

HALLGATÓI AUTONÓMIA, AKTIVITÁS ÉS DIFFERENCIÁLÁS: A TANULÁSI MENÜ ELNEVEZÉSŰ MÓDSZER ALAPJÁN

Németh Nóra Veronika¹

Cite: Németh Nóra Veronika (2026). Hallgatói autonómia, aktivitás és differenciálás: a tanulási menü elnevezésű módszer alapján. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(2), 87–97. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.2.87>

Idézés:



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0030

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Molnár Balázs (PhD), Miskolci Egyetem (Magyarország)
 2. Fenyő Imre (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

A felsőoktatásban egyre nagyobb kihívást jelent a hallgatói heterogenitás kezelése, valamint az egyéni tanulási szükségletekhez igazodó tanulásszervezési megoldások alkalmazása. A tanulmány egy pilot jellegű módszertani fejlesztést mutat be, amely a tanulási menü elnevezésű módszer alkalmazására épült a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán, a „Külső világ tevékeny megismerése” című kurzus keretében. A fejlesztés célja olyan tanulási környezet kialakítása volt, amely egyszerre támogatja a differenciálást, a hallgatói autonómiát és az aktív tanulást. A tanulási menüt úgy dolgoztuk ki, hogy a hallgatók különböző nehézségű, eltérő tanulásszervezési formákhoz és tanulási preferenciákhoz igazodó feladatok közül választhattak. A módszer egyszerre ad teret az egyéni tanulási utaknak, miközben a közös célok sem vesznek el. A tanulmány bemutatja a módszer elméleti hátterét, gyakorlati megvalósítását, valamint a hallgatói visszajelzések és az oktatói reflexiók alapján levonható tapasztalatokat. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanulási menü hozzájárult a hallgatói aktivitás, motiváció és önállóság erősödéséhez, valamint támogatta a differenciált tanulásszervezést nagyobb létszámú hallgatói csoportokban is. A tapasztalatok alapján a módszer ígéretes lehet más pedagógusképzési kurzusokban történő adaptációra is, ugyanakkor alkalmazása tudatos tervezést és jelentős oktatói előkészítő munkát igényel.

Kulcsszavak: differenciálás, hallgatói autonómia, tanulási menü, aktív tanulás, felsőoktatás, pedagógusképzés

Diszciplína: neveléstudomány

¹ Németh Nóra Veronika (PhD), Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (Magyarország). E-mail nemeth.nora@ped.unideb.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9556-4778>

Abstract

STUDENT AUTONOMY, ACTIVITY, AND DIFFERENTIATION: BASED ON THE "LEARNING MENU" METHOD

In higher education, managing student heterogeneity and implementing learning organization solutions tailored to individual learning needs are becoming increasingly challenging. This study presents a pilot methodological development based on the use of a method called the “learning menu” at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs at the University of Debrecen, within the framework of the course titled “Active Exploration of the External World.” The goal of this development was to create a learning environment that simultaneously supports differentiation, student autonomy, and active learning. The learning menu was designed to allow students to choose from a variety of tasks of varying difficulty levels, tailored to different learning styles and preferences. The method allows for individualized learning paths while ensuring that common goals are not lost. The study presents the theoretical background of the method, its practical implementation. The feedback and the reflections of the involved students and the instructors are also presented. The results suggest that the learning menu contributed to increased student activity, motivation, and autonomy, and supported differentiated learning organization even in larger student groups. Based on these findings, the method shows promise for adaptation in other teacher-training courses; however, its implementation requires careful planning and significant preparatory work on the part of instructors.

Keywords: differentiation, student autonomy, learning menu, active learning, higher education, teacher education

Discipline: Educational Science

A differenciálás igénye a felsőoktatásban

A felsőoktatás hallgatói összetétele az elmúlt években jelentősen átalakult. Az expanzió következményeként heterogénebb hallgatói populáció jelent meg az egyetemi kurzusokon, ami a tömegesedés jelenségével hozható összefüggésbe (Trow, 2007). A jelenség több okkal is magyarázható, többek között a felsőoktatás társadalmi hozzáféréseinek bővülésével és a részvételi arányok növekedésével, ami együtt jár a hallgatói háttér, motiváció és képességek diverzifikálódásával (Segneda et al., 2025). A szakirodalmi adatok és saját oktatási tapasztalataink egyaránt arra utalnak, hogy az egyetemi képzésbe belépő hallgatók előzetes tudása és tanulási felkészültsége sok esetben heterogénebb, mint korábban, ami kihívást jelent a hagyományos oktatási formák számára (Biggs, 1999). Emellett

olyan hiányosságok is megfigyelhetők, amelyek megnehezítik a frontális előadásra épülő tanulási környezetben való eredményes részvételt, különösen nagy létszámú és differenciált hallgatói csoportok esetében (Biggs, 1999).

