

Herédi Rebeka

Változás és újítás a világban, változás és újítás az oktatásban

Innováció, kreativitás, gazdaság, társadalom

A világban beköszönő változások az élet számos területén kérdéseket vetnek fel, alkalmazkodási módok létrejöttét kívánják. A társadalmakban jelentkező tendenciák különböző ágazatokban, a vállalati, gazdasági szektorban, munkakörnyezeti és munkaerőpiaci szegmensekben megmutatkoznak, és alapjaiban változtatják meg a mindennapi élet jellegét, tevékenységformáit. A változások velejárái az egyén és társadalom által birtokolt képesség- és készségrendszer bővülése, egyes képességek háttérbe szorulása, újak alakulása, valamint olyan képességek tökéletesítése, amelyeket az adott társadalom, munkapiac elvár. Az utóbbi évtized tendenciáinak köszönhetően tipikusan újfajta vagy fókuszba került képességként azonosítható például a digitális kompetencia, mivel az a hétköznapi életben segít ellátni rutinfeladatokat, a munkapiacon több munkatípus esetén követelményként van feltüntetve, szűkebb értelemben a konkrét munkakörnyezetben is hozzájárul a munkavégzés eredményességéhez. Vannak azonban olyan kompetenciák, amelyek állandósultak, mint az anyanyelvi kompetencia, ezzel szemben bizonyos képességek kapcsán hangsúlyeltolódások tapasztalhatók (idegen nyelvi kompetencia). Az idegen nyelvi kompetenciával kapcsolatban például feltételezhető, hogy az a személy, akinek az idegen nyelvi kompetenciája fejlett, nagyobb eséllyel kap vezetői szerepet egy cégnél, kutatóként olyan tartalmakhoz férhet hozzá, amelyek a saját, anyanyelvi területén még nem elérhetőek stb., vagyis az idegen nyelvi kompetencia előnyökhöz juttatja a birtokosát. Viszont például a nyelvvizsgálóval kapcsolatos elvárásokat módosíthatja az állam, ami természetes következményként vonja maga után a társadalom attitűdbéli ingadozását ezen kompetenciával szemben.

Az alkalmazkodási folyamat minősége nagyban függ attól, hogy a társadalom milyen mértékben hajlandó a megújulásra, meglátja-e a mikro- és makrokörnyezetben jelentkező problémákat, és talál-e azokra megoldásokat. Az ország megoldási jellege kétféle lehet: vagy saját társadalmából fakad, vagy pedig más országtól vesz át egy megoldási módot, amelyet saját hazájában is kamatoztat. Az utóbbit modellátvételi gyakorlatnak nevezhetjük, amelyet valamennyi közoktatási rendszer gyakorol. Ebben az esetben tehát nem szükségszerűen

a társadalom az, ami kitalálja a megoldást, de mindenesetre hajlandóságot mutat az adott probléma feloldására. Az egyes társadalmak innovációs hajlandósága és képessége eltérő képet fest. Egyes országok szemléletmódjuknál fogva támogatják az új ötletek születését. A japánok például magas fokú alkotóképességgel bírnak, megelőzve több fejlett országot (pl. Németországot és az Amerikai Egyesült Államokat). A japán kultúra előtérbe helyezi az ötletek generálását, vagyis a társadalom invenciózussága kulturális vonást is feltételez, noha vannak olyan területek, amelyek meg tudnak ágyazni ezen képességrendszernek, így a munka világában majd hatékonyabban tudnak rá építeni (Csákvári és Kovács, 2002). Az oktatás tipikusan magában hordozza ennek a lehetőségét.

