szerint társak általi tanulást jelent, alkalmazásának lehetőségeire főleg az Európai Unió oktatási dokumentumai, illetve a néhány iskolában már nagy sikereket elért kooperatív tanulási formák tapasztalatai mutatnak. A peer learning népszerűsítői között megtalálhatók olyan iskolateremtő pszichológusok, mint Piaget és Vigotszkij munkáinak a hatásai, akik több módon igazolták: a gyermekközösségen belül milyen könnyen és természetesen alkalmazható a kölcsönös motiválás, és a kollektív motiválás számtalan lehetősége. Ezen okok miatt ez a módszer nem csak a gyerekek, de a felnőttek esetében is eredményesen alkalmazható: ezáltal az élethosszig tartó tanulás egyik pillérének megteremtése mellett, megalapozható a tanulási tevékenység egy-egy közösségen belüli horizontálissá válása is (Kadocsa, 2006).

A peer learning gyakorlata tulajdonképpen már évtizedekkel ezelőtt ismert és elfogadott volt, ugyanis az oktatás minden szintjén az ún. „tanuló-pár” rendszer nem új dolog. Mivel azonban akkori formájában e próbálkozásoknak nem voltak még jól kidolgozott módszerei, a pedagógusok nagy része a kényszerű alkalmazásban a lehető leghamarabb meg is szabadult tőle. Azóta azonban a társak, a közvetlen környezet tagjai által motivált tanulási formák használhatóságát már számtalan jól kidolgozott módszer is bizonyítja. Amennyiben sikerül a módszer által a tanulócsoporthoz tagjait a tananyag egy-egy résztemájának mintegy szakértőjévé kiképezni, akkor ezt a tudást ki-ki továbbadhatja társainak, tehát elmondhatjuk, hogy a tanulócsoporthoz mindenkori egyszerre tölti be a tanár és a tanuló szerepét is. A peer

learning technikái közé tartozik a vita, a dialógus, a kerekasztal, az önségítés mellett – az írott és a digitalizált tananyag egyéni feldolgozásának számtalan lehetősége is. Mindegyik lényege a tanulási folyamat szereplői közötti folyamatos interakció biztosítása, amelyhez természetesen megfelelő tanári irányítás is szükséges (Kadocsa, 2006).

### 1.2.5. Kooperatív módszer

A XXI.században a reformpedagógia törekvések által elterjedt oktatási stratégiák egyre nagyobb teret kapnak, hisz ezekkel a megváltozott életkörülményeink között is fel lehet kelteni a tanulók figyelmét és eredményesebb oktatási folyamatot teremthetünk meg az együttműködő tanulási stratégiák kialakítása által. Ezek közül a legelterjedtebb a kooperatív módszer, ami nem más, mint a közös egymásra utalt munkálkodás egy közös cél elérése érdekében. Ebben az összehangolt tevékenységben, egyszerre tudnak fejlődni olyan kompetenciák, mint a résztvevők pszichikai, szociális és intellektuális készsége (Horváth, 1994, Tar, 2020).

Kotschy Beáta a következőképpen határozza meg a kooperatív tanulást a legújabb pedagógiai lexikonban: *„résztevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. Lehetőséget nyújt a szociális magatartásformák gyakorlására, a saját gondolatok és érzések pontos és differenciált kifejezésére, logikus érvelés és következtetés, a társak érzelmeit figyelembe vevő vitakészség elsajátítására. A közös célok, felelősség és az eredményekben való közös osztozás elősegíti a mások iránti tisztelet és segítőkészség, a reális énkép kialakulását.”* (Kotschy, 1997, 277-278. o.).

Kagan olyan feladatadási módszerekre gondolt a kooperatív tanulás során, amelyek létrehozzák a diákok együttműködést célzó interakcióját az oktatási folyamat szerveszeként. A diákok párokban megbeszélik a téma legfontosabb kérdéseit, miközben gyakoroltathatják a különböző társas szerepeket, és különböző kommunikációs helyzeteket hozhatnak létre (Kagan, 2001, Tar, 2020).

Pedagógusként, ha megvizsgáljuk a kooperatív módszerek előnyeit, könnyen megválaszolhatjuk azt a kérdést, hogy a diákok melyik órátípust választanák a legszívesebben. Azon a foglalkozáson szeretnének részt venni, ahol kis csoportokban oldott



légkörben, mindenki örömmel tevékenykedik, egymással beszélgetést folytathatnak miközben mindenkinek van lehetősége a kibontakozásra, méghozzá úgy, hogy nem egy egész osztály, és a tanár előtt kellett megnyilatkoznia. Vagy talán azt a foglalkozást választanák, ahol száraz frontálisan megszervezett előadást hallgatnak. Ha én gyerek lennék mindenképpen az előző típusú oktatásban szeretnék részt venni (Kiss, 2009, Tar, 2020).

Természetesen a kooperatív tanulásnak több típusa fellelhető, megismerhető a szakirodalomból. A továbbiakban vizsgáljunk meg olyan gyakorlati formákat, melyek már megjelentek az iskolákban:

a) Tandem

A többé-kevésbé állandó homogén vagy heterogén tanulópárok együttműködő tanulását Roeders tandem módszernek nevezi. Itt a társas készségek esetében felcserélhetők a szerepek, a feladatok megoszthatók. Kölcsönös bizalom alakul ki az együtt tevékenykedő párok között, azonos a motivációjuk és a munkavállalásuk mértéke, és mindezek hatására a tanulópárokból kialakulnak a pozitív változások. Jól ki tudják egymást egészíteni a közöttük lévő különbségekkel. Az előzetes tudás szintjében eltérő tanulók között szakértői segítséggel alakul a kooperatív tanulás a feladat megoldásához szükséges képességek, készségek fejlettségében. Itt természetesen nem cserélhetők fel a szerepek, és nagyon fontos a kölcsönös bizalom is. Az ilyen jellegű segítséget legfőképpen az idegen nyelvek vagy a matematika, fizika órán alkalmazzuk (Petriné, 2004, Tar, 2020).

b) Brainstorming – ötletbörze

Alex Osborn, hirdetői szakember fejlesztette ki a módszert, amelyet egy meghatározott témában a megszokottól eltérő, új, alternatív megoldási lehetőségek létrehozására alkotott meg. Célja, hogy a legtöbb ötletet kell összegyűjteni a leghatékonyabb módszerekkel, megkeresni a témához tartozó megoldásokat; a gondolkodási korlátokat felszabadítani; energiát és vidámságot vinni a csoport erőfeszítéseibe anélkül, hogy a folyamat mentes legyen a bírálattól. Az ötletbörze különösen akkor hasznos, ha a kreativitást akarjuk fejleszteni (Kása, 2014, Tar, 2020).

Az ötletrohám lépései:

Az ötletek felvetése az első és legfontosabb lépés az, amely a következő képen történhet:

- a szabályok áttekintése;
- a meghatározott téma felírása jól látható helyre;
- kiválasztunk egy csoporttagot, aki az ötleteket felírja a táblára;

– mindenki szépen sorban mond egy ötletet. Ha egy csoporttagnak nincsen ötlete, akkor a következő jön a sorban;

– minden ötletet felírunk a táblára;

– ha elfogytak az ötletek, feltesszük a következő 6 kérdést: Ki? Mit? Miért? Hol? Hogyan? Mikor? – vagy pedig állítsuk szembe a szélsőségeket;

Ezt követően olvassuk végig az összes ötletet, beszéljük meg néhány szóban, de ne kritizáljuk azokat. Ha van rá lehetőség, akkor hosszabb szünetet tartsunk, mert így több visszajelzésre van lehetőség. Hagyjuk kifüggesztve a listákat. A következő lépés az ötletek kiértékelése (Kása, 2014, Tar, 2020).

Az ötleteket a csoporttal tekintjük végig az alábbi szempontok szerint:

– melyek lettek a pozitív ötletek;

– hasonló ötletek;

– az ellentmondó elemek kiszűrése;

– a nem pozitív ötletekből is próbáljunk megvalósítható lehetőségeket alkotni;

– szűkítsük le a listát a legjobb ötletekre, melyek érdekesek arra, hogy további időt szánjunk rá;

– a kiválasztott ötleteket rangsoroljuk (Kása, 2014, Tar, 2020).

A rendszerességgel alkalmazott ötletroham nagy segítség abban, hogy a diákok megtanulják átgondolni érveiket, megtanuljanak koncentrálni az adott témára, és tömören, lényegre törően fogalmazni. A pedagógus határozza meg, hogy a diákoknak milyen témán kell dolgozniuk, illetve lefekteti a munka során alkalmazható szabályokat majd figyeli ezeknek a betartására is. Természetesen, ha a csoport elakadna az ötlet hozatalban, a tagokat finoman irányíthatja, ami által új lendületet adhat a csoportnak. Nagyon fontos, hogy egyetlen csoporttag ötletét se szólják meg a többiek, ugyanis ez meggátolhatja az adott tanulót a további kibontakozásban. A pedagógusi feladatok közé tartozik még a tanulók moderálása és szükség esetén a résztvevők visszaterelése a megadott témába. Az ötletbörze különböző fajtáiban közös vonás, hogy aktiválja a csoporttagok fantáziáját, alkotóképességét abból a célból, hogy a bennük rejtőző ötletek a felszínre kerüljenek, illetve ezekből újabb és újabb elképzelések szülessenek (Rawlinson, 1989, Tar, 2020).

c) Mozaik-módszer

A versengés által létrejött ellenségesség és az ebből fakadó előítéletek csökkentése érdekében dolgozta ki Aronson ezt a kooperatív technikát. Különböző egységekre bontotta a megtanulandó tananyagot és akkora csoportokat alakított ki, hogy minden csoportnak egy-egy

részlet jusson. Közösen felkészültek a kapott részletből és amikor a tanulók visszatértek a saját csoportjukba mindenki megtanította a neki kiosztott részt a többieknek, ezt követően mindenkinek egyénileg kellett beszámolni az egészről. A felkészülés alatt a többi csoporttag egyedül csak a tématulajdonos szóbeli magyarázataiból juthatott információhoz, ugyanis a leírt anyagot nem mutathatták meg egymásnak. A mozaikhelyzet megakadályozza a tagok láblógatásának, lustaságának problémáját, mivel mindenkinek egyformán jól kell teljesíteni ahhoz, hogy a többiek megfelelően elsajátítsák a tananyagot. Nem feledkezhetünk meg azonban, a mozaikmódszer negatív oldaláról sem, ugyanis mivel minden gyerek a neki kiosztott részegységgel jóval többet foglalkozik, mint a többivel, ezért a tudásuk is egyenetlen lesz. Ne feledjük el, hogy vannak olyan tanulók, akik a leírt szöveg alapján könnyen tanulnának, az ő dolgukat az információ ilyen módon való átadása megnehezíti. Ezért kissé nehézkes a mindennapi gyakorlatban a mozaikmódszer alkalmazása. A módszer alkalmazása során viszont tetten érhető az egyének felelőssége és a kooperáció szükségessége (N. Kollár, 2004, Tar, 2020).

d) A problémaközpontú csoportmunka

Ennek a kooperatív szervezési módnak, munkaformának a jellemzői a következők:

- Adott egy fő téma, amelyet, hogy elérhető legyen minden résztvevő számára részekre bontanak;
- 3-6 főből álló csoportot hoznak létre, amelyek önállóan dolgoznak az altémákon;
- természetesen az altémákra épülő csoportok a kapott feladatokat együttműködésen alapuló csoportmunkában oldják meg, aminek az eredménye a csoportproduktum;
- a csoportproduktumok összerendezése a feladat egészének közös, sikeres megoldását eredményezi. Ez a csoportmunka megvalósítható: tanteremben, könyvtárban, kollégiumban, külső terepen. Az együttműködésnek különböző formái vannak: csoportmunka a szeminárium, tanóra idejében, párok, csoportok együtt tanulása, tanórán kívüli csoportos megbeszélések, állandó e-mail-kapcsolat az együttműködők között. (Petriné, 2004, Tar, 2020).

### **1.2.6. Interaktív oktatási módszerek**

A XXI. század információs társadalmában fontos szerepe van az oktatásnak, hiszen napjaink elsődleges erőforrása az információ, olyannyira, hogy ez az alapja a társadalmi differenciálódásnak is. Ez a folyamat már az iskolában elkezdődik, hiszen a tanulmányi

eredmények függvényében nyílnak meg vagy zárulnak be ajtók a diákok számára. Kijelenthetjük, hogy a jövő az iskolában dől el, hiszen a leendő kutatók, a jövő tudósai, gazdasági, politikai vezetői ülnek most az iskolai padjaiban (Komenczi, 2007).

Napjainkban általánosan elfogadott, hogy az oktatás és tanulás átalakulásában, modernizálásában a technológia fontos szerepet játszik. A technológia oktatási integrációja több lehetőséget kínál, mint bármely más, korábbi taneszköz, ugyanis megvalósítja a többcsatornás ismeretközlést, a tudás új reprezentációs formáinak kialakítását, és növeli a tanulók tanulás iránti motivációját. Számos egyéb tantárgyi kompetencia katalizátora is lehet a megfelelő szintű technológia használat. A technológia és az információs tudástársadalom adta lehetőségek minél hatékonyabb kihasználásához több feltétel együttes teljesülése is szükséges. A technológiának a tanításba, tanulásba történő integrálását több oldalról támogathatjuk – nem tévesztve szem elől, hogy ne a technológia határozza meg a változtatások irányát, hanem a digitális eszközök legyenek a változtatások katalizátorai. A megvalósítás fontos része a technikai feltételek megteremtése, folyamatos frissítése és a használatukhoz illesztett tanulási környezet biztosítása. Az integráció támogatásának egy fő része, hogy az eszközpark ne csak elzárt számítástechnika-termekben legyen elérhető, hanem minden tanteremben legyenek digitális eszközök. (Békési, 2010).

Az IKT eszközök hatalmas segítséget jelentenek a tanórai felkészülésben, ugyanakkor alkalmazásuk főleg a kezdeti időszakban meglehetősen sok időt, energiát igényel. A pedagógusoknak el kell sajátítaniuk az új eszközök, programok használatát, és ezt a tudást folyamatosan fejleszteni is kell, mivel új technológiák megjelenése folyamatos. A technikai szint elsajátítása után, erre a tudásra építve kell megvalósítani a módszertani megújulást. Tekintsük át, mi nyújthat segítséget a pedagógusoknak a tanóra előkészítésében és levezetésében:

- 1) adatbázisok,
- 2) feladatbankok,
- 3) szemléltető anyagok,
- 4) oktatóvideók, szoftverek,
- 5) interaktív tábla,
- 6) mérést, értékelést segítő eszközök, szoftverek, megoldások.

Számos olyan IKT megoldás létezik, amelyik kapcsolódik az oktatáshoz, a tanári munkához, ezeknek a lehetőségeknek csak a pedagógusok digitális kompetenciája, kreativitása szab határt. A digitális technológia kibővítette a fogalmat, ugyanis

dokumentumok helyett produktumokat kell mondanunk, melyek lehetnek fényképek, videók, animációk, bemutatók, szoftverek vagy akár egész honlapok is (Békési, 2010).

A mai fiatalok életében az interneten belül a közösségi oldalak is egyre jelentősebb szerepet töltenek, egy újfajta szociális kényszer jelent meg, mivel a kortársak túlnyomó többsége fent van a közösségi oldalakon. Ezt használja ki elsősorban kommunikációs felületként egyre több pedagógus, mivel a felület rendkívül egyszerű, könnyen kezelhető és bármilyen internetre csatlakoztatott eszközről elérhető. A közösségi oldalakon könnyen létrehozhatnak az osztályok csoportokat, melyet aztán közös munkára használnak, de az osztályok közösségként is készíthetnek magukról külön oldalt, és így a világ különböző pontjain megtalálható más osztályokkal ismerkedhetnek meg. Mindez a nyelvtanulásban komoly motivációt jelenthet (Buda, 2017).

Napjaink oktatásában az iskolai honlapoktól az e-naplóig, az interaktív táblától a QR kódig számos digitális eszköz és megoldás van jelen. A lehetőségek ezen tárháza folyamatosan bővül, tovább tágulhat már a közeljövőben például a 3D-s technológiának, a hologramoknak, az okos óráknak vagy éppen az okos szemüvegeknek köszönhetően, de tartogat meglepetéseket a robot technológia is.

Nem szabad elfelejteni, hogy a digitális technológiával szerzett ismeret nem helyettesíti a valódi, közvetlen érzékelést, és a technika alkalmazása során könnyen túlzásokba is lehet esni. Veszélyes, ha a látvány fontosabbá válik, mint a tartalom, mert a diákok már egy egyszerű illusztrációról is olykor azt hiszik, hogy az csak számítógépes trükk, a való életben nem így történének az események. A pedagógusok legfontosabb feladata éppen a diákok érdekében, hogy megtalálják a digitális technológia tanórai alkalmazásának megfelelő területeit és az alkalmazás mértékének helyes egyensúlyát (Buda, 2017).

### **1.3. A case módszer**

Ez a technológia a problémaalapú tanulás, az információs és kommunikációs technológiák és a projektmódszer, kooperatív oktatási módszer szintézise. A case módszer vagy más néven az esettanulmány alapú oktatás és módszertan magán az esettanulmány elemzésén alapszik. Ez az eljárás egy adott döntési helyzet vagy probléma értelmezés nélküli leírása. Ez rendszerint egy valós történet tényszerű feldolgozása, de lehet fikció is. Az élethelyzethez/problémához kapcsolódó tények, események időrendben történő leírásán kívül nem jelenik meg benne semmilyen elemzés, elfogult állásfoglalás, vagy konklúzió levonása.

Az esettanulmány lényegében egy pillanatkép, melynek középpontjában rendszerint egy vagy két kulcsszereplő áll egy felelős döntést igénylő helyzetben, egy vagy több választható letőséggel szemben. Az esettanulmányban megjelenő információ életszerűen összetett; a döntés szempontjából releváns és irreleváns elemekkel terhelt. Az információ ugyanakkor nem csupán komplex, hanem hiányos is, mint a való világ viszonyai, tehát elmondható, hogy egy esettanulmány leírása nem a teljesség igényével történik. Az esettanulmányok napi élethelyzeteinkhez hasonlóan kevés esetben hordoznak helyes vagy helytelen válaszokat, inkább alkalmasak önálló véleményekre, kérdések és válaszok kialakítására, illetve azok az esettanulmány vitáiban történő megvédésére (Ábrahám, 2018).

A case technológiában olyan fogalmak használatosak, mint a "helyzet" és az "elemzés", valamint ezek származéka – a "helyzetelemzés". A „helyzet” kifejezés felfogható állapotként, eseményként, cselekvésként, fordulópontként a döntéshozatalhoz bizonyos, egymással összefüggő tények összességéeként (Osina, 2018).