A hallgatók eltérő tanulási stratégiákkal érkeznek a felsőoktatásba, amelyek jelentős hatással vannak a tanulási eredményességre, és amelyek tudatos fejlesztése kiemelt pedagógiai feladat (Biggs, 1999; Máté-Szabó & Márkus, 2025). Oktatói tapasztalataink alapján a hallgatók között jelentős különbségek figyelhetők meg az előzetes tudás, a tanulási stratégiák és a tanulási motiváció. A kurzusokon gyakran találkozunk olyan hallgatókkal, akik bizonytalanok az önálló tanulásszervezésben, míg mások tudatosabb tanulási stratégiákkal érkeznek a felsőoktatásba. Ez a heterogenitás fokozott igényt

teremt a differenciált tanulásszervezési megoldások iránt, amelyeket a felsőoktatás expanziójával összefüggő strukturális és pedagógiai változások is egyre inkább indokolttá tesznek (Hrubos, 2024; Türi-Galán 2026).

A hallgatóközpontú oktatás térnyerése ugyanakkor az oktatók számára is új elvárásokat fogalmaz meg. Mindez szükségszerűen vezet ahhoz, hogy az oktatók új módszertani megoldásokat keresnek a hallgatók bevonására, motiválására, valamint a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának növelésére (Biggs, 1999; Prince, 2004). A pedagógusképzésben különösen hangsúlyos a reflektív gondolkodás fejlesztése, az autonóm tanulás támogatása, valamint a differenciált fejlesztés képességének kialakítása is (Korthagen, 2016). Ezek nem csupán a tartalmi, hanem a módszertani megújulás szükségességét is jelentik. A differenciálás a köznevelésben bevett fogalom, ugyanakkor a felsőoktatásban sokkal kevésbé kidolgozott, akár azt is mondhatjuk, hogy gyakran impliciten jelenik meg. A tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy különösen nagy problémát jelentenek a nagy létszámú hallgatói csoportok, ahol a differenciálás eszköze elengedhetetlen, ugyanakkor nehézkesen megvalósítható. Az időigényesség mellett a szervezési nehézségek megoldása és a stigmatizáció elkerülése is nehezíti az oktatók munkáját.

Az elmúlt időszakban egyre több egyetemi fórumon merült a kérdés, hogyan valósítható meg a valódi, nem formális differenciálás ilyen keretek között. A lehetséges válaszok között a legújabb oktatási módszerek és eszközök között az önirányított tanulás, a választási lehetőségek biztosítása, a rugalmas tanulási utak és a kompetenciaalapú fejlesztés jelentheti a megoldást. Ezek megfelelő kombinációjával próbálkoztunk a gyakorlatban is. A legfontosabb és legerősebben kitapintható különbség a hangsúlyok eltolódásában jelentkezett. A tananyagközpontúság helyett a tanulási folyamat került előtérbe, illetve az oktatói szerep a tudásátadás helyett facilitátori megközelítésbe került.

Az aktív tanulás elméleti keretei

A felsőoktatás, azon belül is a pedagógusképzés nemzetközi szakirodalma (Kolb, 1984; Prince, 2004; Freeman et al., 2014; Schön, 2017) egyértelműen hangsúlyozza, hogy a hatékony tanulási folyamatok kialakításában kulcsszerepet játszanak azok a módszertani megközelítések, amelyek a hallgatók aktív részvételére, tapasztalatszerzésére és reflektív gondolkodására építenek. A konstruktivista tanulásfelfogás szerint a tudás nem közvetlenül közvetíthető, hanem a tanulók aktív értelmező tevékenysége során épül fel, amelyben meghatározó szerepet játszik az előzetes tudás és a tanulási kontextus (Vygotsky, 1978; Urbán, 2021), míg az élményalapú tanulás modellje a tapasztalat, a reflexió és az alkalmazás ciklikus kapcsolatát hangsúlyozza (Kolb, 1984). A reflektív gyakorlat koncepciója szintén kiemeli, hogy a szakmai fejlődés alapja a saját tapasztalatok tudatos feldolgozása (Schön, 2017), amely szorosan kapcsolódik Dewey (1938) „learning by doing” szemléletéhez.

Ezekbe az elméleti keretekbe illeszkedik az aktív tanulás és a hallgatók bevonását hangsúlyozó pedagógiai gyakorlat. Az aktív tanulási modellek közös sajátossága, hogy a tanulási folyamatot nem a tartalom közvetítése, hanem a tanulói tevékenység szervezi. Ennek megfelelően a hangsúly a problémamegoldásra, az együttműködésre, valamint a tapasztalatok tudatos feldolgozására kerül. A kutatók egyértelműen alátámasztják, hogy az ilyen típusú tanulás-szervezés nemcsak a tanulási eredményességet növeli, hanem a motivációt és a bevonódást is erősíti. A hazai kutatások (Roszik, 2021) is megerősítik, hogy a hatékony tanulás feltétele a tanulók saját tanulási stratégiáinak tudatosítása, valamint a reflexió és az aktív feldolgozás jelenléte a tanulási folyamatban.