Szintén megújulást eredményez az a folyamat, amelynek a végén egy teljesen új dolog keletkezik, amit korábban még senki sem talált fel vagy látott meg. Az innovációs folyamat hasonlít a *tudományos forradalmak szerkezetéhez*, az újítás – amennyiben jól véghez vitt és széles körben kiterjeszhető, használható – magában foglalja egyes szereplők szokásrendszerének, nézeteinek a módosulását. Egyszersmind azt is jelzi, hogy a rendszerben lévő problémáktól nem tekintenek el a közösség tagjai, hanem megpróbálják azokat megoldani. A problémamegoldás egyrészt azért lehetséges, mert gyanítják, hogy az a rendszer tökéletesedésével jár együtt, másrészt azért, mert a probléma valószínűsíthetően újra és újra felbukkan, és megoldást kíván. A társadalom számára a probléma megjelenése az addigiak megkérdőjelezésével jár együtt, majd megoldási javaslatok kidolgozásával vagy átvételével, kísérletezéssel és a sikeresnek, eredményesnek vélt módszer alkalmazásával. A társadalom számára ez paradigmaváltást jelent, valami újnak a kezdetét (vö. *Kuhn*, 1984). Mindez természetesen csak akkor lehetséges, ha a rendszerbe jól be tud épülni az innováció, ha sikeresen tudjuk azt alkalmazni. Ha a megújulási folyamat csak részlegesen van jelen, úgy a paradigmaváltás sem lehet teljesen kiforrott.

Az innováció tehát nagyban hozzájárul az adott ország fejlődéséhez, gazdasági jólétéhez, növekedéséhez, a társadalom és az egyén önbecsüléséhez, gazdaságélénkítő hatása van. „A szabadalmi bejegyzés tárgya mindenféleképpen valamilyen újítás. Ebből következően az egyes országokban a bejegyzett, valamint a bejelentett – elsősorban a belföldi személyek által tett – szabadalmak száma szoros összefüggésben van az adott nemzet innovációs készségével.” (Csákvári és Kovács, 2002, 39. o.) Az innováció egyfelől változtatás a kialakult gyakorlaton, másfelől alkalmazkodás egy szüntelenül változó világhoz (Bartha, é. n.). Mindig egy folyamatot takar, melynek végterméke az új dolog, viszont az újítás egyszersmind értelmezhető képességként is. Az innovációs képességek és a tényleges innovációs aktivitás létfontosságú a társadalom, a szervezetek és az egyén számára, ezért a képesség fejlesztése és az innovációs aktivitás támogató ösztönzése valamennyi ágazat közös érdeke (Halász és Horváth, 2017).

Az a társadalom, amelyik képes előállni megoldási alternatívákkal, annak tagjai képesek a divergens gondolkodásra, ami számos kapcsolódási pontot mutat a kreativitással. A már meglévő rendszerelemek között meglátnak egy új, addig még nem alkalmazott lehetőséget.

A konvergens gondolkodás ezzel szemben a meglévő szabály- és szokásrendszerhez ragaszkodik, a kreativitásra és az invencióra való hajlam csökken, ezért nagyobb eséllyel marad a megszokottnál, esetleg hajlandóságot mutat egy-egy technológia, gyakorlat, modell átvételére, viszont a feltalálás és annak az élménye, öröme nem az övé. *Guilford* (1950) szerint a kreativitás nem más, mint a divergens gondolkodás megnyilvánulási formája különböző problémaszituációkban, ezzel szemben a konvergens gondolkodás szűkítő, összetartó jellegű, általában csak egyetlen jó megoldást nyújtó folyamaton alapul. A divergens azonban szerteágazó, és szabad asszociációs hálóval rendelkezik, ezért megoldásai rendszerint többirányúak, nem egysíkúak (*Guilford*, 1950, idézi *Fodor*, 2007). Egy másik elgondolás szerint a kreativitás, vagyis az alkotóképesség az ember azon diszpozíciója, melynek révén valamely tevékenység végrehajtása közben képes új gondolati-fogalmi síkon mozogni, majd új, hasznos terméket teremteni. A tevékenység produktumának vonatkozásában pedig valamennyi definiálásra törekvő szerző kreativitáskonceptiójában előtérbe kerül az eredetiség, az újszerűség és az értékesség (*Fodor*, 2007). A teremtett dolog e tekintetben tehát korábban nem létező, egyedi és a lokális és/vagy globális szintű társadalom számára értéktelített jelleggel rendelkezik.