Az esettanulmány alapú oktatás alapvető célja, hogy az esettanulmányt elemző tanulók az eset főszereplői helyzetébe képzelve magukat választani tudjanak a rendelkezésre álló információk között, megkülönböztetve a fontos és lényegtelen tényezőket, mérlegeljék az esetben megjelenő problémákat és azok lehetséges feloldását, meghatározzák a döntési lehetőségeket, és stratégiai-taktikai javaslatot tegyenek, döntést hozzanak. A döntéshozatal legtöbbször megkerülhetetlen. Ebben az értelemben, életszerű az esettanulmány feldolgozása. Az elemző szembesül azon kihívásokkal, amellyel az eset középpontjában lévő, a döntéshez szükséges információ hiányos mivoltával, az adott probléma összetettségével, a döntéshozatalhoz szükséges idő rövidségével, valamint azzal az általános bizonytalansággal, amely a legtöbb döntési helyzetet jellemzi (Ábrahám, 2018).

Az esettanulmány feldolgozását az alábbi részekre oszthatjuk fel:

- 1) az esetben megjelenő tényezők, adatok gyűjtése, rendszerezése és elemzése, ezek birtokában a helyzet értékelése;
- 2) döntési opciók és ezek lehetséges kimenetelének megállapítása;
- 3) a döntés kialakítása;
- 4) a javasolt stratégia logikus érveléssel történő megvédése az esettanulmány vitában.

A módszertan didaktikai célja nem más, mint a problémamegoldó képesség, az analitikus készség, a logikus gondolkodás és a következetes érvelés fejlesztése. Az esettanulmány alapú oktatás számos tudományágba ágyazottan megjelenhet, bár az üzleti élet területén, valamint a vezetőképzésben használják a leggyakrabban, de tulajdonképpen mindenhol használható, ahol

olyan döntési helyzet merül fel, amely mély elemzést követően oldható meg (Ábrahám, 2018).

Az esettanulmány módszertan a hagyományos tanulási-tanítási szerepeket átértékeli; a résztvevőkre tevődik át tanulási folyamat súlypontja, helyszíne a tanterem, ahol az elemzésben résztvevők gondolatai egymásra épülve alakítják ki a megoldást. A vitában résztvevők a gyakorlatban szereznek tapasztalatot és tudást a prezentáció hallgatása helyett. Az oktató, a formális befolyása helyett folyamatvezető, a tanulók pedig urai a vitának, tehát a hagyományos oktató-tanuló viszonyrendszer megváltozik (Ábrahám, 2018).

Egyes tanulási folyamatokat vizsgáló kutatások szerint az esettanulmány alapú ismeretszerzés segít az egyénnek felülkerekedni a szabályokon és a felületes tanuláson, azáltal, hogy szövegkörnyezet-függő tudásbázist alakítanak ki a tudást egy magasabb szintre emelve. Ugyanis, kellő szakértelemre akkor tehet valaki szert, ha azt tapasztalati úton teszi, konkrét esetekből tanulva. Ezért van nagy jelentősége az oktatásban is az életszerű helyzeteknek, melyeken keresztül a tanulók nem csak elméleti jártasságot szereznek, hanem kellő szakértelmet, kompetenciát is. Mint ahogy az is fontos, hogy a diákok a valóságot lássák, annak minden hibájával, kiszámíthatatlanságával és összetettségével együtt. Az esettanulmány alapú oktatás keretében a behozott tapasztalatok, eltérő látásmódok miatt nem csak a tanuló gazdagodik új nézőpontokkal, hanem az oktató is. Az oktató saját tanulási, fejlődési folyamatára is ráerősít az esettanulmányok elemzésével. Egy adott eset elemzésének irányítása közben az oktató közvetlen visszajelzést kap a diákoktól az esetről, s ezáltal elkerülhető egy rosszul kiválasztott/megírt eset többszöri sikertelen felhasználása, illetve ellenkező esetben megerősítést nyerhet a módszertan hatékonysága (Ábrahám, 2018).

### **1.3.1. Kialakulása**

Az esettanulmány-módszer kialakulása Christopher Langdell-hez kapcsolódik, aki a Harvard jogi karának a dékánja lett 1870-ben. Ő volt az, aki az esettanulmány-módszert intézményesítette. Langdell az egyes jogi eseteken keresztül akarta általánosan értelmezhetővé tenni a jogi alapelveket. Az Amerikai Egyesült Államokban 1915-re a módszer általánosan elfogadottá vált. Napjainkban az esettanulmány-módszert több tudományterület is alkalmazza (Ábrahám, 2018).

Az esettanulmány fogalma Erskine, Lender és Mauffette-Lender (1998) esettanulmány (case study) definíciójából indul ki. A szerzők szerint az esettanulmány egy valós üzleti

esemény leírása, amely magába foglalja az eseményhez kapcsolódó döntéseket, a kihívásokat, lehetőségeket, problémákat és attitűdöket, melyekkel szembesül egy személy. Tehát az esettanulmány nem más, mint egy valós esemény szimulációja. Az esettanulmányok főszereplői, fókuszuk és terjedelmük alapján rendkívül széles skálán mozoghatnak. Az esettanulmányok feldolgozását nevezzük az esettanulmány megoldásnak. Az esettanulmány megoldás tehát egy folyamat, amely során egy egyén vagy csoport az esetben felvetett problémákra próbál egyedül vagy oktatói segédlettel válaszokat adni egy előre meghatározott időintervallumban (Ábrahám, 2018).

Az esettanulmány-módszer a szakirodalomban kutatási módszerként is megjelenik. Raya szerint olyan jelenségek vizsgálata során érdemes alkalmazni, amikor

- 1) sokszínű tényezők közötti kapcsolatot vizsgálunk,
- 2) nincs egyértelmű algoritmus, szabályrendszer, az egyes tényezők közötti kapcsolat meghatározásához,
- 3) közvetlenül megfigyelhetők a tényezők és a kapcsolatok. Az esetmódszer kutatási megközelítése a középpontban helyezi a tényezők közötti kapcsolatot leíró esettanulmányokat (Ábrahám, 2018).

A szakirodalomban számos definíció létezik az esettanulmányra. Folyamatosan keveredik az eset és az esettanulmány fogalma mind az angol és a magyar nyelvű szakirodalomban is. Vannak, akik a két fogalomra szinonimaként tekintenek, míg mások két eltérő tartalommal ruházzák fel azokat. Levin szerint az esetek tényszerű és komplex kérdéseket vizsgálnak oktatási és tanulási céllal kialakított, kontextusba helyezett magyarázatok. Sőt cikkében az esetmódszer mellett esettanulmány-alapú oktatásról ír. Azokat a tanterveket, melyek részben vagy teljes mértékben az esetek oktatására épülnek esettanulmány-alapú oktatásnak nevezi. Argyrys szerint az esettanulmány-alapú oktatási módszer magját öt tényező jelöli:

- 1) a döntéshozók számára releváns probléma,
- 2) a résztvevők intenzív bevonása,
- 3) a pedagógus minimális részvétele,
- 4) a vélemények szabadsága,
- 5) a döntési helyzethez kapcsolódó dráma (Ábrahám, 2018).



### 1.3.2. Típusai

Esettanulmány-írásnál az első lépés az esettanulmány típusának kiválasztása. Az esettanulmányoknak ugyanis számos típusát különböztethetjük meg. Az alábbiakban ez elemzők szerinti csoportosításban kerül röviden bemutatásra.

1) Warner-féle kategorizálás: valóság alapú és fikció alapú esettanulmányok.

A valóság alapú esettanulmány előnye az, hogy a probléma körülményeiről tényszerű részletekkel szolgál, valamint valóságos, megtörtént kimenetele van. Több lehetséges megoldási lehetőségből egy ténylegesen kiválasztásra került, ezért a valóságban választott megoldás értékelése is szempont lehet az elemzésnél. A túlzott részletesség azonban hátrányt is jelenthet akkor, ha az elemzők elvesznek az információhalmazban és nem a lényeges kérdésekre fókuszálnak. Nem korlátozzák a pedagógust a fikció alapú esettanulmányoknál a tények. A körülményeket szabadon választhatja meg. Ő döntheti el, mely részleteknek ad nagyobb jelentőséget, melyeknek kevesebbet, és ennek fényében színezheti a történetet. Természetesen így jobban rávilágíthat az általa preferált problémára, és annak megoldására. A didaktikai cél szempontjából az esettanulmány fókuszáltabb lehet. A lehető legjobb esettanulmánynak igazából az mondható, amikor egy valóságból kiinduló és ahhoz nagyon szorosan kapcsolódó, de mégis kitalált helyzetet mutat be a szerző (Kowalik, 2012).

2) Stenhouse-féle csoportosítás: etnográfiai, értékelő, oktató és cselekvés-kutató esettanulmányok

A néprajzi vagy etnográfiai esettanulmány használata általában a társadalomtudományok területén elterjedt. Egy adott eset alapos vizsgálata interjúval, és alátámasztva résztvevői tapasztalattal. Az adott szituációt az eset megpróbálja külső nézőpontból leírni, magyarázni, annak kimeneteleinek lehetőségeit és a meghozott döntéseket, amelyekkel a résztvevő abban az adott helyzetben szembesült. Ha egy vagy több eset részletes tanulmányozása történik abból a célból, hogy a hallgatók betekintést nyerjenek az adott döntéshozói pozíció szerepkörébe, és olyan információkhoz jussanak, ami segíti őket az adott döntések megítélésében, értékelésében, értékelő esettanulmányról beszélünk. Az oktató jellegű esettanulmányok célja a bizonyítékok és adatok folyamatos dokumentációján keresztül az órákon használt gondolkodásmódok gazdagítása. A cselekvés-kutató esettanulmány, amely az esetet, és az abban meghozott döntések visszajelzéseit elemzi, mintegy újragondolása a szituációnak, abból a célból, hogy a későbbi hasonló helyzetekben megfelelő megoldás születhessen. Tehát a cselekvés-kutató és az etnográfiai esettanulmányok általában egy, míg

az oktató és értékelő esettanulmányok gyakran több problémakör és helyzet elemzését foglalják magukban (Kowalik, 2012).

3) Yin-féle besorolás: magyarázó, kutató és leíró esettanulmány típusok. Yin megkülönböztet háromféle esettanulmány típust. A felderítő vagy kutató esettanulmány az, ami a kérdéseket és hipotéziseket határozza meg, melyek az esethez kapcsolódnak. Egy jelenség teljes körű leírását foglalja magába a leíró esettanulmány. A magyarázó esettanulmány típus pedig ok-okozati viszonyon alapuló, a történet adatokkal alátámasztott, mely azt vizsgálja, hogy az adott körülmények között melyik tett vagy döntés mit eredményezett.

4) Stake-féle esettanulmány típusok: valódi és közreműködő.

A valódi esettanulmány egy olyan kutatás, amely felhívja a figyelmet egy adott helyzet elemzésére. Ezt a típusú tanulmányt önmagáért az esetért vizsgáljuk, és nem azért, hogy ebből kiindulva általánosítsuk a döntési folyamat alkalmazását más élethelyzetekre, miközben a külső tényezőket teljesen figyelmen kívül hagyjuk. Ezzel ellentétben a közreműködő esettanulmánynál egy vagy több esetet vizsgálunk, azért, hogy feltárjunk egy külső tényezőt, vonatkozást. Ebben az esetben a tanulmányozott esetek alapján egy általános képet alkotunk, és az egyes eseteket, ennek a célnak rendeljük alá (Kowalik, 2012).

A fent említett esettanulmány típusoknak más és más a célja, és más oldalról közelítenek meg egy adott problémát, mégis felfedezhető bennük a több hasonlóság.

Egy jól megírt esettanulmány a valósághoz közel álló vagy tényleges helyzeteket ír le, sokszor a való életben is jellemző módon, olyan képet mutatva a helyzetről, ami kissé zavaros.

Az esettanulmányok megoldásra váró problémákkal vannak tele minden esetben, és e problémák elméleti megoldását a szerzők többnyire az elemzőre bízják.

Mint a fentiekben leírtuk, az esettanulmánynak többféle típusát különböztethetjük meg. Ukrajnában az Új ukrán iskola bevezetésével került előtérben a case (esettanulmány) oktatási módszer. A program kidolgozói szerint szükség van a változtatásra az oktatásban. A tanárnak olyan oktatási környezetet kell létrehoznia, ahol minden diák képessé válik önállóan dönteni bizonytalan körülmények között is, megtanulja, hogy a problémái megoldására több lehetőségből választhat, továbbá a pedagógusnak fejlesztenie kell a tanulóknak a helyzetek mélyreható elemzésének készségeit és technikáit. A sikeres oktatási környezet kialakításához a gyakorlatban az esettechnológia módszerének alkalmazását találták megfelelőnek, a többi oktatási módszerrel együtt, egymást kiegészítve alkalmazva azokat. Ez a technológia segíti a

tanulóknak a tanulás iránti érdeklődés, a pozitív motiváció és az életben való sikeresség iránti vágy felkeltését. Természetesen az esetmódszer nem univerzális. A módszer hatékonysága az, hogy könnyen kombinálható más oktatási módszerekkel. Ami azt jelenti, hogy nem a már jól ismert módszerek helyett kell alkalmazni, hanem az esetmódszerrel ki kell egészíteni a tanárok módszertani arzenálját.

A case technológián alapuló tanítás nem más, mint a tanár által előre elkészített, összegyűjtött anyag, amely a valós élethelyzetet írja le. Ezek az anyagok általában világos jelentéssel és meghatározott céllal rendelkeznek. Általában egy olyan helyzethez kapcsolódnak, amely a mindennapi életben megtörtént. Ugyanakkor ez a helyzet már megoldódott, de további kutatásokra van szükség. Tehát az eset mindig egy élethelyzet szimulációja, és a résztvevő által az ügyben talált megoldás tükrözheti a résztvevő kompetenciájának és professzionalizmusának szintjét, valamint valós megoldást jelenthet a problémára. Az eseteknek általában nincs egyetlen megoldása. A résztvevő mindig kitalálhatja a saját egyedi verzióját (Terescsenko, 2021).

Az Új ukrán iskola program kidolgozói a case módszert a következőképpen csoportosítják:

a) A helyzetelemzés módszere (szituációs feladatok és gyakorlatok, konkrét helyzetek elemzése). Ez a módszer az, ami ma is aktuális. Lehetővé teszi a probléma részletes vizsgálatát, egy adott helyzet elemzését. A módszer célja a probléma tanulmányozása az egész csoporttal. A probléma megoldásához a tanulók gyakorlati megoldást dolgoznak ki, kiválasztanak egy algoritmust a cselekvések végrehajtásához. Elemzésre a pedagógus javasolja azokat a már megvalósított lépéseket, amelyeket a hallgatók a korábbi helyzetekben alkalmaztak. A gyerekek viszont eldöntik, hogy ez az algoritmus alkalmas lesz-e a probléma megoldására (Osina, 2018).

b) Incidens módszer - különböző érdekek, nézetek ütközése. Ennek az eljárásnak az a célja, hogy a gyermeknek meg kell találnia a szükséges információkat a megoldásokhoz. Ezzel az információval dolgozva a gyerekek kialakítják saját álláspontjukat, levonhatják saját következtetéseiket, és megtalálhatják a probléma megoldásának módjait (Osina, 2018).

c) Adatok elemzése. A tanár előre elkészíti az eseteket egy adott probléma leírásával, amely segít a tanulónak megoldást találni a kérdésekre. Ez a módszer arra készíti a tanulókat, hogy a tanártól kapott információk alapján elemezzék a helyzetet. A tanulók így megtalálják a módját annak a helyzetnek a megoldására, amelyet az eset ismertet.

d) Projekt módszer - célja az új tudásanyag létrehozása vagy a meglévő tudás fejlesztése. A munkához a tanár csoportosítja a gyerekeket, és felkér minden csoportot, hogy dolgozzanak

ki saját projektet egy adott témában. A projektek különböző típusúak lehetnek: kutatási, kreatív, felfedező, elemző, prognosztikai jellegűek (Osina, 2018).

e) Szituációs szerepjátékok. A módszer célja, hogy a gyerekek színpadra állításának segítségével valódi történelmi, szociálpszichológiai szituációt alkossunk, majd lehetőséget adjunk a játék résztvevőinek, hogy felmérjék és megértsék a szituáció hőseinek cselekedeteit és viselkedését. A játék segítségével a résztvevők javítják az elemzési tapasztalataikat, ahol állást kell foglalniuk, majd kidolgoznak egy algoritmust, amely ezt a problémát megoldja. A színpadon minden résztvevő kiválasztja, hogyan játszik szerepet, amely során önállóan határozzák meg a viselkedési stratégiájukat, a forgatókönyvet, választják ki a díszletet. A legfontosabb feladat, hogy megmutassák a kreativitásukat a játékban váratlanul felmerülő problémák megoldása során (Osina, 2018).

f) Vita. A beszélgetések során a diákok megtanulják az eszmecserét és bizonyos szabályok betartását, ami segít a fegyelmezettségben. A megbeszélések csoportosak és csoportközi (Osina, 2018).

Surmina a következő esettípusokat különbözteti meg:

#### 1. Oktatói case.

Fő feladatuk a tanulás. Főként azokban a tipikus tanulási helyzetekben alkalmazható, amelyekben a készségek és a megoldáskeresési módok automatizmusát gyakorolják. Ezekben a folyamatokban fontos a szintézis készségeinek gyakorlása, az egyedi esetek tipikus, természetessé tétele a közös jellemzők, okok és tényezők, lehetséges következmények kiválasztásával.

#### 2. Gyakorlati case – ezek valós élethelyzeteket tükröznek

#### 3. A kutatási case – a hallgatók kutatási tevékenységbe való bevonására irányulnak.

Az European Case Clearing House a következő esettípusokat kínálja:

Case-esetek. Ezek nagyon rövid esetek, amelyek egy esetet írnak le. Az ilyen típusú esetek egy előadás vagy óra során használhatók egy koncepció bemutatására vagy vitatémaként. Gyorsan olvashatóak, és természetesen nem igényelnek speciális felkészülést a hallgatóktól. A case-esetek hasznosak az esetmódszer megismerésekor.

a) Segéd casek. Az ilyen esetek fő célja az információ továbbítása. Ez érdekesebb, mint a hagyományos olvasási vagy tanulmányozási segédanyagok. A hallgatók sokkal fogékonyabbak az eset formájában bemutatott információkra, mint ha egy normál dokumentumban lennének. Egy tipikus segédeset felhasználható más esetek megvitatásának alapjául.

b) Case gyakorlatok. Az ilyen esetek lehetőséget adnak a hallgatónak bizonyos technikák alkalmazására és az esetanyag széles körű felhasználására, amikor kvantitatív elemzésre van szükség. A számokkal való manipulálás sokkal érdekesebb, mint az egyszerű gyakorlatok elvégzése.

c) Case-példák. Amikor az „ügy” szót említik, általában ez az esettípus jut eszünkbe. A tanulónak elemeznie kell az esetből származó információkat, és azonosítania kell a legfontosabb összefüggéseket a különböző összetevők között. Felmerül persze a kérdés: miért romlott el minden, és hogyan lehetett volna ezt elkerülni?

d) Összetett casek. Az ilyen esetek olyan helyzeteket írnak le, amikor jelentős szempontok rejtőznek nagy mennyiségű információban, amelyek egy része irreleváns. A tanuló feladata, hogy a fontos szempontokat elkülönítse a jelentéktelenektől, és ne figyeljen rájuk. A nehézséget az okozhatja, hogy a kiválasztott szempontok összefügghetnek egymással.

e) Case-döntések. A tanulóknak el kell dönteniük, mit fognak tenni az adott körülmények között, és cselekvési tervet kell megfogalmazniuk. Ehhez a hallgatónak számos megalapozott megközelítést kell kidolgoznia, és gyakorolnia kell a sikerre leginkább összpontosító megközelítés kiválasztását.