A problémaalapú tanulás (problem-based learning) például a valós vagy valóság-hű problémákon keresztül szervezi a tanulási folyamatot (Savoie & Hughes, 1994), elősegítve a kritikai gondolkodás és az önálló tudásépítés fejlődését (Barrows, 1986). A

kooperatív tanulás modellje az együttműködésen alapuló tudásépítést hangsúlyozza, amely során a tanulók közös tevékenységen keresztül jutnak el mélyebb megértéshez (Johnson & Johnson, 1999). Az aktív tanulás különböző formái – beleértve a kiscsoportos feldolgozást, az interaktív feladatokat és a részvételre építő módszereket – szintén bizonyítottan hozzájárulnak a tanulási eredményesség növeléséhez (Prince, 2004; Freeman et al., 2014).

Az általunk kidolgozott *tanulási menü* módszere ebbe a pedagógiai irányba illeszkedik, ugyanakkor sajátossága, hogy az aktív tanulást a differenciálás és a hallgatói autonómia szempontjával kapcsolja össze. A modell nem egyetlen tanulásszervezési formára épül, hanem többféle megközelítést integrál, lehetőséget adva az egyéni tanulási utak kialakítására egy közös kereten belül.

A tanulási menü célja

A Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Karán – a 2025/26-os tanév tavaszi szemeszterében – pilot jelleggel próbáltunk ki egy komplex tanítási-tanulási módszert.

A tanulmány célja a tanulási menü módszertanának bemutatása (annak alkalmazása egy konkrét kurzusban), a tapasztalatok és visszajelzések értelmezése és az eredmények tükrében további fejlesztési javaslat megfogalmazása. A módszer először a *Külső világ tevékeny megismerése* című tárgy keretében valósult meg, amely kurzus első évfolyamos, óvodapedagógus szakos hallgatóknak kötelező tanulmányi kreditként jelenik meg a tavaszi félévben. Ekkor a hallgatók már második szemeszterüket töltik a felsőoktatásban. Bizonyos szempontból már „megismerték” a felsőoktatás világát, ugyanakkor még mindig érezhető rajtuk a kezdeti bizonytalanság, introvertált attitűd. A 2026 tavaszán pilot jelleggel kipróbált differenciálási és aktivizálási módszer egy több éve zajló, tudatos fejlesztési folyamat eredménye. Már 2022 tavasza óta tart egy folyamatos módszertani fejlesztés ennek a tárgynak a keretében. Ekkor még elsősorban a hallgatók

motiválása állt a fókuszban. Később azonban világossá vált, hogy a megnövekedett létszámú csoportokban a hagyományos csoportmunka önmagában nem elég hatékony, ezért a hangsúly a differenciálás felé tolódott. Ennek érdekében bevezetésre került az egyéni portfóliókészítést, majd ezt továbbfejlesztve a tanulási menü módszerével együtt immár egy komplex eszközt hoztunk létre. A folyamatos hallgatói visszajelzések és az önreflexió hatására az ötödik évre alakult ki az a komplex megközelítés, amelyben a tanulási menü és a portfólió együttesen szolgálja a hallgatók motiválását, az egyéni különbségek kezelését, valamint a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztését. A kidolgozott új módszertani eszköz már figyelembe veszi a hallgatók eltérő tanulási stílusait és aktuális igényeit is, ami azt jelenti, hogy lehetőséget nyújt az egyéni, páros vagy csoportos munkavégzésre egyaránt. A módszertani elemeket tovább gazdagítottuk auditív, vizuális és kinezetikus tanulási formák tudatos kombinálásával, valamint a Bloom-féle taxonómia beépítésével (Bloom, 1956).

A hallgatói csoport jellemzői

A vizsgált kurzuson évfolyamonként három csoportban összesen közel száz hallgató vette fel 2026 tavaszán a *Külső világ tevékeny megismerése* című tárgyat, ami már önmagában is indokoltá teszi a tudatos differenciálás alkalmazását. A hallgatói csoport összetétele heterogénnek tekinthető. Jelentős különbségek tapasztalhatók az előzetes tudás, a tanulási tapasztalatok, valamint a motivációs szintek tekintetében. A csoportbontások nem képesség szerint, hanem a hallgatói névsor alapján történik. Ennek következménye, hogy egyazon csoporton belül jelen vannak a tudatosan készülő, reflektív gondolkodásra nyitott hallgatók, valamint azok is, akik bizonytalanabb tanulási stratégiákkal és alacsonyabb önbizalommal vesznek részt a tanulási folyamatban.

A hallgatók tanulással kapcsolatos reflektív visszajelzései alapján azt tapasztaltuk, hogy erősen

kitapinthatók azok a passzív tanulási minták, amelyek a köznevelésből hozott tanulási szokásokból erednek (pl. magolás, PPT alapján tanulás, jegyzetelés hiányossága, kreatív és kritikai feladatmegoldás hiánya stb.). Emellett az önszabályozott tanulás elemei – például a tudatos időgazdálkodás vagy az önellenőrzés – sok esetben még nem stabilak. Mindez olyan pedagógiai helyzetet teremt, amelyben egyszerre szükséges a felzárkóztatás és a tehetség gondozás szempontjait is figyelembe venni. A legnagyobb kihívást ennek megfelelően az jelenti, miként teremthető meg egy olyan tanulási környezet, amely képes támogatni a lemaradó hallgatókat, ugyanakkor megfelelő kihívást is biztosít a magasabb szinten teljesítők számára. A hallgatók többsége – saját visszajelzéseik alapján – a vizuális tanulási stílusba tartozik, ugyanakkor többen is beszámoltak arról, hogy a kinesztetikus tanulás jellemzői segítik őket az ismeretek elsajátításában.