„Az innováció egy időben utal arra az új dologra (pl. termékre, szolgáltatásra vagy működési módra), amely az újítások nyomán létrejön (és amelyet lehetséges kézzel megérinteni vagy szavakkal leírni), és arra a folyamatra, amely ennek a dolognak (eredménynek) a keletkezéséhez vezet.” (*Fazekas*, 2021, 10. o.) A kreativitás akkor jut igazán szerephez a folyamatban, amikor „a megszokott rutinokkal nem lehet megoldani a felmerült problémákat”, (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017, 31. o.) a folyamat végső terméke az alkotóképesség által létrejövő produktum. „Az innovációs folyamatok kreatív tanulásként és kísérletezésként történő értelmezése, különösen a gyakorlat alapú innovációk területén előtérbe helyezi a változásokkal járó kockázatok kérdését. Az innováció evolúciós perspektívában a rutin mutációjaként értelmezhető [...]” (*Fazekas, Halász és Horváth*, 2017, 32. o.) A rutin megkérdőjelezésével és átalakulásával egy merőben új folyamat veszi kezdetét, ami idővel ugyanúgy rutinokat, szokásrendszereket hoz létre. Emiatt feltételezhetjük, hogy a paradigmától való leköszönés és az új kialakulása, illetve működése már ezen a ponton magában hordozza saját rendszerének a letűnését egyszerűen azért, mert a világban lévő tényezők nem állandók, és a hozzájuk való alkalmazkodás éppígy csak temporális jellegű.

Hagyomány és újítás a közoktatásban

A leírtak alól az oktatási rendszer és a benne lévő szereplők sem kivételek. Az oktatási rendszer, ha nem is rögtön, de idővel reagál a világ változásaira. Az oktatási intézmények és a világ között nem tudunk éles vonalat húzni, tehát az oktatási rendszer mindenkori

tanulója és tanára megtapasztalja a környezetében létrejövő tendenciákat, technológiai forradalmakat. A világban zajló globális folyamatok előbb-utóbb beszívárognak az iskolákba. Erre nagyon jó példa az internet terjedése az oktatási rendszerben: 2000-re az Egyesült Államok állami iskoláinak mintegy 77 százaléka csatlakozott az internethez. Ehhez képest a századfordulón a világ lakosságának csak mintegy hat százaléka férhetett hozzá az internethez, viszont a becslések szerint 2010-re a világ felének lett hozzáférése (Zajda és Rust, 2021). Hasonlóan jó példa az iskola szemléletmódjának a módosulása. Számos ország oktatási programja hangsúlyozza a gyerekközpontú tanítási szemléletet, ugyanakkor megfigyelhető az a nézőpontváltás, amely a gazdaságközpontú szakképzésre tereli a fókuszot (például Japán, Kína, az Amerikai Egyesült Államok, Németország, Nagy-Britannia). Noha ezek az országok nagyban különböznek egymástól történelmüket, ideológiájukat tekintve, a tantervi reformok kialakításakor figyelembe veszik az ország versenyképességét nemzetközi szinten, törekednek a gazdasági diskurzus kialakítására, és mindezek kezdőpontjaként az oktatást jelölik ki (Zajda és Rust, 2021). A közoktatás világában zajló változások jelentős része – bár mi magunk saját rendszerünk szemüvegén keresztül látjuk, így belső folyamatként éljük meg őket – valójában globális, de legalábbis a nemzeti határokon túlmutató trendek hazai megjelenése (Halász, 2010). A társadalmi és gazdasági reagálás az utóbbi évtizedek jelentős változásaira, a jelenkor technológiai forradalmára, a digitalizációra, a globalizációra, a fenntartható fejlődés problémáira az oktatás számára is kihívást jelent (Inzelt és Csonka, 2018).