A Case módszere a következő készségeket és képességeket fejleszti a tanulóknál:

1. Elemző képesség fejlesztése. Ezek közé tartozik az adatok megkülönböztetésének képessége az információtól, osztályozás, releváns és irreleváns információk elkülönítése, elemzése, bemutatása és kinyerése, az információban lévő hiányosságok megtalálása és azok helyreállítása.

2. Problémamegoldó képesség fejlesztése. Képesé teszi az elméleti ismeretek felhasználását a mindennapi gyakorlatban. A valós helyzethez képest, az ügyekben bemutatott probléma összetettségi szintje hozzájárul az elmélet, a módszerek és az elvek használatához szükséges készségek gyakorlati kialakításához.

3. Kreativitás fejlesztése. Egyféle gondolkodásmóddal, nem mindig lehet megoldani az összes esetet. Nagyon fontosak a kreatív készségek az alternatív megoldások generálásában, amelyek logikai úton nem találhatók meg.

4. Kommunikáció fejlesztése. Ezek közé tartozik: a vita vezetésének, mások meggyőzésének képessége. A tanulók vizuális anyagokat és médiafelületeket használnak együttműködve a csoporttagokkal, megvédik saját álláspontjukat és meggyőzik ellenfeleiket.

5. Szociális képesség fejlesztése. A beszélgetés során olyan szociális készségek fejlesztésére kerül sor, mint az emberek viselkedésének felmérése, a meghallgatás képessége, a vita támogatása vagy az ellenkező vélemény érvelése, az önkontroll stb.

6. Önértékelés fejlesztése. A vitában fellépő nézeteltérés hozzájárul mások és a tanulók saját véleményének megismeréséhez és elemzéséhez. A felmerülő morális és etikai problémák szociális készségek és megoldások kialakítását igénylik (Terescsenko, 2021).

Az esettanulmány-technológiája a független gondolkodásra összpontosít, arra a képességre, hogy gondolatainkat a közönség felé közvetítsük, és konstruktívan reagáljunk az ellenfelek kritikájára. Az esetmódszer lehetővé teszi az elmélet és a gyakorlat optimális ötvözését, a különféle információforrásokkal való munkavégzés készségeinek fejlesztését. A tanulási folyamatban résztvevők nem kapnak „kész tudást”, hanem önállóan tanulják meg azokat kinyerni, a különféle élethelyzetben hozott döntések alapján, mivel erre gyorsabban emlékeznek vissza, mint a szabályok memorizálására. Így a tanulók megtanulják betartani a kommunikáció szabályait: csoportban dolgozni, meghallgatni a beszélgetőpartnereket, érvelni álláspontjukról, logikai sémákat építeni egy olyan probléma megoldására, amelynek akár több lehetséges megoldása lehet. És még a gyengék is részt vehetnek a vitakérdésekben, mert nincsenek egyértelmű válaszok, amelyeket tanulmányozni kell. Az életben a tanulóknak szükségük lesz logikus gondolkodásra, kérdések megfogalmazására, a válaszok érvelésére, saját következtetések levonására, véleményük megvédésére (Terescsenko, 2021).

A tanulás eredményessége szempontjából az esetmódszer alkalmazása nyilvánvaló. A tanulónak lehetőséget biztosít az elméletben tanultak gyakorlatban való kipróbálására, aktivizálja képességeiket, kreatív gondolkodásukat. Másrészt a gyakorlati helyzet felkelti az érdeklődést a tanulási folyamat iránt, ahogy világossá válik, hogy milyen elméleti tudás szükséges a probléma megoldásához.

#### **1.3.4. Esettanulmány készítése és elemzése**

A tanulási folyamatban az esetekkel való munka technológiája viszonylag egyszerű, és a következő szakaszokat tartalmazza:

- a tanulók egyéni önálló munkája esetanyaggal (probléma azonosítása, kulcsfontosságú alternatívák megfogalmazása, megoldási javaslat vagy intézkedési javaslat);
- kis csoportos munkaforma, ami arra szolgál, hogy közösen megtalálják a kulcsproblémát és annak megoldását;

➤ a kiscsoportok eredményeinek bemutatása, ami közös beszélgetésen alapul (a tanulócsoporton belül).

Három lehetséges stratégia létezik a tanári viselkedésre, amikor egy esettel dolgoznak a diákok:

1. A tanár további kérdések vagy (kiegészítő) információk formájában ad támpontokat.
2. Bizonyos feltételek mellett a tanár megadja a választ.
3. A tanár nem tehet semmit (hallgathat), amíg a diákok dolgoznak a probléma megoldásán.

Az esettanulmány sok esetben egyenes kérdést szegez a tanulóknak, ezért javasolt az esettanulmányt úgy megírni, hogy az lehetőleg 5-6 irányozott kérdéskört, problémát tartalmazzon. Indokolatlan mennyiségű kérdés ugyanis koncentrációvesztést okozhat, melynek következtében a hallgatók elvesztik figyelmüket és a lényeges kérdések felett elsiklanak (Kowalik, 2012).

Az esettanulmány mint sok más technológiával végzett munka több szakaszból áll:

*1. szakasz.* Az első szakasz az eset előkészítésének szakasza. Itt fogalmazódik meg a feladat, azaz magát a tanulási helyzetet rögzítik, vagy a valós helyzetet veszik figyelembe és kicsit leegyszerűsítik (figyelembe véve a tanulók életkorát). Ezután meghatározásra kerülnek a kérdések, amelyekre a hallgatóknak az összes anyag elemzése után kell válaszolniuk. A tanár az adott esethez, témához elemzési kérdéseket fogalmaz meg. Fontos a tanulói munkához szükséges anyagok alapos előkészítése, hogy minden anyag segítse a probléma megoldását. A tanár papíralapon is elkészítheti az eseteket, amelyek lehetnek táblázatok, diagramok, rajzok, valamint multimédiás anyagok. Ezek lehetnek hanganyagok, videók, közösségi videók (Terescsenko, 2021).

*2. szakasz.* Ebben a szakaszban a tanár megbeszélést szervez, támogatja a résztvevőket, segít a helyzetek elemzésében (Terescsenko, 2021).

Esettanulmány íráskor számolnunk kell azzal, hogy számos vázlat, próbaírás fog elkészülni, mire a végleges esettanulmány megszületik. Így tehát nem jelent jelentős problémát, ha első ránézésre még nem rajzolódik ki előttünk az esettanulmány formai felépítése. Fontos azonban az alábbi általános törvényszerűségek szem előtt tartása:

- 1) A problémának az éppen tanulmányozott anyagra kell vonatkoznia.
- 2) Az esettanulmánynak kognitív és kutatási jellegűeknek kell lennie.
- 3) A tanár által készített tanulmányok vonatkozzanak a tanulók tudására és tapasztalatára.
- 4) A probléma tartalmának tartalmaznia kell a megoldási módokat.

5) Az óra menetében elfoglalt hely (témakör bevezetése vagy lezárása). Amennyiben az oktató a témakör elején kívánja az elemzést megejteni, akkor felépítettebb szituációt érdemes használni, amennyiben viszont erre később kerül sor, lehetőség van gyakorlatiasabb, kevésbé irányított helyzetelemzés alkalmazására (Terescsenko, 2021).

6) Az esettanulmánynak könnyen értelmezhetőnek és jól olvashatónak kell lennie.

7) Az eset felvezetésében utaljunk a konkrét problémára vagy problémákra, amelyeket az eset feldolgoz. Ezt az eset végén is szükséges megismételni a nyomatékosítás érdekében. Az eset részletezése során további problémaköröket, konfliktusokat is megemlíthetünk, amelyek ugyan nem állnak az eset középpontjában, mégis hatással lehetnek a végkifejletre.

8) Lényegtelen, a szituációhoz nem szorosan kapcsolódó, azt nem befolyásoló információk ne kerüljenek a szövegbe.

9) Olykor hatékonyabb az információk, adatok szemléltetésére egyszerű táblázatokat, ábrákat, grafikonokat használni, mintsem hosszú részletes és száraz leírásokat.

3. szakasz. A fő rész (Terescsenko, 2021).

1) Az esettanulmány értelmezésen alapuló megfogalmazása, tudatosítása.

2) A probléma okainak feltárása.

3) A problémamegoldó algoritmus kidolgozása.

4) A legjobb megoldás kiválasztása. Pozitív és negatív oldalak kutatása.

5) A problémamegoldó algoritmus lépésről-lépésre történő megvalósítása. Az esetek valóság-hű információkkal rendelkezzenek, az anyag kapcsolódjon a vizsgált témához, ne legyen terhelve részletekkel.

A tanulási folyamat során a vitában részt vevő diákok három forrásból gazdagodhatnak, mégpedig magából az esetből, a vitából és egymás tapasztalataiból, valamint a tanár beavatkozásai által, aki egyfelől, a vita irányításával meghatározza annak irányát, másfelől, a fontos információ kiemelésével szelektív tartalmakra, tanulságokra mutat rá (Kowalik, 2012).

Az esettanulmány megvitatásában a tanulók számára általánosságban javasolt az alábbi lépéseken keresztül elvégezni az elemzést:

1) A szöveg és a csatolt információ egyszeri átnézése, hogy képet kapjanak arról, miről szól az eset.

2) Az esettanulmányban a legfontosabb tények kiemelése, aláhúzása.

3) Jegyzetek készítése, s a döntéshozatal szempontjából lényeges információ, személyek stb. elválasztása a felesleges részletektől.

4) Fontossági sorrend felállítása a problémákhoz és alternatívákhoz kötődően.



5) Javaslatok megfogalmazása.

6) A döntések és javaslatok értékelése.

Az esettanulmány elemzésének része a tanulmányhoz kapcsolódó vita, melynek sikere elsősorban a résztvevők aktivitásának és a termékeny javaslatok függvénye. Ezt előmozdítandó az alábbi teendők mentén javasolt készülni a vitára:

1) átgondolt és pontosan megfogalmazott javaslatok, melyek logikus érveléssel védhetőek

2) mások véleményének figyelmes befogadása és megértése, ezen álláspontok gyorselemzése és ezekre való válaszadás

3) nyitottság és elfogulatlanság

4) rövid, lényegre törő válaszok

5) a vita hevében is fontos, hogy a részt vevő jól érezze magát (Terescsenko, 2021).

Alsó tagozaton a casek megoldását a következő sorrendben javasolják:

1. A case megismerése. (3-5 perc)

2. Problematizálás - csoportos beszélgetés során az esetben lévő ellentmondások azonosítása, annak meghatározása, hogy mi a probléma. (3-4 perc)

3. A probléma megfogalmazása és a legjobb megfogalmazások kiválasztása (frontális ötletbörze utólagos megbeszéléssel). (3-4 perc)

4. Hipotetikus válaszok kijelölése problémás kérdésekre (ötletbörze kiscsoportokon belül). (3-4 perc)

5. Hipotézisek tesztelése a megadott információk és egyéb elérhető források alapján (csoportmunka). Akár 15 percig. Lehetőséget kell adni a tanulóknak bármilyen szakirodalom, tankönyvek, segédkönyvek használatára.

6. A megoldás ismertetése. Csoportonként legfeljebb 3 perc.

7. A megoldás menetének levezetése. (3-4 perc) (Osina, 2018).

Nincs két egyforma esettanulmány-elemzés. A résztvevők beavatkozásai teljesen eltérő irányba vihetik a vitát még ugyanazon eset elemzésekor is. A tanulási folyamat a tanterem, a résztvevők tudása, készségei, tapasztalatai, s mindebből nem csupán a résztvevők, hanem a vitát vezető tanító is gazdagítja tudását. Az esettanulmány-elemzés nem csak a hallgatót, hanem az oktatót is merőben új szerepbe helyezi, mivel az oktatás hagyományos alá-fölérendeltség viszonyrendszerét tompítja, ahol az oktató irányítja a vitát, de elsősorban nem ő áll a tanulási folyamat középpontjában, hanem a résztvevők tapasztalatai, meglátásai, javaslatai. A feladata így elsősorban arra korlátozódik, hogy moderálja a vitát, minél több

résztevő javaslatainak bevonásával. Természetesen a felvetések szelektálásával, kérdések által, illetve a javaslatok csoportokba gyűjtésével, amely aktív része a tanulási folyamatnak, de ez módszertanilag mégis más formája a tudásátadásnak, mint a megszokott módszerek.

Hatékony módszerek bizonyul esettanulmány-elemzésnél a hallgatók kis csoportokban való foglalkoztatása. Az előzetesen kiadott feladatokat a résztvevők csoportban is elvégezhetik, így mindenki rákényszerül az együttműködésre, illetve a hallgatók megismerik egymás gondolkodásmódját. A kisebb munkacsoportok kialakításának hátulütője lehet, ha egy vagy több csoport aktívabban vesz részt az órákon, illetve a feladatok megoldásában, mint a többi. Ez a jelenség csoporton belül is felléphet, mikor egy vezéregyéniség húzza magával a csoportot, és nem marad a csoport többi tagjának tere az önálló ötletek kibontására, prezentálására. Ennek felelőssége is az oktatót terheli (Kowalik, 2012)

## II. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

### 2.1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek

A modern világ összetett. Nem elég csak tudást adni a diákoknak. Fontos őket megtanítani arra, hogy a megszerzett tudást hogyan tudják a gyakorlatban alkalmazni. A tudás és a készségek összefüggnek a tanulók értékeivel, formálja őket a sikeres önmegvalósításban, az élethez szükséges létfontosságú kompetenciák kialakulásában, amik szükségesek a későbbiekben továbbtanulás és a munka terén. Minden gyermek egyedi, az Isten egyedi képességekkel, tehetségekkel és lehetőségekkel ruházott fel mindenkit.

Az Új ukrán iskola küldetése – segíteni minden gyermeket abban, hogy felfedezze képességeit, kibontakoztassa tehetségét, amihez nélkülözhetetlen egyfajta partnerkapcsolat tanár, diák és szülő között.

Az ukrainai oktatási reform jelenlegi szakaszában különösen élessé és aktuálissá válik a tanulók képességeinek fejlesztése a szocializációs folyamat során, azzal a céllal, hogy létfontosságú kompetenciákat alakítsanak ki bennük. Ebben tud a pedagógusok segítségére lenni a case oktatási módszer alkalmazása.

Kutatásunk fő célja, hogy megtudjuk, hogy a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban alkalmazzák-e a pedagógusok a case oktatási módszert, és milyen akadályok nehezítik a módszer bevezetését.

Több kutatási kérdés fogalmazódott meg bennünk, mikor elkezdtünk a témával foglalkozni. Az első ilyen kérdés, amit szerettünk volna megválaszolni, hogy van-e szükség az oktatásban új oktatási módszerek alkalmazására. Továbbá felmerült bennünk, hogy ez az igény megvan-e azokban a pedagógusokban, akik a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban tanítanak, és nyitottak-e az új módszerek megismerésére.

A következő kérdés, ami felvetődött bennünk, hogy a megkérdezett pedagógusok ismerik-e a case oktatási módszert, és alkalmazzák-e a gyakorlatban.

Utolsó kérdésként felmerült továbbá, hogy vajon miben látják a pedagógusok a case technológia bevezetésének, alkalmazásának akadályát?

A kutatási kérdések alapján a következő kutatási hipotézisek, felvetések fogalmazódtak meg bennünk:

Az ukrainai oktatási reformban megfogalmazott elvárásoknak megfelelően, feltételeztük, hogy vizsgálatban résztvevő pedagógusok ismerik és alkalmazzák a case oktatási módszert.

Feltételezzük, hogy a pedagógusok is érzik a szükségességét új oktatási módszerek alkalmazásának.

Feltételezzük, hogy vannak olyan pedagógusok, akik ismerik, de nem alkalmazzák tanításuk során az esettanulmány módszert.

## **2.2. A vizsgálat körülményei és helyszíne**

A szakirodalomban leírtak alapján, alapsokaságnak tekintjük azoknak a személyeknek az összességét, akikre vonatkozóan szeretnénk megfogalmazni a következtetéseinket. A minta pedig nem más, mint az alapsokaság azon része, ami bevonásra kerül a vizsgálat során (Falus-Ollé, 2000). Tehát esetünkben mintának fogjuk tekinteni a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban tanító pedagógusok csoportját.

Szerettük volna, ha a kutatás minél sokrétűbben valósul meg, ezért több szempontot megvizsgáltunk, áttanulmányoztuk a különböző kutatási módszereket, és a leghatékonyabb eszköznek a kutatás kivitelezéséhez a kérdőív bizonyult. A kérdőív kitöltésével az alsó tagozaton tanító pedagógusokat céloztuk meg. A kérdőív összeállításánál természetesen ügyeltünk az anonimitásra mind a kitöltő, mind az iskola irányában, ahol dolgozik. Miután eldöntöttük, milyen kérdések szerepeljenek a kérdőívben, megegyeztünk abban, hogy a kérdőív feldolgozását segítve zárt kérdéseket fogalmazunk meg. A kérdések megfogalmazásakor igyekeztünk figyelembe venni a kutatás célkitűzéseit.

A következő lépésben próbáltunk megfelelő szoftvert találni a kérdőív elkészítéséhez, több lehetőséget megvizsgálva a Google kérdőív szerkesztőjét választottuk, és ennek segítségével készítettük el a kérdőív első változatát, ami elérhetővé vált az internetes felületen. Kipróbáltuk hogyan működik, mindent rendben találva nem tartottuk szükségesnek a további változtatások lehetőségét, tehát véglegesítettük a kérdőívet. A mintában résztvevő pedagógusok, miután megkapták az e-mailt, amiben bemutatkoztunk, a linkre kattintva elkezdheték a kitöltést, majd a „Küldés” gombra kattintva elküldhették a válaszaikat.

A kérdőívben szereplő kérdéseket három csoportra osztottuk:

A kérdőív első részében a kitöltőkre vonatkozó információkra voltunk kíváncsiak: neme, életkor stb.