A képzés sajátosságából adódik, hogy a kreativitás és az aktivitás igényként jelenik meg a hallgatóknál. A félév elején a kurzussal kapcsolatos igényfelmérésnél a hallgatók megfogalmazták, hogy legyenek páros, csoportos, kreatív, rajzolás és a tantermen kívül végezhető feladatok is. Sokan meglepődtek, hogy az első órán kifejezheték elvárásaikat a tárgy módszertanával kapcsolatban. A félév végére ugyanakkor örömmel adtak visszajelzést arról, hogy pozitív tapasztalatként élték meg, hogy az általuk megfogalmazott igények beépültek a tananyag feldolgozási módszerei közé. A bemutatott hallgatói csoport jellemzői alapján olyan módszerre volt szükség, amely egyszerre támogatja a lemaradó hallgatókat és biztosít megfelelő kihívást a magasabb szinten teljesítők számára. E probléma kezelésére dolgoztuk ki a tanulási menü rendszerét.

A tanulási menü módszertana

A tanulási menü olyan pedagógiai modellként értelmezhető, amely a struktúra és rugalmasság egyensúlyán keresztül ad választ az egyéni tanulási utakra. Központi eleme az egyéni döntés lehető-

sége (az éttermi menühöz hasonlóan), ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy ez nem korlátlan szabadságot jelent, hanem pedagógiailag tudatosan megtervezett kínálatot.

A „menü” metafora ebben az értelemben arra utal, hogy a hallgatók többféle tanulási út közül választhatnak egy egységes rendszer keretein belül. A modell lényegi sajátossága, hogy a differenciálás nem elkülönített feladat kijelölés formájában jelenik meg, hanem egy közös tanulási kereten belül, a választható tanulási feladatok rendszerében valósul meg.

A tanulási menü felépítése a Bloom-féle kognitív taxonómiára, valamint a tanulási utak és preferenciák sokféleségére épül, lehetővé téve, hogy a hallgatók eltérő mélységben, különböző feldolgozási módok mentén kapcsolódjanak a tanulási tartalomhoz. Ennek köszönhetően lehetővé válik, hogy a hallgatók saját tanulási stílusukhoz (vizuális, auditív, kinesztetikus), aktuális szociális igény szintjükhöz (egyéni, páros, csoportos), tanulási preferenciáikhoz és motivációjukhoz igazodva válasszanak feladatot.

A tanulási menü ilyen módon egyszerre szolgálja a tanulási utak személyre szabását és a hallgatói aktivitás növelését, miközben megőrzi a tanulási folyamat pedagógiai kontrollálhatóságát.

A menürendszer felépítése és alkalmazása

A kurzus során alkalmazott módszertani megközelítés egyik alapvető eleme volt, hogy a hallgatók a tanórai munkát megelőzően már rendelkezzenek az adott témához kapcsolódó elméleti ismeretekkel. Ennek érdekében az órákat megelőzően – jellemzően akár egy héttel korábban – az E-learning felületen elérhetővé váltak a feldolgozandó szakirodalmak. Ezek minden esetben online hozzáférhető forrásokra épültek, amelyekhez közvetlen linkek, illetve QR-kódok biztosították a könnyű elérést. Emellett a releváns, nyomtatott formában is hozzáférhető szakirodalmat a könyvtárban is biztosítottuk a hallgatók számára.

Az így megszerzett elméleti háttér lehetővé tette, hogy a hallgatók felkészülten érkezzenek az órákra, és a tanórai tevékenységek során már aktívan, a tanulási menü kínálta feladatelehetőségek közül választva dolgozzanak. Az óra elején a hallgatók megismerkedtek az adott témához kapcsolódó tanulási menüvel, amely témakörönként hat különböző feladattípust tartalmazott.

A feladatok szervezése tudatosan épült a különböző tanulásszervezési formákra: két egyéni, két páros és két csoportos megoldást kínáló feladat szerepelt a menüben. A csoportos munka esetében a csoportlétszámot 3–4 főben maximáltuk, mivel korábbi tapasztalatok alapján a nagyobb létszám csökkenti az egyéni aktivitás szintjét.