Mint ahogy a konvergens gondolkodás alapvetően a meglévő sémákhoz ragaszkodik, és a divergens gondolkodás képes újat felmutatni a sematikus elemek között, úgy az oktatási rendszerben is felfedezhetünk olyan jellegzetességeket, melyek a hagyományok, és olyanokat is, melyek az újítások felé billentik a mérleg nyelvét. Az oktatás újításhoz való viszonya kettősséget mutat. Az innováció problémavilágának megértését és kezelését az oktatási ágazaton belül bonyolulttá teszi e területen az oktatás kettős szerepe. Az oktatás egyfelől a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatója is lehet, másfelől – mint minden más ágazat – terepe is az innovációnak, azaz itt is folyamatosan zajlik az alkalmazott technológiák, tanulásszervezési módok, munkaformák megújulása, és ezzel együtt a tanár- és tanulószerep átalakulása (Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az iskolának a sikeres működése nemcsak az egyén életben való sikeres boldogulásához járul hozzá, hanem társadalmi igényként is megfogalmazódik. Az iskolának hagyományőrző szerepe is van, ami egyrészt a tudás átörökítési mechanizmusain érhető tetten, másrészt ugyancsak megtapasztalható a tradícióhoz való ragaszkodás a pedagógusnézetek egyes elemeinél, amelyek vagy a tanárok saját oktatási hagyományaihoz vezetnek, vagy pedig az oktatási rendszer múltba nyúló tradíciójához, szemléletmódjához (Kispál, 2022a; 2022b; Kiss, 2022).

Az iskola és a külső szabályozó dokumentumok kettősséget mutatnak azért is, mert a hagyomány tisztelete és az újító szándék folyamatosan találkozik. A *Nemzeti*

*alaptanterv*ben például tipikusan újító szándékot takarnak az olyan fogalmak, mint az aktív tanulás, a tevékenységre és tevékenykedtetésre épülő tanulászervezési módok és módszertani fogások, a differenciálás mint alapelv, a felfedező tanulás, a hagyományos (frontális) tanulási környezet átalakításának a hangsúlyozása stb. Újító elemként definiálható például a digitális kompetencia, a 21. századi technológiák megismerésére és használatára való serkentés. A hagyomány és múlt felé mutatnak a *Magyar nyelv és irodalom* című fejezet alatt olyan elemek, amelyek általános elvárásaként értelmezhetők, mint a Kárpát-medencei magyarság hagyományainak a megismerése, a nemzeti identitás kialakítása (*Nemzeti alaptanterv*, 2020; *Herédi*, 2021). A szellemi vagy materiális természetű produktum előállításához egy lépcsőzetes folyamatnak kell végbemennie, melynek kiindulópontja mindig egy probléma. A probléma pusztá jelenlétén kívül szükséges az egyén, közösség azon szándéka, hogy a problémát meglássa, majd az, hogy a problémához pozitívan viszonyuljon. Szükségszerű továbbá az egyén jól működő és kellően kimunkált képességrendszere, illetve a személyiségében lévő hajlam, adottság, amelyekkel a folyamatot képes kivitelezni. Azontúl, hogy az alapkészségek kialakításában, különböző kulcskompetenciák fejlesztésében a család szerepe megkérdőjelezhetetlen, hasonlóan nagy felelősséggel vág neki a képességkibontakoztatásnak, képességfejlesztésnek az oktatási rendszer. Az iskola ezen funkcióját a *Nemzeti alaptanterv* általános elvként kezeli, az oktatási intézmények, és így a tanárok egyik legfontosabb feladatuként tételezi.