A második részben a személyes szakmai módszertani innovativitásra és az intézményi felszereltségére vonatkozó kérdéseket állítottunk össze.

A harmadik rész azokra vonatkozik, akik alkalmazzák case oktatási módszert a gyakorlatban.

A kérdőív a következő linkről érhető el:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScXn\\_0VuHxEL5dUFb7x2mau2nCYiLfxRqBvii7yKZhg4Ouw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScXn_0VuHxEL5dUFb7x2mau2nCYiLfxRqBvii7yKZhg4Ouw/viewform?usp=sf_link)

Következő lépésben a kistérség tanügyi osztályának vezetőjét kerestük fel, miután elmondtuk a kutatásunk célját, a segítségüket kértük a kutatás megvalósításában. Nagyon segítőkészek voltak, biztosítottak arról, hogy mindenben segíteni fogják munkánkat. Megbeszéltük, melyek azok az iskolák, ahol a mintavételt szeretnénk elvégezni. A Beregszászi kistérséghez összesen 25 tanintézmény tartozik: 11 magyar tannyelvű gimnázium, 9 magyar tannyelvű líceum, 1 magyar tannyelvű általános iskola, 3 ukrán tannyelvű líceum és 1 ukrán tannyelvű általános iskola. A magyar tannyelvű oktatási intézmények alsó osztályaiban tanító pedagógusok összlétszáma 97 fő. Az adatokat a kistérség oktatási osztálya tette hozzáférhetővé számunkra. Miután felvázoltuk a tudnivalókat a kutatással kapcsolatban, átolvastuk közösen a kérdőívet az osztályvezetővel, a tanügyi osztály munkatársai központilag továbbították az e-mailemet, ami tartalmazta a kitöltendő kérdőív linkjét a kijelölt tanintézményeknek.

A kérdőívet 2022. április 8-án tettük közzé. Az első válasz 2022. április 12-én, az utolsó válasz pedig 2022. május 8-án érkezett.

Miután beérkeztek a válaszok, elkezdődhetett az adatok feldolgozása, amiben nagy segítséget nyújtott az az összesített értékelés, amit a Google közösségi dokumentum kezelő készített el kérdésenként, diagramokkal is kiegészítve. A munkám további részében az adatok elemzésében főleg ezeket a diagramokat használtam fel, a monitorkép vágó szerkesztő alkalmazásának segítségével.

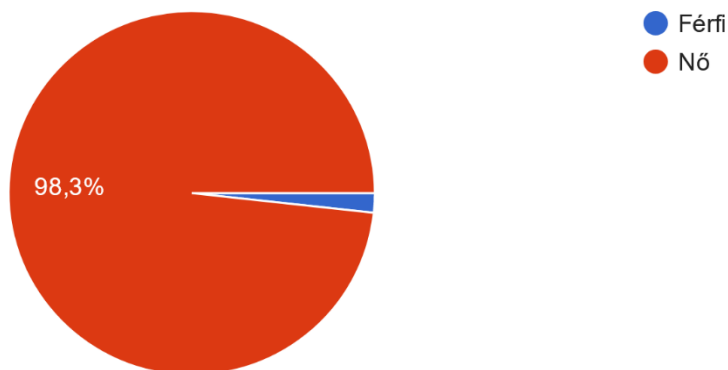
### **2.3. A vizsgálat eredményei**

Az első kérdésben azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen a válaszadók közötti nemek aránya. Az 58 válaszadóból 98,3% (57 fő) nő és 1,7% (1 fő) férfi volt (1. ábra), ami talán nem is annyira meglepő, ha a statisztikai adatokat figyelembe vesszük abban a tekintetben, hogy a pedagógusok között országos szinten is több a nő, mint a férfi.

A nemzetközi tendencia is ezt mutatja. Magyarországon a kilencvenes években az alsóbb fokozatokon tanítók 84 százaléka volt nő (Nagy M., 1998). Ugyanakkor általánosan jellemző Magyarországon, hogy minél magasabb oktatási színtről beszélünk, annál nagyobb a

férfi pedagógusok aránya (Jelentés a magyar közoktatásról, 2003), de ugyanez elmondható az Ukrajnában dolgozó pedagógusokról is.

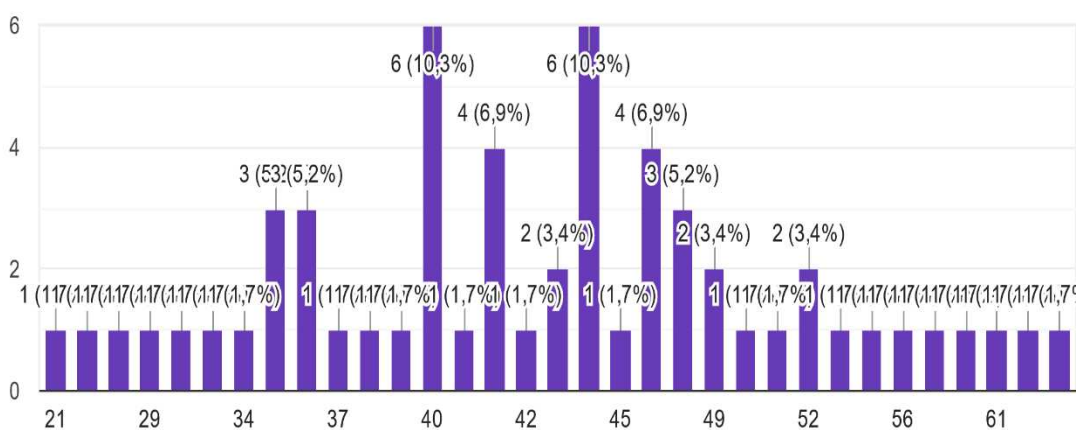
1. ábra: Nemek aránya a válaszadók között



Forrás: saját szerkesztés

A második kérdésben a válaszadók életkorára kérdeztünk rá. Az eredmény a következő lett: a válaszadók részaránya 21–64 éves korosztály között mozgott. Ezen belül a válaszolók 59%-a, vagyis a többség 35-45 éves. Tudjuk, hogy Ukrajnában a nyugdíjkorhatár a nők tekintetében jelenleg 60 év. Megvizsgálva az adatokat, láthatjuk, hogy a válaszadók között van 3 nyugdíjas pedagógus is (2. ábra).

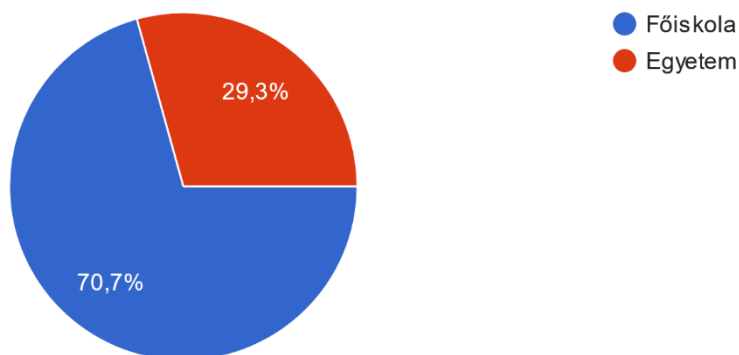
2. ábra: A válaszadók életkorának alakulása



Forrás: saját szerkesztés

A továbbiakban a pedagógusok iskolai végzettségét vizsgáltuk. A válaszadók 70,7% (41 fő) főiskolai végzettséggel, 29,3% (17 fő) egyetemi végzettséggel rendelkezik (3. ábra).

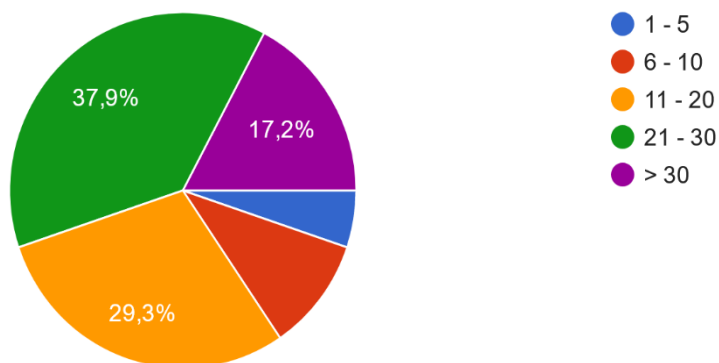
3. ábra: A válaszadók iskolai végzettsége



Forrás: saját szerkesztés

A 4. kérdés arra vonatkozott, hogy hány év munkatapasztalattal rendelkeznek a mintában résztvevő pedagógusok. A válaszadók 17,2%-a (10 fő) az, aki több mint 30 év munkatapasztalattal rendelkezik. 37,9%-a (22 fő), tehát a többség 21 és 30 év közötti munkatapasztalattal, 29,3% (17 fő) 11 és 20 év közötti munkatapasztalattal rendelkezik. A válaszadók 10,3% (6 fő) az, akinek a munkatapasztalata 6-10 év között mozog, és a válaszadók mindössze 5,2% (3 fő) az, akinek 1-5 év munkatapasztalata van (4. ábra).

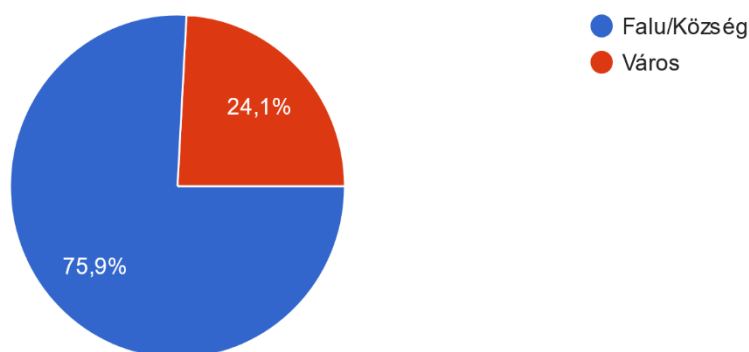
4. ábra: A válaszadók munkatapasztalata



Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgálva a beérkezett válaszokat megtudtuk, hogy a válaszadók 24,1% (14 fő), városi iskolában, míg 75,9% (44 fő) községi iskolában tanít (5. ábra).

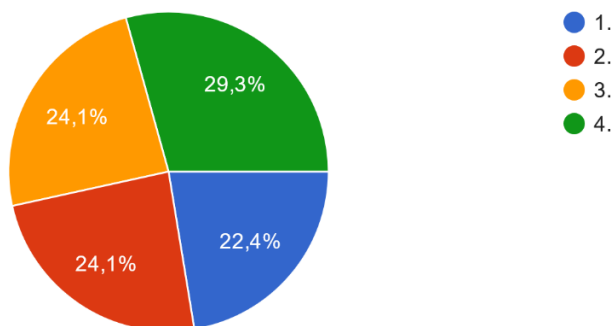
5. ábra: A válaszadók munkahelye településtípus szerint



Forrás: saját szerkesztés

A továbbiakban megnéztük a válaszadók arányát évfolyamonként. Az ábra adatait elemezve láthatjuk, hogy tulajdonképpen arányosan töltötték ki a kérdőívet a különböző osztályban tanító pedagógusok. A válaszadók 22,4%-a (13 fő) első osztályban, 24,1% (14 fő) második osztályban, ugyancsak 24,1% (14 fő) harmadik osztályban, és 29,3% (17 fő) tanít negyedik osztályban (6. ábra).

6. ábra: Melyik osztályban tanítanak a válaszadók



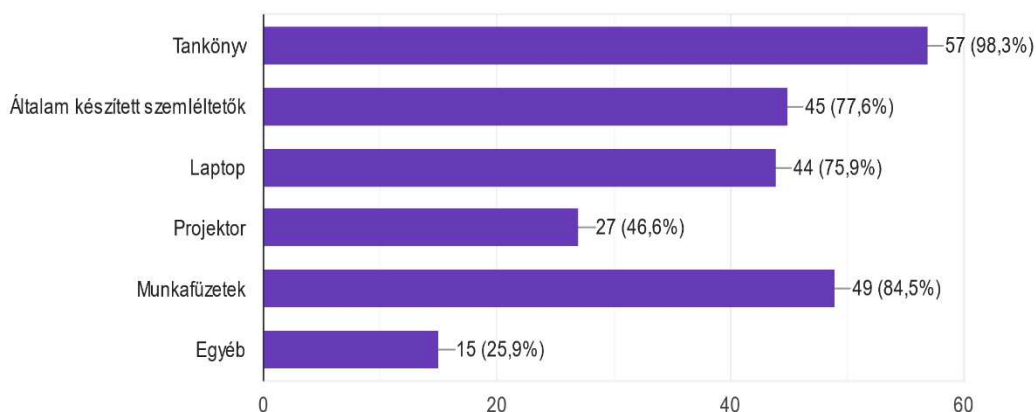
Forrás: saját szerkesztés

A 7. és a 8. kérdés arra vonatkozott, hogy milyen tantárgyakat tanítanak a pedagógusok és milyen segédanyagokat használnak a tanítás alatt. A megkérdezett pedagógusok többsége minden tantárgyat tanít alsó tagozaton, és az általuk használt segédanyagok skálája is széles. Ennél a kérdésnél több választ lehetett bejelölni. A válaszadók 98,3% (57 fő) előszeretettel használja a tankönyvet, a válaszadók 84,5%-a (49 fő) a munkafüzetet. 77,65 (45 fő) készít saját szemléltetőket, és nagyon jó azoknak az arány is, akik laptopot 75,9% (44 fő) és



projektort 46,6% (27 fő) használnak. Ez mindenképpen az oktatás minőségének pozitív elmozdulására enged következtetni. A megkérdezettek 25,9%-a (15 fő) pedig egyéb segédanyagokat is alkalmaz (7. ábra).

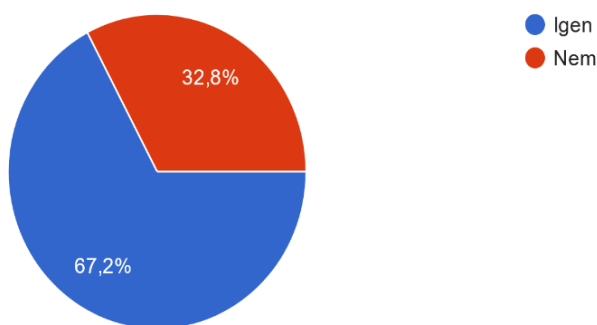
7. ábra: Pedagógusok által használt segédanyagok



Forrás: saját szerkesztés

Ezt követően arra kérdeztünk rá, hogy az osztályterem mennyire felszerelt, van-e lehetőség multimédiás eszközök használatára. A válaszadók többsége 67,2% (39 fő) válaszolta, hogy van lehetősége, míg meglepő módon 32,8% (19 fő) válaszolta, hogy nincs lehetőségük multimédiás eszközök használatára az osztályteremben (8. ábra). Itt fontos megemlítenünk, hogy az Új ukrán iskolában alapkövetelmény, hogy minden osztályban legyen laptop, projektor és egyéb technikai eszközök is, és az elemi iskola 1–4. osztálya, értelemszerűen a válaszadó pedagógusok is, már az új iskolakoncepció szerint halad.

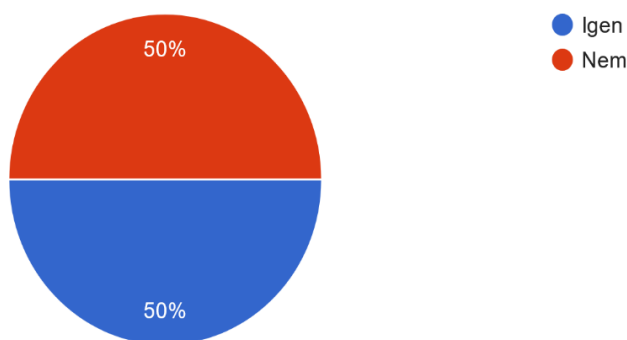
8. ábra: Van e lehetőség multimédiás eszközök használatára



Forrás: saját szerkesztés

A 10. kérdésben válaszadók ezzel kapcsolatos elégedettségét szeretnénk volna felmérni. Arányaiban érdekes válasz született. 50% (29 fő) az, aki elégedett és pontosan 50% (29 fő) az, aki nem elégedett a tanterem felszereltségét illetően (9. ábra).

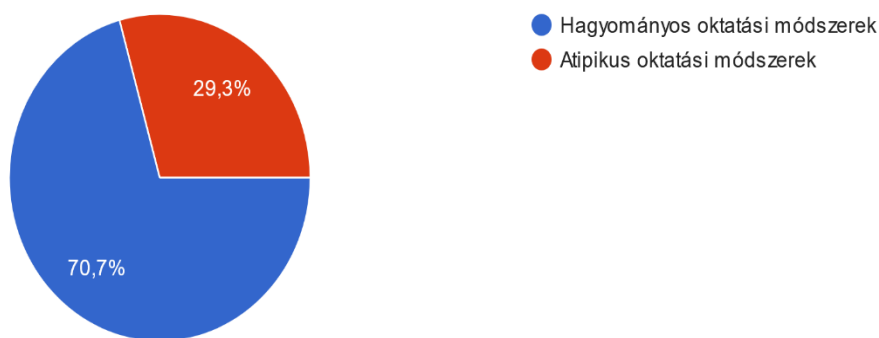
9. ábra: Elégedett-e a tanterem felszereltségével



Forrás: saját szerkesztés

A továbbiakban áttértünk a pedagógusok által alkalmazott oktatási módszerek megvizsgálására. Az erre vonatkozó első kérdésben azt szeretnénk volna megtudni, hogy a hagyományos vagy az atipikus oktatási módszereket részesítik előnyben munkájuk során. A válaszadók 70,7 %-a (41 fő) szavazott a hagyományos, míg csak a válaszadók 29,3%-a voksolt az atipikus oktatási módszerek mellett (10. ábra).

10. ábra: Az előnybe részesített oktatási módszerek aránya

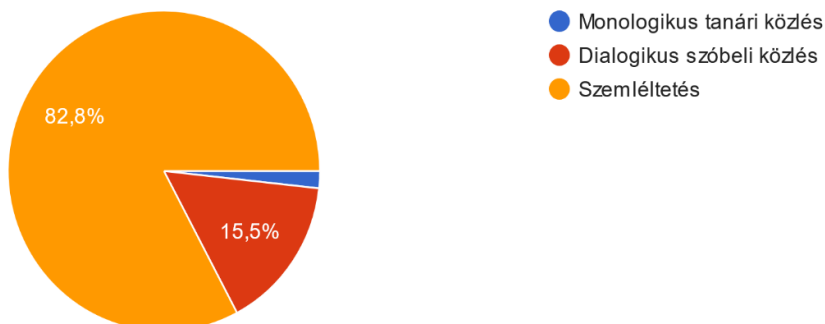


Forrás: saját szerkesztés

Ezt követően szeretnénk volna konkretizálni a pedagógusok által kedvelt oktatási módszereket, ezért a 12. kérdésben azt vizsgáltuk, mely hagyományos oktatási módszerek a legnépszerűbbek a pedagógusok körében. Érdekes válasz született. A válaszadók túlnyomó többsége 82,8% (48 fő) a hagyományos oktatási módszerek közül a szemléltetést részesíti előnyben, ami nem meglepő, hiszen a dolgozatban is rámutattunk, hogy ez egy kedvelt

oktatási módszer. A megkérdezettek 15,5%-a (9 fő) alkalmazza tanórái során a dialogikus szóbeli közlést, és mindössze 1,7% (1 fő) a monologikus tanári közlést (11. ábra).