A feladatok kialakítása a Bloom-féle kognitív taxonómia szintjeit is figyelembe vette, így a tanulási tevékenységek eltérő mélységű feldolgozást tettek lehetővé, így az ismeretszintű feladatoktól kezdve egészen az alkalmazás és az értékelés szintjéig terjedtek. A hallgatók autonóm döntése volt, hogy az adott tananyagot milyen módon, milyen mélységben és milyen tanulásszervezési formában kívánják feldolgozni, illetve milyen formában kívánják igazolni az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását. A tanulási menüben szereplő feladatok között hangsúlyosan megjelentek a kreatív, vizuális megoldásokat igénylő tevékenységek is, amelyek során a hallgatók rajzokat, illetve háromdimenziós eszközöket készítettek. A megvalósítást támogatta, hogy a félév elején közösen hoztunk létre egy eszköz- és anyaggyűjteményt, amely természetes, illetve újrahasznosítható anyagokat tartalmazott. Ezeket a hallgatók szabadon használhatták a feladatok elkészítése során, így gyakran olyan játékok és eszközök születtek, amelyek később az óvodai gyakorlatban is hasznosíthatók.

Bizonyos feladatok esetében további szakirodalom feldolgozása is szükségessé vált, amelyhez a hallgatók elhagyhatták a tantermet, és a könyvtárban folytatták a munkát. Itt folyóiratok, könyvek felhasználásával készítették el feladataikat, majd

visszatértek a tanórai közegbe. Emellett lehetőség nyílt tantermen kívüli, külső helyszíneken történő feladatmegvalósításra is. Esetünkben ilyen opció volt például az intézmény udvara, az épület egyéb terei, továbbá a gyakorló óvoda környezete. Voltak olyan feladatok, amikor a hallgatók további természetes anyagokat is gyűjthettek, amelyeket az alkotó tevékenység során felhasználhattak. Bizonyos feladatok esetében a megfigyelés és az elemzés szerepe volt erőteljesebb, míg más esetben valamilyen kreatív anyag készítése, összehasonlító táblázatot vagy esettanulmány feldolgozást készítettek a hallgatók. A feladatok közötti különbség így nemcsak a nehézségi szintben, hanem a tevékenység jellegében is megmutatkozik. Ez a típusú differenciálás lehetővé teszi, hogy a hallgatók saját erősségeikre építve, ugyanakkor új területeken is kihívásokkal találkozva kapcsolódjanak be a tanulási folyamatba.

A tanórai munka alapvetően önálló és párhuzamos tevékenységekre épült, ahol a hallgatók saját tempójukban dolgoztak, míg az oktató facilitátori szerepben, igény szerint nyújtott támogatást. A tanulási környezet sajátos jellemzője volt a „produktív zajszint”, amely a párhuzamos tevékenységekből fakadt. Ehhez járult hozzá – a hallgatók visszajelzése és igényei alapján – a közösen megválasztott háttérzene (tanári laptopról), amely hozzájárult az oldott, inspiráló légkör kialakításához, és támogatta a kreatív, együttműködésen alapuló munkavégzést.

A modell egyik sajátossága az úgynevezett „láthatatlan differenciálás”, amelynek lényege, hogy a különbségek nem deklarált elkülönítéssel, hanem a választási lehetőségek mentén jelennek meg. Nem történik csoportbontás vagy képesség szerinti besorolás, így a hallgatók nem kerülnek „erősebb” vagy „gyengébb” kategóriákba. A differenciálás a döntésekben válik érzékelhetővé, nem pedig külső címkézés révén.

Ez a megközelítés pedagógiai szempontból több előnnyel jár. Egyrészt csökkenti a stigmatizáció veszélyét, másrészt minden hallgató számára legitim tanulási utat biztosít. Így a tanulási folyamat

személyre szabása úgy valósul meg, hogy közben a csoport egysége és a közös tanulási élmény is megőrizhető.

Az oktató szerepe a tanulási menü alkalmazásában

A tanulási menü alkalmazása tudatos és alapos tervezést igényel, amelynek során kiemelt figyelmet kap a strukturált, jól áttekinthető feladatkínálat kialakítása és a világos keretek meghatározása. Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a módszer hatékony működésének egyik alapfeltétele a következetes keretezés, amely egyértelművé teszi a választás lehetőségeit és határait a hallgatók számára. A tanulási menü bevezetésével az oktatói szerep hangsúlyosan átalakult.

A hagyományos, tudásátadásra és irányításra épülő szerepfelfogás helyett egy facilitátori, támogató pozíció került előtérbe, amelyben az oktató elsősorban a tanulási folyamat kísérőjeként jelent meg. Ebben a keretben a feladat nem az információk közvetlen átadása, hanem olyan strukturált környezet kialakítása volt, amely lehetővé tette a hallgatók önálló, mégis irányított tanulási tevékenységét. Ennek megfelelően az oktatói tevékenység középpontjába a keretek biztosítása, a folyamatos támogatás, a visszajelzések adása, valamint a differenciált segítségnyújtás került.

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az oktátónak egyszerre többféle tanulási utat is követnie kell, ami együtt jár a hallgatók egyéni szükségleteire történő azonnali reagálással. Ez a szerep jelentős kihívást is hordoz, hiszen folyamatos figyelemmel kísérést igényel, és egyidejűleg több párhuzamos tanulási folyamat monitorozását teszi szükségessé.