Az esetek többségében – ha az újításra meg is van a szándék – a változatos munkaformák alkalmazása, a differenciálás, a felfedező tanulás időigényes folyamat. Az idő fontos tényező akkor, amikor a felkészülési időről, a tanóra 45 perces időkeretéről, illetve a törzsanyagra előírt időkeretről beszélünk. A három tényező együttesen útjába állhat az oktatási innovációnak. Az oktatási innovációval kapcsolatban fontos kérdésként merülhet fel az is, hogy ki kezdeményezi az újítást. Ha az újítás nem a tanítás valódi terepéről, vagyis az osztálytermi gyakorlat tapasztalataiból származik, hanem például a felsőoktatás fogalmaz meg egy közoktatásban is kamatoztatható módszert, úgy kérdést vethet fel, hogy az osztálytermi közegben való alkalmazás hogyan, milyen mértékben tud megvalósulni. Vagyis egy fentebbi kategóriából érkező újítási metódus milyen módon tud beépülni a gyakorlatba, milyen eszközökkel tudjuk ezt a folyamatot segíteni. A felvetés több ponton egyezést mutat a *Christensen* (1997) által kifejtett innovációs diffúzió fogalmával. Az innovációs diffúzió röviden egy folyamatot jelöl, ami alatt az újítás a társadalom szemszögéből elfogadottá válik, és beépül a már meglévő rendszerbe. Hasonló folyamat történik akkor, amikor az oktatás területén próbálnak ki innovációt: nemcsak a pedagógusoknak, hanem a tanulóknak is el kell fogadniuk azt, sőt szerencsés esetben be is látják az újítás hasznosságát. Ebben az esetben tehát az elfogadás belátáson alapul, az innovációs diffúzió ilyenkor kényszermentes, a rendszerbe való beépülése zökkenőmentes. *Warford* és *Sidorkin* (2017) meglátása szerint az innováció elbukásának egyik lehetséges oka éppen az lehet, hogy az újítást a szereplők nem fogadják el, és

az elutasító gesztus miatt eleve nem is próbálják ki. További okként jelölik meg azt, ha az újítás felülről érkezik, utasító jellegű, ilyenkor az érintett tagok kényszerként élik meg az innovációt, és negatív attitűdöt, esetleg ellenállást tanúsítanak azzal szemben.

Az innováció elfogadása nagyobb eséllyel valósul meg tehát akkor, ha a tagok belátják annak hasznosságát, illetve azonfelül, hogy elismerik annak pozitív hordalékjait, a nézet-, eszköz- és tudástárukba könnyen integrálhatónak vélik az újat. Az összeegyeztethetőség e tekintetben sok hasonlóságot mutat a konstruktív tanuláselmélettel, ahol kulcsfontosságú mozzanat a már meglévő tudáskeret és az új reflektált elem egymásra épülése. A mozzanat nemcsak azt jelzi, hogy az új a meglévőbe akadálymentesen beépült, hanem azt is, hogy az elemek közötti kapcsolat megértésen alapul. Kétségtelenül fontosnak tűnik tehát az, hogy az oktatási rendszerben beköszönő innovációk konstruktívan épüljenek egymásra, mivel az elemek közötti reflektálás minősége, a régi és az új között lévő különbségek megértése, valamint az alkalmazkodás felé mutatott pozitív attitűd egyszersmind meghatározzák az innováció sikeres beágyazódását a szisztémába, vagyis a használatát és elterjedését. A konstruktivizmus szerint a tanulással és a tudással szemben az egyik legmeghatározóbb fogalom az adaptivitás: ha adaptív az ismeret, lehetővé teszi a megismerő egyed *alkalmazkodását* a környezetéhez (Nahalka, 1997). „Természetesen ez határozza meg egyben az adott tudás továbbélését is.” (Nahalka, 1997, 24. o.)