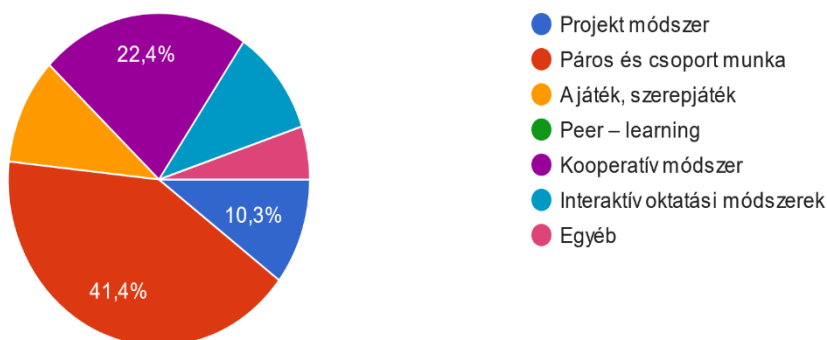
11. ábra: Hagyományos oktatási módszerek



Forrás: saját szerkesztés

A 13. kérdésben a pedagógusok által leginkább alkalmazott atipikus oktatási módszerekre kérdeztünk rá. Az ábrán jól látható, hogy a legközkedveltebb 41,4% (24 fő) a páros és csoport munka, ezt követi a kooperatív módszer 22,4% (13 fő), aminek nagyon örülünk, ugyanis az elmúlt években az évfolyammunkámat, szakdolgozatomat ebben a témában írtuk. Amikor évekkkel ezelőtt hozzáfektünk e téma vizsgálatához, az derült ki számunkra, hogy a pedagógusok nem igazán ismerik a kooperatív módszerek sokféleségét, és ha alkalmazták is, nem tudatosan tették. Remélem a témában végzett több éves kutatásunkkal kicsit mi is hozzájárultunk a módszer népszerűsítéséhez. Egyforma arányban 10,3% (6 fő) alkalmazják a projekt módszert, a játékot, szerepjátékot, az interaktív oktatási módszereket. A válaszadók 5,2%-a (3 fő) alkalmaz egyéb módszereket (12. ábra).

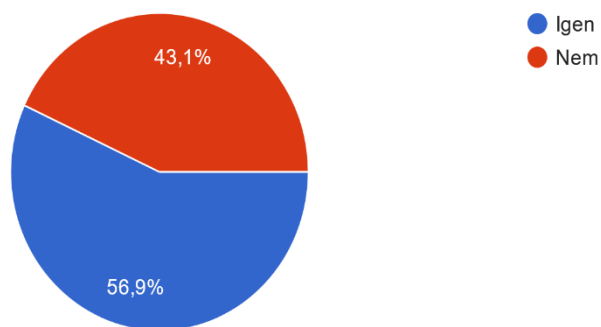
12. ábra: Atipikus oktatási módszerek



Forrás: saját szerkesztés

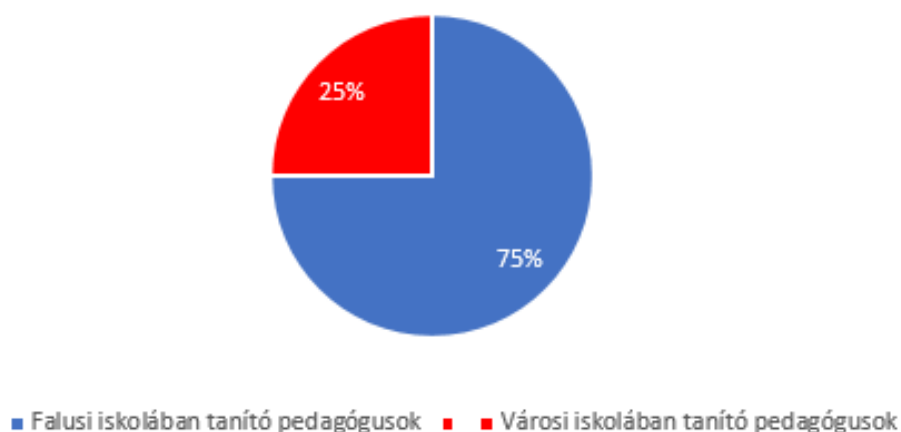
A 14. kérdésében az iránt érdeklődtünk, hogy a válaszadók hallottak-e már a case oktatási módszerről. Mint fentebb említettük 2018-ban elkezdődött Ukrajnában egy iskolareform Új ukrán iskola néven, melyben a koncepció kidolgozói által ajánlott modern oktatási technológiák között fontos szerepe van a case oktatási módszernek, tehát feltételeztük, hogy a válaszadók ismerik a case módszert. A megkérdezettek 56,9%-a (33 fő) az, aki hallott vagy olvasott a case oktatási módszerről, és a mintában résztvevők 43,1%-a (25 fő) nyilatkozta azt, nem hallott a róla (13. ábra). Ezt a kérdést részleteiben is vizsgáltuk, arra is szeretnénk volna rávilágítani, hogy ez az arány hogyan oszlik meg a városi és a falusi iskolában oktató pedagógusok között. A 14. ábráról leolvasható, hogy a 33 válaszadó közül, akik ismerik a módszert, 75% (25 fő) tanít falusi, míg 25% (8 fő) tanít városi iskolában.

13. ábra: Mennyire ismert a case oktatási módszer



Forrás: saját szerkesztés

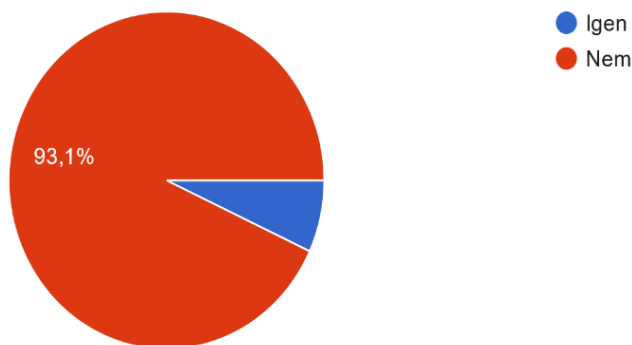
14. ábra: Mennyire ismert a case módszert területi eloszlás szerint



Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdésnél választ kaptunk arra, miért nem ismeri a pedagógusok egy része a módszert. Arra kérdeztünk rá, hogy az elmúlt 5 évben vettek e részt a megkérdezettek olyan módszertani továbbképzésen, aminek a témája kapcsolódott a case módszerhez. A válaszadók 93,1%-a (54 fő) nem vett részt ilyen továbbképzésen. Mindössze 6,9 % (4 fő) az, aki azt válaszolta, hogy részt vett a módszerrel kapcsolatos továbbképzésen (15. ábra). Feltételezhető, hogy mindebben nagy szerepet játszott a 2020 februárjában kezdődött Covid-19 világjárvány is, ami online keretek közé szorította az oktatást és a továbbképzéseket is. Bár az interneten számtalan online továbbképzést hirdetnek e témában is, az adatok alapján feltételezhető, hogy a pedagógusoknak kezdetben – akárcsak az online oktatásra való áttérés – nehézséget okozott és szokatlan volt az online továbbképzésekre való áttérés is, holott ez nagyon leegyszerűsíti a továbbképzéseken való részvételt. Ugyanígy lassan formálódik a pedagógusokban az új továbbképzési rendszerhez való adaptálódás is, mely lehetővé teszi, hogy ne ötévente egyszer vegyenek részt a kötelezően előírt továbbképzésen, hanem évente legalább egyszer részt kell venniük továbbképzésen, és van lehetőségük választani a meghirdetett továbbképzések között, mind Ukrajnában, mind külföldön.

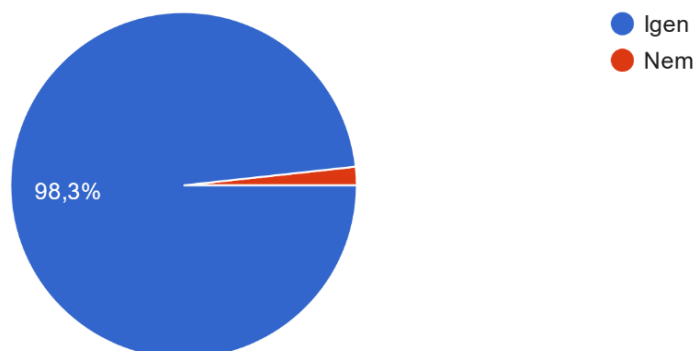
15. ábra: A módszertani továbbképzésen résztvevők aránya



Forrás: saját szerkesztés

Kutatásunk kezdetekor az első kérdés, ami megfogalmazódott bennünk, hogy a pedagógusok szerint van-e szükség új oktatási módszerek kipróbálására. A válaszadók szinte egyhangúan 98,3 % (57 fő) válaszoltak igennel erre a kérdésre, mindössze 1,7% (1 fő) válasza volt nem a megkérdezéskor. Ez mindenképpen pozitív visszajelzés, hiszen a pedagógusok is látják a szükségességét az új módszerek kipróbálásának, ez arra enged következtetni minket, hogy nem zárkoznak el az új lehetőségektől (16. ábra).

16. ábra: Új oktatási módszerek kipróbálásának szükségessége

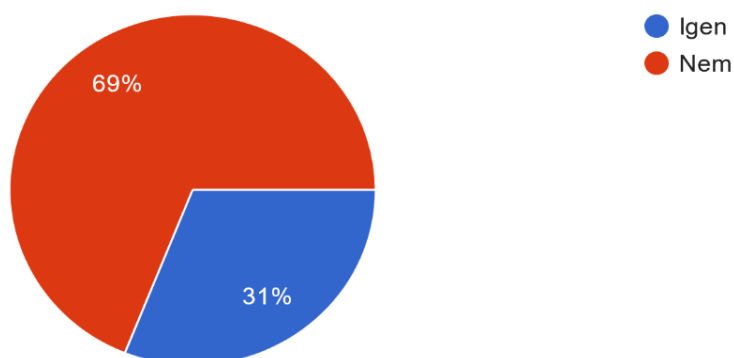


Forrás: saját szerkesztés

Megvizsgálva a 15. és a 16 kérdésekre adott válaszokat, igennel válaszolhatjuk meg a második kutatási kérdésünket, amiben arra szerettünk volna választ kapni, hogy a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű iskoláiban nyitottak-e a pedagógusok új módszerek megismerésére, a case oktatási technológiák alkalmazására. Ugyanis annak ellenére, hogy a pedagógusok 93,1%-a (57 fő) nem vett részt olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott volna a case módszerhez, a megkérdezettek 56,9%-a (33 fő) hallott, vagy olvasott az esettanulmány módszerről.

A 17. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a case módszert a gyakorlatban alkalmazzák-e a pedagógusok. Az eredményekből látszik, hogy a mintában résztvevők mintegy 31%-a (18 fő) alkalmazza és 69% (40 fő) nem alkalmazza a gyakorlatban az esettanulmány módszert (17. ábra). Elgondolkodtató az eredmény annak fényében, hogy a válaszadók 56,9%-a (33 fő) hallott, olvasott a módszerről, de mint kiderült, mégsem alkalmazzák mindannyian a gyakorlatban. Egyfajta magyarázatként szolgálhat erre a kérdésre, hogy a pedagógusok számtalan újítással szembesültek az utóbbi években, az új helyzetekhez való adaptálódás viszont időigényes folyamat, amit tovább nehezített az online oktatásra való áttérés is.

17. ábra: A case módszer alkalmazása a gyakorlatban



Forrás: saját szerkesztés

Izgalmas volt számunkra, hogy hogyan alakul a diagram, ha megvizsgáljuk, hogy a módszert alkalmazó pedagógusok többsége városi vagy falusi tanintézménybe tanít. A válaszokat kielemezve elmondhatjuk, hogy a pedagógusok 83%-a (15 fő) falusi és mindössze 17% (3 fő) tanít városi iskolában (18. ábra).

18. ábra: A case módszer alkalmazása a gyakorlatban területi eloszlás szerint



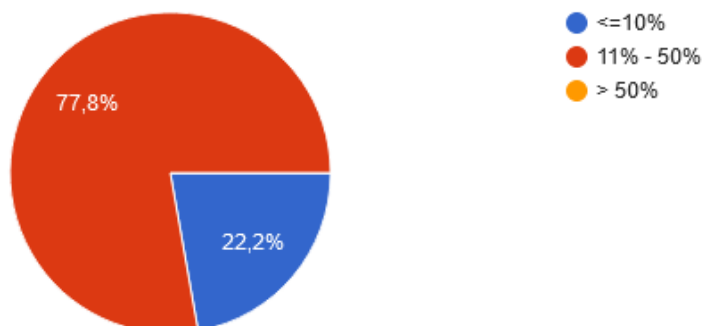
Forrás: saját szerkesztés

A 18-33. kérdésekkel azokat a pedagógusokat szerettük volna megszólítani, akik a gyakorlatban, a mindennapi tanításuk során alkalmazzák a case módszert. Szerettünk volna rávilágítani a módszer előnyeire, esetleges hátrányaira és célunk közé tartozott bemutatni azokat a nehézségeket, amelyekkel szembesültek a megkérdezett pedagógusok, mikor elkezdték alkalmazni ezt a módszert.

A kutatásban résztvevő és e módszert alkalmazó pedagógusok a következő százalékos arányban alkalmazzák tanóráikon az esettanulmány módszert. A megkérdezettek 77,8%-a (14 fő) a tanóráinak 11-50%-ban alkalmazza a módszert, 22,2% (4 fő) pedig kevesebb, mint 10%-

ban. Ez arra enged következtetni, hogy akik alkalmazzák a módszert, elégedettek az eredménnyel (19. ábra).

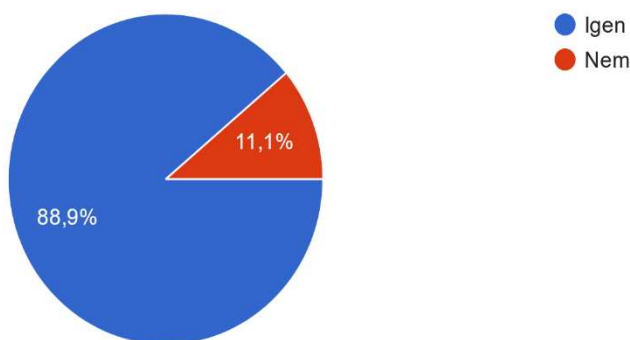
(19. ábra). A case módszer alkalmazása



Forrás: saját szerkesztés

A módszer sikerességét egyértelműen tükrözi a következő ábra elemzése, ami azt mutatja, hogy a diákoknak tetszik a case módszer, ugyanis a válaszadók 88,9%-a (16 fő) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy véleményük szerint a diákoknak tetszik-e a módszer és csak 11,1% (2 fő) meglátása az, hogy a tanulóknak nem nyerte el a tetszését az új módszer alkalmazása. Láthatjuk, hogy a diákok nyitottak az új lehetőségekre, legalábbis alsó tagozaton. Ezért nagy a felelősségünk! Nekünk pedagógusoknak ki kell használni ezt a „kíváncsiságot”. Minden eszközzel, módszerrel segítenünk kell a diákok kibontakozását, de ehhez nekünk is tanulni kell. Itt lesz létjogosultsága az élethosszig tartó tanulás elméletének. Nem ragadhatunk le az általunk jól megszokott és szerintünk jól bevált módszereknél. A folyamatosan változó társadalom igényeit figyelemben kell vennünk ahhoz, hogy gyermekeink sikeres felnőttekké váljanak (20. ábra).

20. ábra: A diákok vélemény a case módszerről

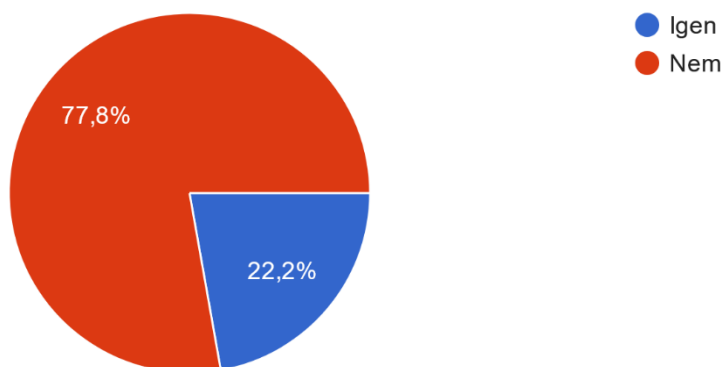


Forrás: saját szerkesztés



A 21. kérdésben, azt szeretnénk volna megtudni, hogy a pedagógusoknak okozott-e nehézséget a tanári szerep megváltozása, hogy a tanórán nem a tanár a főszereplő, hanem a feladata a háttérből irányítani a tanulókat. Örömmel konstatáltuk a válaszokat, miszerint a többségnek 77,8%-nak (14 fő) nem okozott problémát a tanári szerep megváltozása. A válaszadók mindössze 22,2%-a (4 fő) jelezte, hogy nem volt könnyű kilépnie a jól megszokott tanári szerepből (20. ábra).

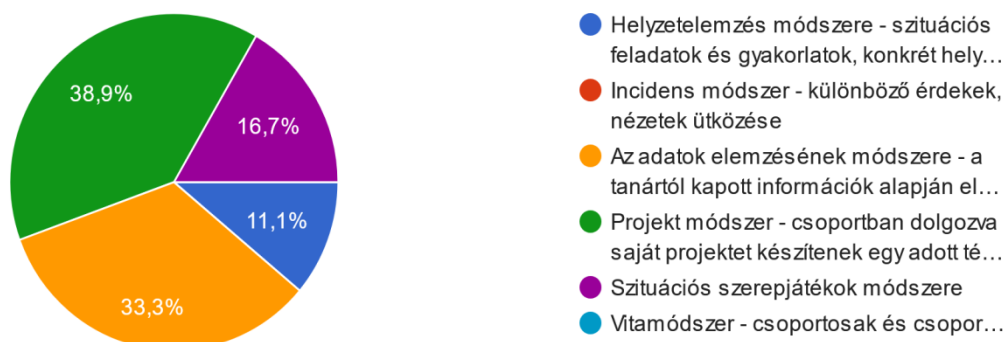
21. ábra: Tanári szerep változása



Forrás: saját szerkesztés

A 22. kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógusok melyik case technológia alkalmazását részesítik előnyben? A két legkedveltebb technológia a tanítók körében a projekt módszer 38,9% (7 fő) és az adatok elemzésének módszere. A tanároktól kapott információk alapján 33,3% (6 fő), továbbá a válaszadók 16,7%-a (3 fő) alkalmazza szívesen a szituációs szerepjátékot és 11,1% (2 fő) részesíti előnyben a helyzetelemzést - szituációs feladatok és gyakorlatok, konkrét helyzetek elemzése alapján (22. ábra).