A differenciálás minden esetben többlet terhet és időt jelent az oktátónak, tanárnak. Kiemelendő, hogy komoly előkészületet és jól átgondolt tervezést igényelt az órákra való felkészülés is. A hallgatói feladatválasztások a félév során további folyamatos újratervezést és önreflexiót is igényelt a menüs feladatok kialakításánál az oktatótól is.

A modell pedagógiai hozadéka

Tapasztalataink szerint a tanulási menü alkalmazása több szinten is kimutatható pedagógiai hozadékkal jár. Legfontosabb ezek közül a hallgatói autonómia erősödése, amely együtt jár a tanulási folyamatért vállalt felelősség növekedésével és az ön-szabályozó tanulási működés fokozatos fejlődésével.

A tanulási menü alkalmazása során a hallgatók több ponton valódi döntési helyzetbe kerültek, ami elősegítette az önállóbb feladatmegoldást és a tanulási felelősség erősödését. Emellett megfigyelhető a tanulási motiváció erősödése és az aktív részvétel növekedése is.

A választási lehetőségek, valamint a feladatok sokfélesége hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatók nagyobb bevonódással kapcsolódjanak a tanulási folyamatba. Ez a bevonódás a feldolgozás mélységében is megmutatkozik, mivel a saját döntések mentén végzett tevékenységek általában alaposabb, reflektáltabb tanulást eredményeznek. A páros, illetve a csoportmunkában való részvétel jelentősen fejleszt a kommunikációs és kooperációs képességeket. A társakra való odafigyelés, az empátia, a segítőkészség megtapasztalása a hallgatók számára is pozitív élményt jelentett. Kiemelendő, hogy a modellben a differenciálás és az autonómia nem egymástól függetlenül, hanem egymást erősítő módon jelenik meg. A strukturált választási lehetőségek egyszerre teszik lehetővé az egyéni tanulási utak kialakulását és a pedagógiai szempontból kontrollált tanulásszervezést, aminek a felsőoktatási környezetben különös jelentősége van.

A hallgatói visszajelzések a tanulási menüvel kapcsolatban

A hallgatói visszajelzések forrását a félév végén készített reflektív portfóliók és írásos kurzusértékelések képezték. A kurzus zárásaként a hallgatóknak portfólió formájában kellett bemutatniuk és rendszerezniük a szemeszterben végzett munkájukat. A portfólió célja a tanulási folyamat szintetizá-

lása volt, amelynek kötelező elemeként meg kellett jeleníteni minden feldolgozott tan-anyagrészhez kapcsolódó tevékenységet. Ugyanak-kor a hallgatók teljes szabadságot kaptak a megjele-nítésben, formázásban. A cél az volt, hogy min-denki a saját személyiségén keresztül, kreatív for-mában mutassa be a munkáját.

A tanulási menü struktúrájából adódóan minden hallgató eltérő feladatokat választott az egyes alkal-mak során, így a portfóliók tartalma egyéneként jelentősen különbözött. Ez a „mátrixszerű” tartal-mi szerkezet és a kontroll mentes formai megjele-nítés biztosította, hogy a hallgatók saját tanulási útvonaluk mentén, egyéni döntéseik alapján alakít-sák ki a féléves munkájuk dokumentációját.

A portfóliók összeállítása során a hallgatók nem csupán a produktumok összegyűjtésére törekedtek, hanem reflektív módon értelmezték is saját tanulási folyamatukat. A záró reflexiókban megfogalmazták tapasztalataikat, érzéseiket, valamint saját fejlődé-sükre és kompetenciáik alakulására vonatkozó meg-látásaikat.

A hallgatói visszajelzések alapján a kurzus je-lentős hatást gyakorolt a szociális és tanulási kom-petenciák fejlődésére. Többen kiemelték az együtt-működés fontosságát, amely a tanulási menü kü-lönböző munkaszervezési formáin keresztül váló-sult meg: „Segítette a szociális képességeimet a páros és csoportos munkákkal.”

A visszajelzésekben hangsúlyosan megjelent az önszabályozott tanulás fejlődése is, különösen az időgazdálkodás területén. Egy hallgatói reflexió jól érzékelteti ezt a folyamatot: „A legnagyobb kihívást számomra az időm jó beosztása jelentette a tanórák kere-tében. Mivel nagyon belemélyültem és túlgondoltam a felada-tokat eleinte, ezért haszontalanul sok időt töltöttem egy-egy résszel. Megtanultam elfogadni azt, hogy van olyan, hogy az első gondolat is jó, így a továbbiakban gördülékenyebben és magabiztosabban dolgoztam.”

A módszer újszerűsége kezdetben bizonytalansá-got is eredményezett. A hallgatók egy része idegen-kedéssel fogadta a nagyfokú autonómiát, amelyet az

egyik hallgató így fogalmazott meg: „...mindenki kétségbe és pánikba esett, hiszen nem értettük, miről van szó, de a félév alatt körvonalazódott bennünk.” Ebből és az ehhez hasonló visszajelzésekéből is kiolvasható, hogy a hallgatók nem ismerik a differenciálás ilyen formájú alkalmazását az oktatásban. A szemeszter első hetei során több hallgató jelezte, hogy szokat-lan számára a nagyobb önállóság, de a félév máso-dik felére már magabiztosabban választottak a fel-aatok közül.