Az oktatás területéről a megújulási szándék egyik „tünete” lehet olyan szakirodalmak születése, melyek komparatív szándékkal keletkeztek, mivel a szándék mögött olyan észrevételek állhatnak, amelyek az adott ország oktatási területére nézve javaslatként funkcionálnak. Az irodalomtanítás területén ilyen szokott lenni az irodalmi kánonhoz (Kusper, 2019), a szerzőkhöz való viszonyulások vizsgálata, az irodalomórán lévő interpretációs technikákról alkotott nézetek feltérképezése, fejlesztési célok összehasonlítása stb. (Herédi, 2022; Gordon Győri, 2003)

Az oktatásba integrált vagy integrálni kívánt innovációs törekvések etikai dimenzióval is árnyaltak (Fazekas, Halász és Horváth, 2017), mivel az innováció tesztalanyai a tanulók, ezért a tesztelés attól függetlenül, hogy viszonylag kevés időt vesz igénybe, hatása több évre, akár élethosszig is eltarthat. A tanár az innováció rendszerbe való integrálásakor nem rendelkezik szilárd, begyakorlott ismerettel, tapasztalattal. Ez a bizonytalan pozíció megnehezíti az oktató helyzetét, azt is eredményezheti, hogy visszafordul a tradícióhoz. A hagyomány pártolását kétfajta megközelítéssel lehet késleltetni vagy megakadályozni. Az egyik esetben az újítás utasító jellegű, az újítás igénye kívülről érkezik, vagy pedig a pedagógus meggyőződésén alapul, inherens természetű. Az utóbbi esetben a tanár eleve motivált a változás felé. Bátorító erővel bírhat az is, ha a tanár mögött ott áll a tanári kar, vagyis a változások az iskola szintjén kerülnek alkalmazásra, ilyenkor az újítás az iskola részéről elfogadott és támogatott. A pedagógusok a tapasztalataikat szívesen megosztják, ötletelnek, megoldási javaslatokat adnak

át, ami nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy az innováció sikeresen tudjon működni, hosszú távon alkalmazott legyen, és hasznosulásait ki tudja fejteni.

A tanulók, akik a másik oldalról tapasztalják meg az oktatási innovációt, szintén bizonytalan státuszba kerülnek, ugyanis kezdetben nem ismerik a tanár tanórára vonatkozó elváráskészletét. Az elváráskészlet magában foglalja a tanulók viselkedésmintáit, a megváltozott tanulószerepeket, aktivitásszintet, a spontán és tervezett feladatok kivitelezését, újfajta képességek igénybevételét stb. „Akkor beszélünk innovációról, amikor egyének vagy szervezetek gyakorlatában olyan változás következik be, amely a korábbi rutinjuktól vagy gyakorlatuktól érdemleges eltérést eredményez, és aminek nyomán megnő annak lehetősége, hogy a tevékenységük eredményesebbé váljon vagy valamilyen problémát meg tudjanak oldani.” (Fazekas, 2021, 11. o.)

Az élethosszig tartó tanulás és a tudásalapú társadalom elvárásként fogalmazza meg azt a kívánalmat, miszerint a tanulóknak el kell sajátítaniuk az önálló tanulás képességét, annál is inkább, mert az önálló tanulás folyamata észrevétlenül növekvő térnyerést kap a tanulási formák között. Önálló tanulást serkentő elemeket tanórán is lehet alkalmazni, amik gyakori alkalmazásuk révén pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulási folyamatra. Az önálló tanulás és az információk közötti magabiztos szelektálás a gyors technológiai fejlődéssel is összefüggésbe hozható. Az internet tudástárként (is) funkcionál, ahol nemcsak lexikális ismeretekre tudnak rákeresni a felhasználók, hanem gyakorlatias készségeket is el tudnak sajátítani autodidakta módon. Az oktatási rendszernek egy ilyen környezetben a gyerekeket meg kell tanítania arra, hogyan lehet az internetforrásokat hatékonyan és hasznosan alkalmazni, a valós és álinformációkat, -híreket hogyan tudják egymástól megkülönböztetni. Szakemberként és tanárokként pedig elkerülhetetlen a szembesülés azzal, hogy a tanárszerep átforgalmódott, ennek eredményeképp a tanár már nem kizárólagos információ- és tudásforrást testesít meg. A hagyományos tanítási módot, amikor a tudásanyag egy irányból, a tanárból érkezik, egyesek csirkeketű modellnek hívják. Ilyenkor a tudásnak egyetlen birtokosa van, nála van a „kukoricás vödör”. Vagyis minél közelebb helyezkednek el a tanulók a vödörhöz, annál több tudáselemet tudnak felcsipegetni (Miskolczi, Király, Kovács, Lovas és Palóczy, 2016). A tudás birtoklójához való közelebb jutás több tényezőtől függhet, ha például a tanuló jó szocioökonómiai státuszú családból származik, akkor nagyobb eséllyel tudja megérteni és felhasználni az információt. Problémát jelent az, hogy az információ ma már szétszóródott, és a tanulók többfajta platformon tudják beszerezni azt.