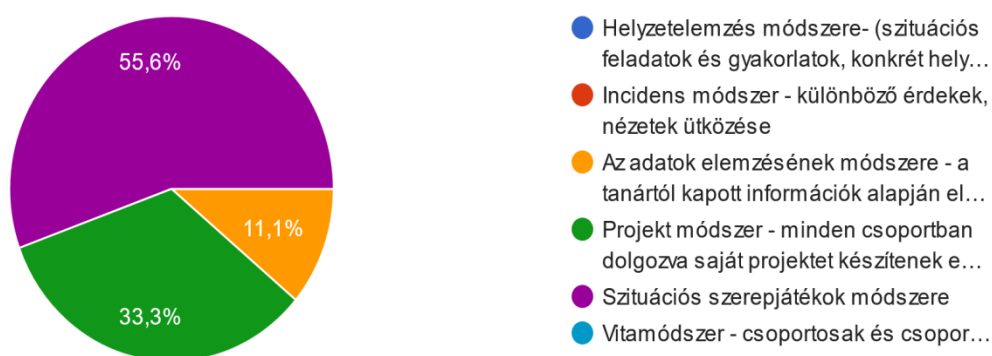
22. ábra: Case technológiák alkalmazása a tanórán



Forrás: saját szerkesztés

Az is érdekelt minket, hogy a pedagógusok hogyan látják, a diákok mely technológiákat kedvelik. A diagramot megvizsgálva láthatjuk, hogy a válaszok nem estek egybe a pedagógusok által kedvelt technológiákkal. Talán nem véletlen, hogy a legkedveltebb 55,6% (10 fő) a szituációs szerepjáték. Alsó tagozaton a tanulók kedvelik a szerepjátékokat, és ezt használhatjuk ki előnyünkre. A második helyen 33,3%-kal (6 fő) a projektmódszer áll, és 11,1% (2 fő) szerint a gyerekek szeretik az adatok elemzésének a módszerét is (23. ábra).

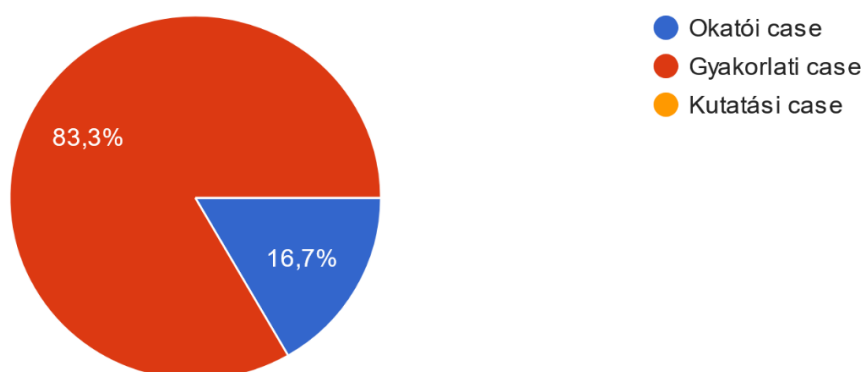
23. ábra: A diákok által kedvelt case technológiák



Forrás: saját szerkesztés

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy mely case típusokat alkalmazzák általában a pedagógusok. A válaszokból kiderült, hogy a nagy többség 83,3% (15 fő) a gyakorlati caseket részesíti előnyben, és a válaszadók 16,7%-a (3 fő) általában oktatói caseket alkalmaz a tanórákon (24. ábra).

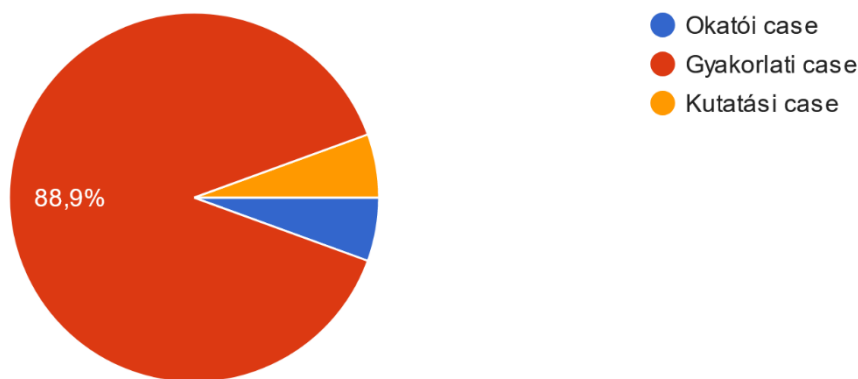
24. ábra: Pedagógusok által kedvelt case típusok



Forrás: saját szerkesztés

Természetesen azt is meg szeretnénk tudni, hogy a pedagógusok szerint a diákok mely case típusokat kedvelik jobban, erre irányult a 25. kérdés. Ennél a válasznál a többség 88,9% (16 fő) szerint a diákok is a gyakorlati caseket kedvelik, az oktatói caseket 5,6% (1 fő), a kutatási caseket szintén 5,6% (1 fő) jelölte be (25. ábra).

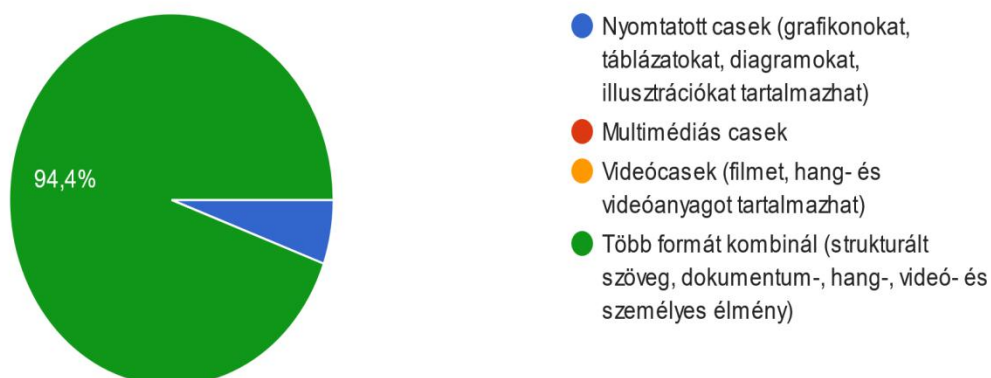
25. ábra: Diákok által kedvelt case típusok



Forrás: saját szerkesztés

A szakirodalomban rávilágítottunk, hogy caseket osztályozzák a tananyag bemutatásának módja szerint is. Ezért a következő kérdésünk erre vonatkozott. Az ábránk mutatja, hogy a válaszadók 94,4%-a (17 fő) több case formát kombinál, nagyon csekély, mindössze 1,5% (1 fő) az, aki a nyomtatott caseket, grafikonokat, illusztrációkat stb. részesíti előnyben (26. ábra).

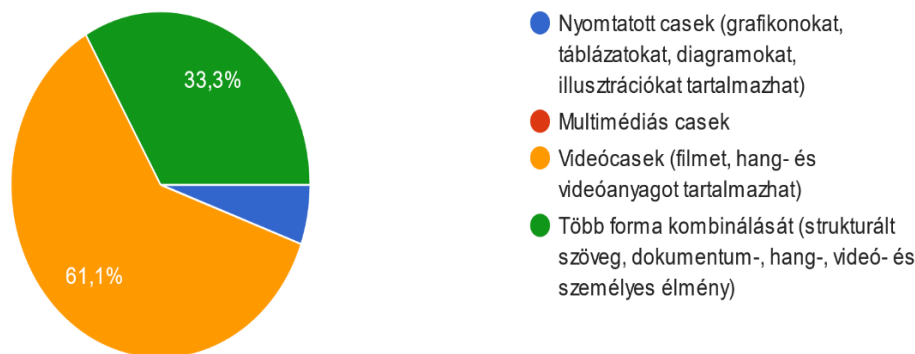
26. ábra: Case a tananyag bemutatásának módja szerint (pedagógusok)



Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok tapasztalatai szerint a diákok a videocaseket szeretik a legjobban 61,1% (11 fő), de kedvelik, ha a tanár több case formát kombinál 33,3% (6 fő), és 1,5% (1 fő) szerint a nyomtatott cast is kedvelik a diákok (27. ábra).

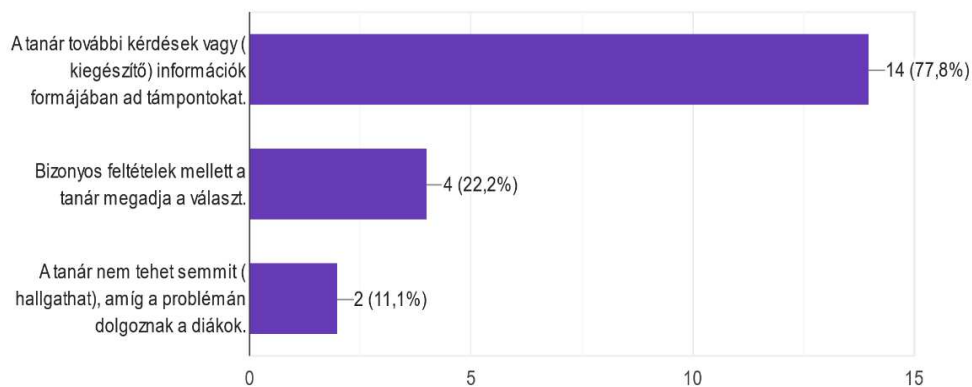
27. ábra: Case a tananyag bemutatásának módja szerint (diákok)



Forrás: saját szerkesztés

Az esettanulmány oktatási módszernek fontos eleme a tanár viselkedése, míg a diákok dolgoznak. Az előzőekben utaltunk rá, hogy a case módszer alkalmazásánál a tanári szerep megváltozik, amit tanulni kell a pedagógusnak is, akinek minden körülmények között fel kell ismerni, hogyan tud az adott helyzetben a legjobban a diákok segítségére lenni abban, hogy ők maguk oldják meg a szituációt. Ez nem könnyű feladat, de ha a tanuló átéli az „Aha-élményt”, akkor az minden nehézséget feledtet a pedagógussal. A 28. kérdésben ezt a pedagógusi viselkedési módot próbáltuk megvizsgálni. A legtöbben, 77,8% (14 fő) válaszolta azt, hogy míg a diákok dolgoznak, a tanár további kérdések, információk formájában támpontokat ad, segítve a helyzet megoldását. 22,2% (4 fő) választja azt a tanári stratégiát, hogy ha nem tudják megoldani a diákok a helyzetet, akkor ő bizonyos feltételek mellett megadja a választ. A válaszadók 11,1% (2 fő) nem tesz semmit, míg a tanulók dolgoznak (28. ábra).

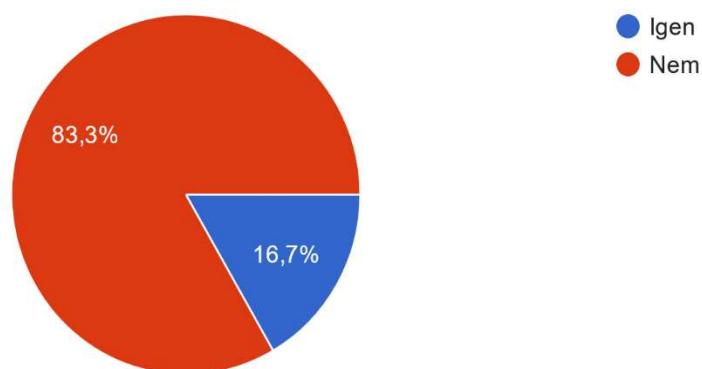
28. ábra: Tanári stratégia



Forrás: saját szerkesztés

Arra a kérdésre, hogy esetleg fegyelmezési problémát okozott-e a tanároknak az új módszer a következő válaszok születtek: 83,3% (15 fő) nyilatkozta azt, hogy nem okozott ilyen jellegű problémát a módszer alkalmazása, 16,7% (3 fő) küzdött ezzel a nehézséggel (29. ábra).

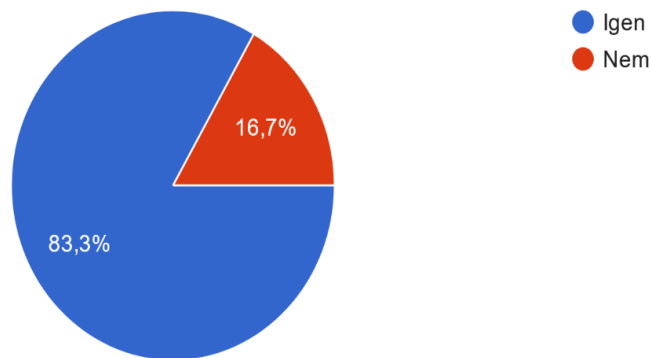
29. ábra: Fegyelmezési problémák



Forrás: saját szerkesztés

Természetesen egy oktatási módszer alkalmazásánál nem elhanyagolható mutató, hogy hogyan hat a tanulók tanulmányi átlagára. Ezt is szeretnénk volna megvizsgálni a kutatásunk során, erre vonatkozik a 30. kérdés. A válasz magáért beszél. A megkérdezett pedagógusok 83,3%-a (15 fő) vallja, hogy javult a tanulók tanulmányi átlaga, amióta alkalmazzák a case módszert. Mindössze 16,7% (3 fő) véli úgy, hogy a diákok tanulmányi átlaga nem javult (28. ábra).

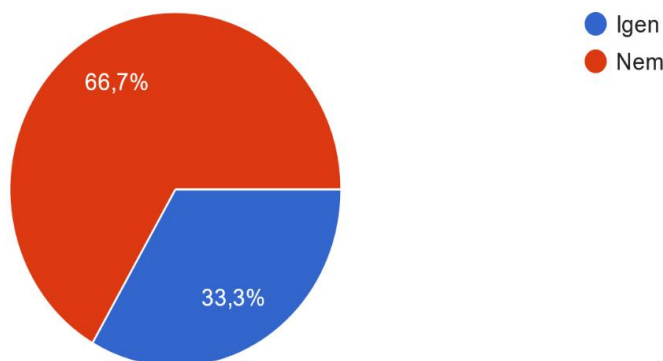
30. ábra: Tanulmányi átlag és a case módszer



Forrás: saját szerkesztés

A mintában résztvevő pedagógusok előtérbe helyezik a case munkaformát a versenyztető vagy differenciált tanulásszervezéssel szemben. A válaszadók 66,7%-a (12 fő) tartja hatékonyabbnak a case munkaformát (31. ábra).

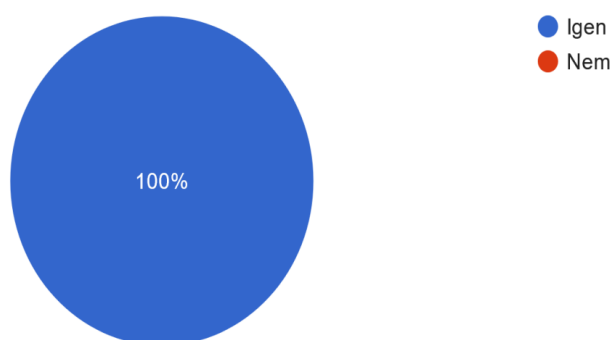
31. ábra: A case munkaforma hatékonysága



Forrás: saját szerkesztés

Mint fentebb említettük, az oktatási reform fontos része a kompetencia alapú oktatás. Az esettechnológia mint tanítási módszer a tanulók kommunikációs és kreatív képességeinek kihasználására, kompetenciák fejlesztésére, önálló gondolkodásra tanítja őket. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a kutatásban ezt a kérdést is feltegyük a pedagógusoknak. A gyakorlatban ők mit tapasztaltak ebből. A válasz nem kíván magyarázatot. A megkérdezett pedagógusok 100%-a (18 fő) vallja azt, hogy az általa megtapasztalt eredmények alapján a case módszer segít a kognitív kompetenciák fejlesztésében (32. ábra).

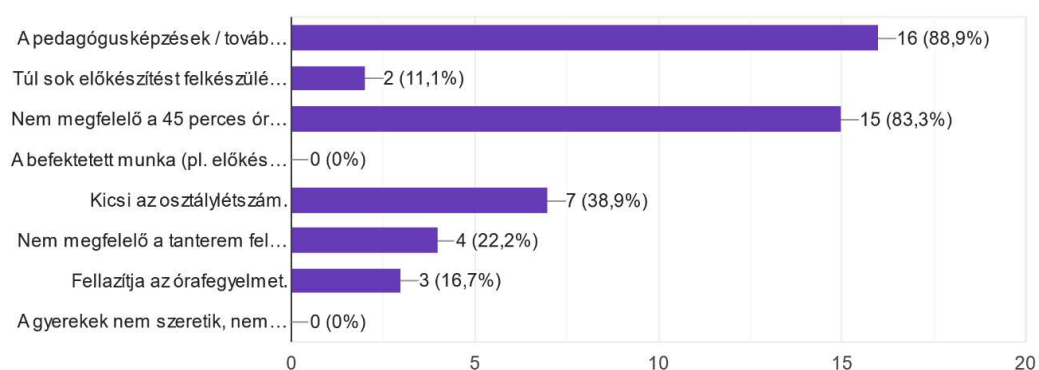
32. ábra: A case technológia és a kognitív kompetenciák



Forrás: saját szerkesztés

Elérkeztünk a kutatásunk negyedik kulcsfontosságú, sarkalatos kérdéséhez, amiben azt szeretnénk volna megtudni, hogy a pedagógusok miben látják a case technológia bevezetésének, alkalmazásának akadályát. Az ábrát elemezve láthatjuk, hogy legfőbb akadályt a pedagógusképzések/továbbképzések hiánya jelenti 88,9% (16 fő), a következő akadályt a 45 perces órák jelentik a válaszadók 83,3% (15 fő) szerint. A továbbiakban megemlítették a kis osztálylétszámot 38,9% (7 fő), tanterem felszereltsége is okozott problémát a pedagógusok 22,2%-nál (4 fő), voltak, akik úgy vélték, hogy fellazítja az osztályfegyelmet 16,7% (3 fő), azt is megemlítették, hogy túl sok felkészülést igényel a pedagógustól 11,1% (2 fő). Ennél a kérdésnél újból megjelent a pedagógus továbbképzések hiánya. Csak ismételhető az a korábban már megfogalmazott gondolat, hogy a továbbképzés rendszerének átszervezése, ami több önállóságot és nagyobb döntési szabadságot ad a pedagógusoknak, a felülről szervezettség hiányát váltja ki a pedagógusokban (33. ábra). Ugyanakkor minden válaszban megjelenik az önművelődés és változtatás iránti igény, ami egyértelműen pozitív attitűd a pedagógustársadalom részéről.