A tanulási menüre épülő módszer egyik legna-gyobb erősségeként a hallgatók az élményszerű-séget és a megértés mélységét emelték ki: *Minden órán valami kreatív feladat volt, jobbnál jobbak, és véle-ményem szerint sokkal jobban meg tudjuk tanulni, és nem csak tanulni, hanem ami a legfontosabb, megérteni az anyagot.* Ez a vélemény összhangban áll azzal a ta-pasztalattal, hogy a gyakorlati, alkotó jellegű tevé-kenységek támogatják a tartósabb tudás kialakulá-sát.

A tanulási környezet sajátosságai szintén pozitív visszajelzéseket kaptak. Az interaktív működés és az informálisabb, támogató légkör hozzájárult a bevonódáshoz: „Az óra mindig interaktív volt, nagyon jó volt, amikor közben zenét hallgattunk, teljesen úgy éreztem magam, mintha otthon lennék és éppen alkotnék valamit.” A felszabadult, ugyanakkor produktív ta-nulási klíma többek szerint a tanulás hatékonyságát is növelte: „Sokkal jobban megmaradt így az anyag, mintha csak egy előadást hallgattam volna.”

A hallgatói élményekben hangsúlyosan megjelent a személyes fejlődés tudatosítása is: „Én látom ma-gamon a változást, sokkal kreatívabb vagyok. Ha vissza-nézem az első pár munkámat és az utolsókat, jól látszik rajtuk a fejlődés.” Emellett a kurzus közösségi dimen-zióját is kiemelték, különösen a különböző társak-kal való együttműködés lehetőségét. A portfólió készítését a hallgatók többsége szintén pozitívan ítélte meg a tanulási folyamat szintetizálásában. A hallgatók ezt nem csupán adminisztratív feladat-ként, hanem reflektív tanulási eszközként értel-mezték: „A portfólió elkészítése nagyon hasznos

tapasztalat volt számomra, mert lehetőséget adott arra, hogy átgondoljam és rendszerezzem az eddig megszerzett ismereteimet.” Emellett több kompetenciaterületen is fejlődést érzekelték: „*Fejlődött a kreativitásom, az önálló munkavégzésem és a digitális készségeim is.*”

A hallgatói visszajelzések között megjelentek kritikai észrevételek is, amelyek elsősorban az egyes feladatok időigényére vonatkoztak. Több hallgató jelezte, hogy bizonyos esetekben nem állt elegendő idő rendelkezésre a feladatok teljes körű megvalósítására. Ahogyan egyikük megfogalmazta: „*A kurzusban a legnagyobb nehézséget az idő jelentette, mivel általában egy tanóra időtartama kevés volt egy projektmunka esztétikus kivitelezésére. Ez főleg azoknál a feladatoknál volt érvényes, amiknél szakirodalmat kellett kidolgozni.*” Ez a tapasztalat a módszer további finomhangolásának szükségességére hívja fel a figyelmet, különösen a feladatok tervezése és időkereteinek meghatározása tekintetében.

Összességében a hallgatói visszajelzések azt mutatják, hogy a tanulási menüre épülő módszer nemcsak a tananyag mélyebb megértését támogatta, hanem jelentős mértékben hozzájárult a hallgatók szociális, tanulásszervezési és kreatív kompetenciáinak fejlődéséhez, miközben egy motiváló és élményszerű tanulási környezetet biztosított.

Oktatói reflexió és tapasztalatok

Az oktatói reflexiók között fontosnak tartjuk kiemelni a bevezetés kezdeti tapasztalatait is. Az első alkalommal, amikor a hallgatókat bevontuk a tanulási folyamat tervezésébe, és megkérdeztük őket arról, milyen módszerekkel szeretnének tanulni, illetve milyen célokat fogalmaznak meg, érezhető volt egyfajta bizonytalanság. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan megjelent az öröm és a pozitív fogadtatás is, hogy véleményük számít, és részesei lehetnek a tanulási folyamat alakításának. Az összegyűjtött szempontokat közösen átbeszéltük, és a félév során tudatosan törekedtünk arra, hogy ezek a hallgatói igények valóban megjelenjenek a tanulás-szervezési gyakorlatban.

A kezdeti időszak – különösen az első néhány alkalom – még erőteljes bizonytalanság mellett zajlott. A hallgatók kevésbé mertek nyitni a kreatív megoldások felé, és gyakran igényeltek visszajelzést az alapvető keretekre vonatkozóan is (például a feladatok terjedelme, formátuma vagy az alkalmazható eszközök kapcsán). Ez a fajta kontrolligény és visszacsatolási szükséglet jól mutatta, hogy az autonóm tanulási helyzetekhez való alkalmazkodás egy tanulási folyamat része, melyet meg kell szokni.

A félév előrehaladtával ugyanakkor egyértelműen megfigyelhető volt a bizonytalanság fokozatos csökkenése. A hallgatók egyre magabiztosabban hoztak döntéseket, és mind gyakoribbá vált, hogy saját ötletekkel álltak elő, amelyeket nyitottan fogadtunk, és lehetőséget biztosítottunk azok tovább gondolására. A feladatok ilyen jellegű egyéni adaptálása erősítette a partnerségi viszonyt és a bizalmi légkör kialakulását.

A félév végére az órák hangulata és a hallgatók munkához való viszonya érezhetően felszabadult, illetve lazábbá vált. A hallgatók aktívabban kapcsolódtak be a közös munkába, és még a kevésbé kedvező időpontokban – például késő délutáni, esti órákban – megtartott alkalmakon is motiváltak vettek részt. Több esetben előfordult, hogy a hallgatók saját elhatározásból, akár más kötelezettségeik mellett is bekapcsolódtak az órákba. A módszer működését támogatta az a lehetőség is, hogy pótlási alkalmak során a hallgatók online felületen keresztül is hozzáférhettek a tanulási menükhöz kapcsolódó feladatokhoz. Ez biztosította számukra, hogy ne maradjanak le a tananyagról, és egyéni ütemben is bekapcsolódhassanak a tanulási folyamatba. Tapasztalataim szerint ez a rugalmasság szintén hozzájárult a tanulási biztonságérzet erősödéséhez és a módszer iránti pozitív attitűd kialakulásához.

Összegzés és kitekintés

A tanulmányban bemutatott módszertani fejlesztés – a tanulási menü alkalmazása – a felsőoktatási környezetben működőképes differenciálási eszköz-

nek bizonyult. Alkalmasnak véljük heterogén hallgatói csoportok kezelésére, és úgy tapasztaltuk, hogy egyértelműen lehetőséget biztosít személyre szabott tanulási utak kialakítására. Pedagógiai jelentősége abban ragadható meg, hogy összekapcsolja a differenciálás és az autonómia szempontjait. A hallgatók különböző feladatok közül választhatnak, és dönthetnek a feldolgozás módjáról. Mindez „láthatatlan differenciálást” eredményez, amely csökkenti a stigmatizáció veszélyét és biztonságosabb tanulási környezetet teremt.

A módszer hatékonysága szorosan összefügg a reflektív és visszajelző elemek tudatos alkalmazásával. A hallgatói tapasztalatok szerint a tanulási menü motiválóbbr, élményszerűbb tanulást tesz lehetővé, miközben támogatja a tanulási folyamat tudatosítását és a metakognitív fejlődést. A pozitív eredmények mellett fontos kiemelni a módszer kihívásait is. A tanulási menü megvalósítása alapos tervezést, világos struktúrát és következetes keretezést igényel. Emellett az előkészítés időigényes, és a hallgatók részéről kezdetben bizonytalanság is megjelenhet, ami a fokozatos bevezetés szükségességére hívja fel a figyelmet.

A tanulási menü nem kurzusspecifikus megoldás, hanem különböző pedagógiai kontextusokban is adaptálható, a hallgatói csoport jellemzőihez és a kurzuscélokhoz igazítva. A bemutatott gyakorlat pilot jellegű fejlesztésként értelmezhető, amely további kutatási irányokat jelöl ki, különösen a hosszabb távú hatások és a tanulási eredmények vizsgálata terén. Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a tanulási menü olyan módszertani megoldást kínál, amely a felsőoktatás egyik alapvető kihívására, az egyéni különbségek kezelésére és a hallgatói aktivitás növelésére nyújt egy lehetséges megoldást.

Irodalom

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>

- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. DOI <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. DOI <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hrubos, I. (2024). Új megközelítések a felsőoktatási tanulásban és tanításban. *Educatio*, 33(2), 118–128. DOI <https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.2.2>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, Fred. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*. 23. 1-19. DOI <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Máté-Szabó, B. É., & Márkus, E. (2025). Hallgatói tanulási mintázatok vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben. *Opus et Educatio*, 12(4), 444–457.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. DOI <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Roszik, D. (2021). A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama. *Módszertani Közlemények*, 61(1), 57–68.
- Savoie, J. M. and Hughes, A. S. (1994). Problem-based learning as classroom solution. *Educational Leadership*, 52(3), 54–57.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action (1st ed.)*. Routledge.
- Segneda, A., Kone, E., & Hongde, L. (2025). Massification in higher education: A systematic review of its boundaries, drivers, and the role of critical pedagogy.

- International Journal of Higher Education*, 14(6), 108. DOI <https://doi.org/10.5430/ijhe.v14n6p108>
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In Forest, J.J.F., Altbach, P.G. (eds), *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht. DOI https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- Túri-Galán, A. (2026). Digital inequality and internet access challenges in Hungary. In Svoboda Hoferková, S; Knotková, A.; Niklová, M.; Dulovics, M.; Leksy, K.; Túri-Galán, A. & Szecskó, J. (Eds.), *Child at risk: From activity to understanding* (pp. 135–149). University of Hradec Králové.
- Urbán, P. (2021). A konstruktivista tanuláselmélet és a társadalomtudományi tantárgyak tanítása. In *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 159-169.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.