33. ábra: Felmerülő akadályok az alkalmazás során



Forrás: saját szerkesztés

## 2.4. Következtetések levonása

Az elvégzett kutatás és az adatok feldolgozása alapján alátámasztható az a feltevésünk, hogy a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű alsó tagozaton oktató pedagógusai ismerik a case oktatási módszert, ugyanis a 14. kérdésre közel 57%, (33 fő) igennel válaszolt.

Az 58 megkérdezett pedagógusból 57-en tartják szükségesnek új oktatási módszerek kipróbálását (16. kérdés). Tehát a második hipotézisünk is bebizonyosodott.

A fentiekben bemutatott eredményekből láthatjuk, hogy a pedagógusok véleményei tükrözik a szakmában elkezdődött módszertani szemléletváltást. A pedagógiai folyamatokban, ennek a változásnak köszönhetően a problémaközpontú és tanulóközpontú megoldások kerülnek előtérbe.

A kutatásunk eredményei azt is jelzik számunkra, hogy ennek a folyamatnak még csak az elején járunk, ugyanis beigazolódott az a hipotézisünk is, hogy a pedagógusok körében vannak, akik ismerik a case módszert, de nem alkalmazzák. A kapott és általunk feldolgozott adatok alapján megfogalmazható, hogy a pedagógusok, ha ismerik is, nem használják ki teljes mértékben az esttanulmány adta lehetőségeket. A válaszadó pedagógusok közül 33 pedagógus olvasott, vagy hallott a módszerről, ugyanakkor az 58-ból csak 18 alkalmazza a tanóráin (17. kérdés). A módszert ismerő pedagógusok 75%-a (25 fő) falvakban, míg 25%-a (8 fő) városi iskolában tanít, és hasonló az eloszlás a módszer mindennapos alkalmazására vonatkozóan is, ugyanis a 18 pedagógusból 83% (15 fő) falusi, és 17% (3 fő) városi iskolában oktat. Tehát a gyakorlati alkalmazás tekintetében a falusi és városi iskolák között jelentős különbség mutatható ki. Fontos itt megjegyeznünk, hogy összességében a mintában résztvevő pedagógusok 76%-a (44 fő) falusi iskolában és 24% (14 fő) városi iskolában tanít. Ugyancsak a változás elindulását, kezdeti szakaszát igazolja, hogy a válaszadók többsége, közel 71%-a a hagyományos oktatási módszereket részesíti előnyben az atipikus módszerekkel szemben.

Mindenképpen pozitívként könyvelhető el azonban, hogy akik alkalmazzák a case módszert, magas arányban, a tanóráik 11-50%-ban teszik (18. kérdés) és a 18 válaszadóból 16 véli úgy, hogy a diákoknak tetszik ez a módszer (19. kérdés).

Fontos része a szemléletváltás folyamatának a pedagógusszerepek változása is. A szakirodalmi feldolgozásból jól látható, hogy a tanárközpontúságról a tanulóközpontú pedagógiai folyamatra kell helyezni a hangsúlyt, ami természetesen nem megy egyik napról a másikra. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok többségének munkatapasztalata 11-30 év



közé esik (4. kérdés), az ő szemléletük még egy teljesen más képzési rendszerben, közebben formálódott. Ennek ellenére a 18 válaszadóból 14 válaszolta, hogy ez a szerepváltás nem okozott számára problémát, ami pozitív hozzáállásra utal a pedagógusok részéről. A legközkedveltebb tanári stratégia szerinti viselkedés a megkérdezettek körében a következő: mikor a diákok dolgoznak a tanár további információk formájában támpontokat ad a tanulóknak (28. kérdés).

Örömmel tapasztaltuk, hogy a pedagógusok nagy többségének (15 fő) nem okoz fegyelmzési problémát a case módszer alkalmazása (29. kérdés).

A vizsgálatunkból kiderült, hogy a pedagógusoknak nem volt alkalmuk az elmúlt öt évben részt venni olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája a case oktatási technológia lett volna. Ugyanakkor az is körvonalazódik, hogy a pedagógusok csak a számukra felajánlott továbbképzéseken vettek részt, tehát önképzés formájában nem keresték azokat a lehetőségeket, online továbbképzéseket, ahol a módszerek gyakorlati alkalmazásáról hallottak volna.

A pedagógusok kedvenc case módszereik és a diákok pedagógusok meglátása szerint preferált módszereit is vizsgáltuk. A megkérdezett pedagógusok közül közel 40% a projektmódszert, második helyen pedig az adatok elemzésének a módszerét a tanártól kapott információk alapján jelölték be (22. kérdés), ezzel szemben a pedagógusok 56%-a úgy látja, hogy a diákok nagy többsége a szituációs szerepjátékokat kedveli, ugyanakkor kedvelt a projektmódszer is (23. kérdés).

A megkérdezett tanárok 83,3%-a a gyakorlati caseket részesíti előnyben (24. kérdés) és szerintük a tanulók is e típust kedvelik leginkább (25. kérdés).

Az adatok alapján arra következtethetünk, hogy nincs minden megkérdezett pedagógusnak lehetősége multimédiás eszközök használatára a tanteremben (9. kérdés).

A pedagógusok jártasságát mutatja a témában, hogy a tananyag bemutatásának módja szerint 17 fő a 18-ból kombinálva alkalmazza a nyomtatott, multimédiás és videócaseket. A pedagógusok többsége szerint 83,3% (15 fő) összefüggés mutatható ki az esettanulmány alkalmazása és a tanulmányi átlag javulása terén (30. kérdés). A válaszadók többsége célravezetőbbnek tartja a case módszert a versenyztető, differenciált tanulás szervezéssel szemben (31. kérdés), és úgy vélik, hogy ez a módszer segít a kognitív kompetenciák fejlesztésében.

Elérkeztünk dolgozatunk egyik legfontosabb megválaszolendő kérdéséhez, miben látják a pedagógusok a case módszer gyakorlati alkalmazásának, bevezetésének akadályát. A

megkérdezett pedagógusok több okot is megneveztek, mint akadályozó tényezőt. A legtöbben a külső körülményekben, pl. a pedagógusképzés hiányosságaiban nevezték meg lehetséges okot, de alig pár százalékkal mögötte kimutatható a nem megfelelő 45 perces órakeret is. A harmadik helyen említették a kis osztálylétszámot, ami alapvetően kedves az atipikus oktatási módszereknek. De ebből a válaszból is jól látható, hogy a falvakban diákhíánnyal küzdenek a tanintézmények, a kis osztálylétszám miatt több iskolát fenyeget a bezárás veszélye. Ez mindannyiunk számára, és a kárpátaljai magyarság megmaradása szempontjából is egy érzékeny kérdés. Ugyanakkor, ha figyelembe vesszük a diákok szükségleteit a társas kapcsolatok iránt, illetve azt a tényt, hogy a nagyobb létszámú csoportokban nagyobb a motiváló erő, felmerül a kérdés, jó-e a diákoknak, ha az osztálylétszám mindössze 3-4 tanulót tesz ki.

Az elvégzett kutatásomban levont következtetések összességében megerősítettek abban, hogy a pedagógusok többsége pozitív attitűddel viszonyul a változásokhoz, aktív résztvevője a szemléleti és módszertani megújulás folyamatának.

## Összefoglalás

Napjainkban az innovációk és a módszertani szemléletváltás időszakát éljük. Ukrajnában az általános középfokú oktatás rendszerének korszerűsítését segítik elő az Új ukrán iskola elvárásai, melyek a modern tanulási technológiák alkalmazását helyezik előtérbe. A case módszert az egyik legérdekesebb tanulási technológiaként tartják számon.

Dolgozatunk megírásának célja a case módszer oktatásban betöltött szerepének bemutatása volt. Feldolgoztuk a témában található szakirodalmat, majd vizsgálatot végeztünk a Beregszászi kistérség magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban a pedagógusok körében az esettanulmány módszer ismertségének, alkalmazásának felmérése érdekében.

Munkánk első nagy fejezetében bemutatjuk a hagyományos, az atipikus és a case oktatási módszereket. Ismertetjük a módszerek különböző csoportosítását, a hagyományos oktatási módszereket Lada László osztályozása alapján vázoljuk. Jellemezzük a leginkább elterjedt atipikus technikákat: a projekt módszert, páros és csoport munkát, a játékot, szerepjátékot, a peer learning, a kooperatív munkaformákat és az interaktív oktatási módszereket, majd bemutattuk a case oktatási technológiát.

Dolgozatunk második fejezetében az általunk elvégzett kutatást ismertetjük.

Az eredményekből megfogalmazható, hogy a pedagógusok egyértelműen látják a szükségességét új oktatási módszerek kipróbálásának és alkalmazásának. Elindult egyfajta szemléletváltás, de még nagyon az elején vagyunk a váltásnak. Többen ismerik a case módszert, de még nem mindenki alkalmazza.

Megállapítható ugyanakkor a válaszokból, hogy azok a pedagógusok, akik alkalmazzák az esettanulmány módszert, egyértelműen elégedettek az elért eredménnyel. Pozitívan változott a diákok tanulmányi átlaga, és mind a kognitív, mind pedig a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségét is magában rejti ez az oktatási technológia.

A megváltozott tanárszerepre is igyekeztünk rávilágítani, amit ez a korszerű tanulásszervezés igényel. A kutatásunkból is körvonalazódik, hogy a szemléletbeli változás folyamatának, melyet lentől felfelé szerveződőnek terveztek az iskolakoncepció kidolgozói, az oktatás minden szintjén be kell következnie.

Dolgozatunkat ajánljuk minden, a téma iránt érdeklődő pedagógusnak, akik saját tudáskészletük folyamatos megújítása által aktív, cselekvő résztvevői kívánnak lenni az oktatási folyamat megújításának.

## РЕЗЮМЕ

Сьогодні ми живемо в епоху інновацій та стрімкого технологічного розвитку, методологічної зміни підходу до методів навчання. В Україні модернізації системи загальної середньої освіти сприяють вимоги «Нової української школи», яка орієнтується на використання сучасних технологій навчання. Кейс-метод вважається однією з найцікавіших технологій навчання.

Метою написання нашої дипломної роботи було презентувати роль кейс-методу в навчанні. Опрацювавши літературу на дану тематику, згодом провели опитування в початкових класах з угорською мовою навчання Берегівської об'єднаної територіальної громади, щоб оцінити обізнаність і застосування методу кейс-стаді серед вчителів.

Перший теоретичний розділ роботи розкриває традиційні, нетипові та кейсові методи навчання. В ньому детально описано різні групування методів, окреслено традиційні методи навчання на основі класифікації Ласло Лади. Окрім цього, в даній частині роботи охарактеризовані найпоширеніші нетипові прийоми: метод проєктів, парна та групова робота, гра, рольова гра, навчання peer learning, кооперативні форми роботи та інтерактивні методи навчання, а згодом й описано технологію методу-case.

У другому розділі дипломної роботи ми описуємо проведене дослідження. Результати показують, що педагоги чітко бачать необхідність застосування нових методів навчання. Позитивна динаміка змін в цей напрямок вже спостерігається, але ми ще стоїмо на початку даного процесу. Багатьом знайомий метод-case, але поки не всі ним користуються.

Проте, виходячи з відповідей опитаних, педагоги, які використовують метод-case, явно задоволені досягнутими результатами. Середній показник навчання учнів позитивно змінився, а потенціал розвитку як пізнавальної, так і соціальної компетентностей розвивається в цій освітній технології.

В опитуванні також намагалися розкрити зміну ролі вчителів у сучасній організації навчання. Дослідження показує, що процес зміни, задуманий розробниками шкільної концепції як «знизу вгору», має відбуватися на всіх рівнях освіти.

Магістерську роботу, теоретичну та дослідницьку її частину, рекомендуємо всім освітянам, які цікавляться даною темою та бажають бути активними учасниками оновлення начального процесу через безперервне поповнення власної бази знань.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

ARATÓ FERENC - VARGA ARANKA (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest, Educatio Társ. Szolg. Kht.

ÁBRAHÁM ZSOLT (2018): *Mit adnak nekünk az esettanulmányok? Az esettanulmány-módszer áttekintése*. unipub.lib.uni-corvinus.hu/3639/1/Abraham\_169.pdf, (Letöltés ideje: 2021.11.24.)

ÁDÁM FERENCNÉ – BOLDIS ANNA KORNÉLIA (2013): *A környező világ megismerésének módszerei*. [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_kornyezo\\_vilag\\_megismeresenek\\_modszerai/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_kornyezo_vilag_megismeresenek_modszerai/index.html), (Letöltés ideje: 2021.11.24.)

BARANYAI ANITA (2008): *Módszertani megújulás a szakmai oktatásban - összegzés*, [http://mfpi.hu/data/cms42059/modszertan\\_ba.pdf](http://mfpi.hu/data/cms42059/modszertan_ba.pdf), (Letöltés ideje: 2021.08.10)

BÉKÉSI ATTILA (2010): *Az IKT eszközök az oktatásban*. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/105068/Szakdolgozat\\_Bekesi\\_Attila\\_titkositott.pdf?sequence=1](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/105068/Szakdolgozat_Bekesi_Attila_titkositott.pdf?sequence=1)

BUDA ANDRÁS (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* <http://real.mtak.hu/53587/1/Buda%20Andras%20-%202017%20-%20IKT%20ES%20OKTATAS%20-%20Belvedere%20Meridionale.pdf>, (Letöltés ideje: 2021.11.25.)

FALUS IVÁN (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

FALUS IVÁN (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

FALUS IVÁN - OLLÉ JÁNOS (2000): *Statisztikai módszerek a pedagógusok számára*. Budapest, Okker Kiadó.

HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.

HORVÁTH ATTILA (1994): *Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben*, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

KADOCSA LÁSZLÓ (2006): *Az atipikus oktatási módszerek*. <https://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf>, (Letöltés ideje: 2021.11.24.)

KAGAN SPENCER (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.

- KÁSA RICHÁRD (2014): DÖNTÉSELMÉLET.  
[https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110003\\_12\\_donteselmélet/7\\_5\\_otletborze\\_modszer\\_brainstorming\\_5DKv4vZIRNn5anEe.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110003_12_donteselmélet/7_5_otletborze_modszer_brainstorming_5DKv4vZIRNn5anEe.html) (Letöltés ideje: 2021.11.16.)
- KISS ERIKA (2009): *Kooperatív tanítás*, <http://m.koloknet.hu/iskola/pedagogus/alternativ-oktatas/kooperativ-tanitas/>, (Letöltés ideje: 2021.11.22.)
- N. KOLLÁR KATALIN, SZABÓ ÉVA (2004) *A kooperáció szerepe az oktatásban és a nevelésben*,  
[https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_pszichologia\\_pedagogus-oknak/ch18s05.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogus-oknak/ch18s05.html), (Letöltés ideje: 2020.12.16.)
- KOMENCZI BERTALAN (2007): *IKT kompetencia a Pedagógusképzésben*.  
[http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/ikt\\_kompetencia.htm#\\_Toc177695946](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/ikt_kompetencia.htm#_Toc177695946), (Letöltés ideje: 2021.11.24.)
- KOTSCHY BEÁTA (1997): *Kooperatív tanulás*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*, II. kötet, Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- KOTSCHY BEÁTA. *Az oktatás célja*. In: Falus I (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998: 160.
- KOWALIK TAMÁS TÓTH REBEKA (2012): *Esettanulmány alapú módszertan (Case method)*.  
<https://nkerepo.uninke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/100182/586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (Letöltés ideje: 2021.11.13.)
- LADA LÁSZLÓ (2007): *Oktatási módszerek*, <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek>, (Letöltés ideje: 2021.08.13.)
- MÁRTON ANDRÁS ET al. (2005): *101 ötlet innovatív tanároknak*. Jedlik Oktatási Stúdió Bt, Budapest.
- PETRINÉ FEYÉR JUDIT (2004): *A problémaközpontú csoportmunka*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár VI., Budapest, Gondolat Kiadói Kör ELTE Neveléstudományi Intézet
- RAWLINSON, J. GEOFFREY (1989): *A kreatív gondolkodás és az ötletbörze*. Novotrade, Budapest.
- M. NÁDASI MÁRIA (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- NAGY SÁNDOR (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt, Budapest, 89.o.
- SZABÓ ILDIKÓ (1998): *Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években*. In: NAGY MÁRIA (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, Okker Kiadó.

TAR EMESE (2020): *Kooperatív munkaformák alkalmazása a Beregszász és a beregszászi járás magyar tannyelvű alsó tagozatos osztályaiban*. Szakdolgozat. Beregszász.

TAMÁSNÉ, ERZSIKE (2009): *A csoportmunka*. <http://www.atliga.eoldal.hu/cikkek/fejlesztes-es-koopos-munka/a-csoportmunka.html>, (Letöltés ideje: 2021.12.10.)

TÖRÖK JUDIT (2016) *A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus színtér*. Módszertani kísérletek. Budapesti Gazdasági Egyetem.

TERESCSENKO NINA ANDRIYIVNA (ТЕРЕЩЕНКО НІНА АНДРІЙІВНА) (2021): *Кейс-технологія як сучасний тренд в освіті*. <https://naurok.com.ua/keys-tehnologiya-yak-suchasniy-brend-v-osviti-223507.html> (Letöltés ideje: 2022.02.10.)

OSINA NATALIA ANATOLIYIVNA (ОСІНА НАТАЛЯ АНАТОЛІЙІВНА) (2018): *Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів*. [http://nmc-pto.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03\\_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf](http://nmc-pto.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/03_Osina-N.A.-Kejs-metod-yak-sposib-formuvannya-zhyttjevyh-kompetentnostej-uchniv2018.pdf) (Letöltés ideje: 2022.02.10.)

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. sz. ábra: Nemek aránya a válaszadók között .....	46
2. sz. ábra: A válaszadók életkorának alakulása.....	46
3. sz. ábra: A válaszadók iskolai végzettsége.....	47
4. sz. ábra: A válaszadók munkatapasztalata.....	47
5. sz. ábra: A válaszadók munkahelye településtípus szerint .....	48
6. sz. ábra: Melyik osztályban tanítanak a válaszadók.....	48
7. sz. ábra: Pedagógusok által használt segédanyagok.....	49
8. sz. ábra: Van-e lehetőség multimédiás eszközök használatára .....	49
9. sz. ábra: Elégedett-e a tanterem felszereltségével .....	50
10. sz. ábra: Az előnybe részesített oktatási módszerek aránya .....	50
11. sz. ábra: Hagyományos oktatási módszerek.....	51
12. sz. ábra: Atipikus oktatási módszerek.....	51
13. sz. ábra: Mennyire ismert a case oktatási módszer.....	52
14. sz. ábra: Mennyire ismert a case módszert területi eloszlás szerint .....	52
15. sz. ábra: A módszertani továbbképzésen résztvevők aránya.....	53
16. sz. ábra: Új oktatási módszerek kipróbálásának szükségessége .....	54
17. sz. ábra: A case módszer alkalmazása a gyakorlatban.....	55
18. sz. ábra: A case módszer alkalmazása a gyakorlatban területi eloszlás szerint.....	55
19. sz. ábra: A case módszer alkalmazása.....	56
20. sz. ábra: A diákok véleménye a case módszerről .....	56
21. sz. ábra: Tanári szerep változása.....	57
22. sz. ábra: Case technológiák alkalmazása a tanórán .....	57
23. sz. ábra: A diákok által kedvelt case technológiák.....	58
24. sz. ábra: Pedagógusok által kedvelt case típusok .....	58
25. sz. ábra: Diákok által kedvelt case típusok .....	59
26. sz. ábra: Case a tananyag bemutatásának módja szerint (pedagógusok).....	59
27. sz. ábra: Case a tananyag bemutatásának módja szerint (diákok).....	60
28. sz. ábra: Tanári stratégia.....	61
29. sz. ábra: Fegyelmezési problémák.....	61
30. sz. ábra: Tanulmányi átlag és a case módszer .....	62
31. sz. ábra: A case munkaforma hatékonysága.....	62
32. sz. ábra: A case technológia és a kognitív kompetenciák.....	63



33. sz. ábra: Felmerülő akadályok az alkalmazás során.....63

# MELLÉKLET

## **A kutatásban alkalmazott kérdőív**

Meghívtam Önt, hogy töltsön ki egy űrlapot:

Case / eset módszer/ bevezetésének problémája az elemi oktatásban.

Tisztelt Kolléga!

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tanító szakos hallgatójaként a diplomamunkámat a case oktatási módszer alkalmazásáról írom. Ennek része az a kutatás is, melyben megvizsgáljuk ezen munkaforma alkalmazását a Beregszászi kistérség iskoláiban az alsó tagozatban. Ennek megvalósításában szeretném kérni segítő közreműködését. A kérdőív kitöltése körülbelül 10 percet vesz igénybe. Minden adatot bizalmasan kezelek, az adatok semmilyen más célra nem kerülnek felhasználásra, és természetesen harmadik fél részére ki nem szolgáltatom őket. A kitöltés névtelen, a válaszokat kizárólag összesítve, statisztikai elemzés céljából használom fel.

Előre is köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segíti munkámat!

Tisztelettel: Tar Emese!

\*Kötelező

### **1. Neme? \***

Férfi

Nő

### **2. Életkora? \***

### **3. Iskolai végzettsége? \***

Főiskola

Egyetem

### **4. Hány év munkatapasztalattal rendelkezik? \***

1 - 5

6 - 10

11 - 20

21 - 30

> 30

### **5. Hol tanít? \***

Falu/Község

Város

**6.Melyik osztályban tanít jelenleg? \***

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

**7. Az Ön által tanított tantárgyak? \***

**8.Milyen segédanyagokat használ a tanítás alatt? \***

Tankönyv

Általam készített szemléltetők

Laptop

Projektor

Munkafüzetek

Egyéb

**9. Az osztályterem felszereltsége lehetővé teszi e a multimédiás eszközök használatát? \***

Igen

Nem

**10. Elégedett e Ön a tanterem felszereltségével? \***

Igen

Nem

**11. Mely oktatási módszereket részesíti előnyben? \***

Hagyományos oktatási módszerek

Atipikus oktatási módszerek

**12.Hagyományos oktatási módszerek közül melyik módszert alkalmazza leginkább? \***

Monologikus tanári közlés

Dialogikus szóbeli közlés

Szemléltetés

**13. Az atipikus oktatási módszerek közül melyik módszert alkalmazza leginkább? \***

Projekt módszer

Páros és csoport munka

A játék, szerepjáték

Peer – learning

Kooperatív módszer

Interaktív oktatási módszerek

Egyéb

**14. Hallott-e vagy olvasott-e a case oktatási módszerről? \***

Igen

Nem

**15. Az elmúlt 5 évben vett e részt olyan módszertani továbbképzésen, melynek témája kapcsolódott a case oktatási módszerhez? \***

Igen

Nem

**16. Ön szerint van e szükség új oktatási módszerek kipróbálására? \***

Igen

Nem

**17. Alkalmazza-e pedagógiai gyakorlata során a case módszert? \***

Igen

Nem

**Vélemények a case oktatási módszer alkalmazásáról**

**A következő kérdésekre abban az esetben válaszoljon, ha alkalmazza a case módszert. Amennyiben a 17. kérdésre a "Nem" lehetőséget választotta, a további kérdésekre nem kell válaszolnia. A 17. kérdés után kattintson a Küldés gombra.**

**Válaszait köszönöm!**

**18. Tanóráinak kb. hány százalékában alkalmazza a case módszert? \***

<=10%

11% - 50%

> 50%

**19. Az Ön véleménye szerint a diákoknak tetszik a case módszer alkalmazása a tanórákon? \***

Igen

Nem

**20. Milyen nehézségben ütközött, amikor szeretne volna kipróbálni ezt a módszert? \***

**21. Okozott e Önnek nehézséget a tanári szerep megváltozása, nem a tanár a főszereplő, hanem háttérből segíti a tanulót? \***

Igen

Nem

**22. Melyik case technológia alkalmazását részesíti előnyben? \***

Helyzetelemzés módszere - szituációs feladatok és gyakorlatok, konkrét helyzetek elemzése

Incidens módszer - különböző érdekek, nézetek ütközése

Az adatok elemzésének módszere - a tanártól kapott információk alapján elemzik a helyzetet

Projekt módszer - csoportban dolgozva saját projektet készítenek egy adott témában.

Szituációs szerepjátékok módszere

Vitamódszer - csoportosak és csoportközi

**23. Tapasztalatai szerint a tanulók melyik technológiával dolgoznak nagyobb lelkesedéssel? \***

Helyzetelemzés módszere- (szituációs feladatok és gyakorlatok, konkrét helyzetek elemzése

Incidens módszer - különböző érdekek, nézetek ütközése

Az adatok elemzésének módszere - a tanártól kapott információk alapján elemzik a helyzetet

Projekt módszer - minden csoportban dolgozva saját projektet készítenek egy adott témában.

Szituációs szerepjátékok módszere

Vitamódszer - csoportosak és csoportközi

**24. Mely case típusokat alkalmazza általában? \***

Okatói case

Gyakorlati case

Kutatási case

**25. Tapasztalatai szerint tanulók melyiket részesítik előnyben? \***

Okatói case

Gyakorlati case

Kutatási case

**26. A tananyag bemutatásának módja szerint melyik case-t alkalmazza az esetek nagyobb százalékában? \***

Nyomtatott casek (grafikonokat, táblázatokat, diagramokat, illusztrációkat tartalmazhat)

Multimédiás casek

Videócasek (filmet, hang- és videóanyagot tartalmazhat)

Több formát kombinál (strukturált szöveg, dokumentum-, hang-, videó- és személyes élmény)

**27. Tapasztalatai szerint a tanulók melyiket részesítik előnyben? \***

Nyomtatott casek (grafikonokat, táblázatokat, diagramokat, illusztrációkat tartalmazhat)

Multimédiás casek

Videócasek (filmet, hang- és videóanyagot tartalmazhat)

Több forma kombinálását (strukturált szöveg, dokumentum-, hang-, videó- és személyes élmény)

**28. Amikor a diákok dolgoznak, Ön mely tanári stratégia szerint viselkedik leginkább? \***

A tanár további kérdések vagy (kiegészítő) információk formájában ad támpontokat.

Bizonyos feltételek mellett a tanár megadja a választ.

A tanár nem tehet semmit (hallgathat), amíg a problémán dolgoznak a diákok.

**29. Okoz e Önnek fegyelmezési problémát a case módszer alkalmazása? \***

Igen

Nem

**30. Az Ön tapasztalatai szerint javult e a tanulók tanulmányi átlaga mióta alkalmazza a case módszert? \***

Igen

Nem

**31. A case munkaformánál célravezetőbb, hatékonyabb a versenyztető vagy differenciált tanulásszervezés alkalmazása? \***

Igen

Nem

**32. A case technológia az Ön tapasztalatai szerint segíti a kognitív kompetenciák (kreativitás, problémamegoldó, önálló gondolkodás stb.) fejlesztését? \***

Igen

Nem

**33. Jelölje meg azokat az okokat, amelyek a napi gyakorlatban leginkább akadályozzák a case technológia hatékony alkalmazását! \***

A pedagógusképzések / továbbképzések hiánya.

Túl sok előkészítést felkészülést igényel.

Nem megfelelő a 45 perces órakeret.

A befektetett munka (pl. előkészületek) és az eredmény nincs összhangban.

Kicsi az osztálylétszám.

Nem megfelelő a tanterem felszereltsége.

Fellazítja az órafegyelmet.

A gyerekek nem szeretik, nem igénylik.



## Міні – кейс 1 до курсу «Я досліджую світ» у 3 класі НУШ

Тема місяця : Подорожуємо і відкриваємо світ

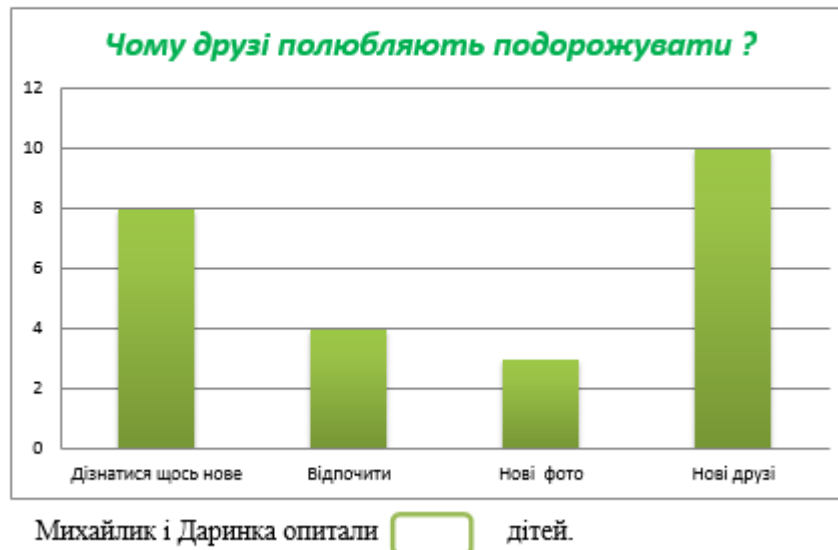
1. Поміркуй і познач правильну відповідь.



<i>Твердження</i>	<i>Істинне</i>	<i>Хибне</i>
Наша держава – Україна.		
Найбільша річка України – Дунай.		
Столиця України – Київ.		
Територію країни омивають Чорне і Азовське море.		
Найвища вершина Карпат – Петрос.		

2. Поміркуй і дай відповідь.

Михасик і Даринка провели у класі невелике опитування «Чому друзі люблять подорожувати?». Усі свої результати вони позначили у діаграмі. З'ясуй чому саме однокласникам подобається подорожувати. Дізнайся скількох дітей опитали Михасик і Даринка.



### 3.Зроби обчислення. Познач час на циферблаті годинників.

Родина Яценків вирішила трошки відпочити. Батько з сином вирушили на екскурсію до казкового Львова, а мама з бабусею відправилися на відпочинок до санаторію у м. Трускавець. Дізнайся о котрій годині прибудуть потяги у призначене місце.

	Маршрут	Відправлення	Час у дорозі	Прибуття
Батько з сином	Тернопіль- Львів	10 год 21 хв	1 год 54 хв	
Мама з бабусею	Тернопіль- Трускавець	09 год 30 хв	2 год 58 хв	



ЛЬВІВ



ТРУСКАВЕЦЬ

4.Стори свій буклет, з якого можна було б дізнатися про відомі місця твого міста. У кожному віконечку запиши цікаві факти.

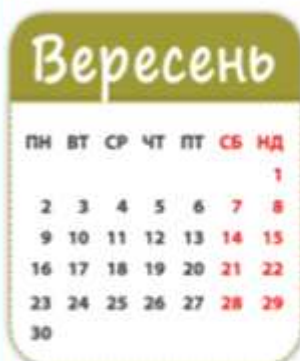


**5. Поміркуй і обери правильну відповідь.**

*Після екскурсії Львовом Андрійко почав міркувати, що треба зробити, щоб ця екскурсія запам'яталася.*

- А Роздрукувати фото з екскурсії    Б Замалювати враження у записничку  
В Поділитися враженнями з друзями    Г Не купувати сувеніри на згадку

**6. Поміркуй і дай правильну відповідь.**



1. Познач дату виконання цієї роботи у календарі.  
2. Опитування у класі Михайлик і Даринка проводили 18 вересня. На який день тижня припадає ?

3. Сім'я Яценків вирушили на відпочинок в останню п'ятницю місяця. Запиши дату цього дня.

4. Скільки всього вихідних днів у вересні?

**6. Обери прилади, які ти узяв би у мандрівку. Обведи їх.**







кам'яне вугілля



пісок



кам'яна сіль



глина



нафта



графіт



крейда



галька

5. Поміркуй і дай правильну відповідь.



1. Щосуботи Оленка ходить до гуртка художнього розпису фарфору? Скільки разів за жовтень дівчинка відвідувала гурток?

2. Олексійко з друзями вирішили побудувати з цеглинок LEGO місто майбутнього. Розпочали свою роботу вони 8 жовтня і закінчили через 14 днів. Якого числа діти завершили роботу?

3. Сім'я Нечепуренків відправилися на прогулянку до осіннього лісу в останню суботу місяця. Якого числа це було?



**6. Прочитай і заповни таблицю.**

Оглядаючи старовинні речі вдома, Максим знайшов глиняний глечик з гарним візерунком. Як з'ясувалося, цей глечик виготовив його прадідусь, який був гончарем. Чи знаєш ти, хто такий гончар і чим він займається?

Знаю про гончарів	Хочу дізнатися	Звідки ?



Forrás: <https://naurok.com.ua/keys-tehnologiya-yak-suchasniy-brend-v-osviti-223507.html>

Міні – кейс 3.

Тема місяця : *Енергія*



1. Зафарбуй слова, які стосуються теми «Енергія».

СОНЦЕ

ЛАМПА

М'ЯЧ

ЇЖА

ЛИСТЯ

РОЗЕТКА

КВИТОК

ШОКОЛАД

ВОДА

2. Поміркуй і запиши відповідь.

Визнач, що є джерелом енергії живлення кожного предмету.



3. Поміркуй і заповни таблицю.

Андрійкові батько розповів, що джерела енергії є поновлювані та непоновлювані. Хлопчик вирішив усю інформацію занотувати у таблицю. Допоможи хлопчику розмістити джерела енергії у колонки таблиці.



Сонце, вода, нафта, газ, торф, вугілля, природне тепло, біопаливо.

ПОНОВЛЮВАНІ ДЖЕРЕЛА	НЕПОНОВЛЮВАНІ ДЖЕРЕЛА

**5. Поміркуй і дай відповідь.**

Оксаночка з Марійкою провели дослідження у мікрорайоні. Усі результати дівчатка показали у вигляді діаграми. Дізнайся результати з діаграми.



- ◆ Скількох людей опитали дівчатка ?
- ◆ Скільки людей вирішили, що для того, щоб поновити енергію потрібно переглянути мультимедію і відпочити?
- ◆ На скільки більше людей вибрали відпочивати, ніж переглянути фільм (передачу) ?
- ◆ У скільки разів менше людей вибрали провести час з друзями, ніж відпочити?



**6. Поміркуй і обери правильне твердження.**

Взимку температура повітря буде нижчою, ніж восени. Для того, щоб заощадити кошти і зберегти тепло, потрібно :

<input type="checkbox"/>	Утеплити будинок, квартиру.
<input type="checkbox"/>	Увімкнути обігрівачі.
<input type="checkbox"/>	Вимкнути холодильник та холодильну камеру.
<input type="checkbox"/>	Не відчиняти квартиру.
<input type="checkbox"/>	Ввімкнути світло.
<input type="checkbox"/>	Постелити килими на підлогу.



**6. Поміркуй і напиши, як можна економити електроенергію.**

---

---

---

---

---

---

---



Міні – кейс 4.

Тема місяця : Я – людина



1. Поміркуй і зафарбуй позитивні риси характеру людини.

Доброта

Щирість

Зневага

Відвертість

Людяність

Чесність

Лінь

Впертість

Порядність

Взаєморозуміння

2. Поміркуй і дай відповідь.

Бабуся розповіла Даринці про їхній рід, про улюблені заняття родини. Визнач за світлинами, якими заняттями полюбляли займатися люди минулого століття.



3. Поміркуй і встанови послідовність.

Мама Наталочки полюбляє займатися садівництвом. У них на ділянці різноманіття рослин. Дівчинка спробувала виростити тюльпан на клумбі. Пронумеруй етапи росту тюльпану.





**Завідувачу кафедри  
Біді Олені Анатоліїві  
доктору пед. наук. професору  
здобувача вищої освіти  
Тор Емеше Степанівни  
студентки II-го курсу,  
ОП 013 Початкова освіта, магістр**

### **ЗАЯВА**

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

31 травня 2022 р.

Дата

*Tor Emese*

Підпис



**Bida Olena**  
**Tanszékvezetőnek**  
**Tar Emese**  
**II. évfolyamos,**  
**013 Tanító, magiszter szakos**  
**hallgatótól**

### **NYILATKOZAT**

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2022. május 31.

Dátum

*Tar Emese*

Aláírás



Ім'я користувача:  
Моца Андрій Андрійович

Дата перевірки:  
25.05.2022 18:17:54 EEST

Дата звіту:  
25.05.2022 18:29:41 EEST

ID перевірки:  
1011338040

Тип перевірки:  
Doc vs Internet + Library

ID користувача:  
100006701

Назва документа: Tar-Emese

Кількість сторінок: 66 Кількість слів: 16486 Кількість символів: 126231 Розмір файлу: 1.69 MB ID файлу: 1011223686

## 12.4% Схожість

Найбільша схожість: 4.31% з Інтернет-джерелом (<https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/100182>)

12.3% Джерела з Інтернету 84 ..... Сторінка 68

0.49% Джерела з Бібліотеки 24 ..... Сторінка 69

## 0% Цитат

Вилучення цитат вимкнено

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнено

## 0% Вилучень

Немає вилучених джерел

## Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи 1