Ha oktatási innovációról beszélünk, számolnunk kell annak térbeli és időbeli dimenzióival. Rogers (1962) vizsgálta az innovációk térbeli és időbeli terjedését: elképzelése szerint minden innováció koncentrikusan növekszik, vagyis az innovációnak van egy centruma, ami a használat és az eltelt idő függvényében szétterjed (idézi Fazekas, Halász és Horváth, 2017). Az innováció kezdőpontja (centruma) összekapcsolódik azzal a személlyel, aki az innovációt kitalálta. „A térbeliség egyik sajátos dilemmájának

tekinthető az innovációk egy vagy több helyen egyszerre történő keletkezésének kérdése: e tekintetben különösen érdekes a keletkezés többközpontúságának és a terjedés sokágúságának hangsúlyozása, ami Rogers centrum-periféria terjedési modelljének megkérdőjelezését is jelenti.” (Fazekas, Halász és Horváth, 2017. 33. o.) Az innováció többközpontúsága, temporális problematikája azért is érdekes, mert felhívja arra a figyelmet, hogy hasonló újítások földrajzilag egymástól távoleső pontokon keletkeznek. Az újítás természete valószínűsíthetően azért hasonló, mert a probléma részben vagy teljes egészében megegyező, vagy az innovációt alkalmazó közeg majdhogynem azonos változásokon esett át x időintervallumon belül, vagyis a társadalmat hasonló gazdasági-kulturális hatásmechanizmusok érték (a 21. században jó példa lehet erre a globalizáció). Ugyanakkor minden kultúra, minden társadalom eltérő múlttal, így kulturális háttérrel rendelkezik, ezért hiába érnek hasonló hatások két, egymástól független társadalmi közeget, az újításra való reflektálás, a rendszerbe való integrálásának a módozatai mások lehetnek. A beágyazás metodikája, annak a minősége különösen fontos lehet akkor, amikor egy másik ország, nemzet által kitalált modellt vesz át az oktatási rendszer, ugyanis a modellátvevő társadalom más kulturális háttérrel rendelkezik, a tanárok másfajta rutinhoz szokhattak, ezért mások a nézeteik, és ugyanez elmondható a tanulókról egyaránt. A technológiai fejlődés, a globalizáció viszont valamennyi fejlett országot érinti, ezért szükségszerűvé vált az ezekre való reflektálás az oktatás részéről.

Összegzés

A 21. században korábban sosem látott mértékben gyorsult fel a technológiai fejlődés, az innovációk terjednek az élet valamennyi területén. A gyors ütemű fejlődés egyrészt lehetővé teszi a világban fellépő problémákhoz, kihívásokhoz való alkalmazkodást, másrészt új szakmák is létrejönnek, amelyek végzéséhez korábban nem létező vagy korábban nem kiemelten fontos képességek válnak szükségessé. Talán ez a legkézenfekvőbb példa arra, hogy szemléltetni tudjuk az oktatási rendszer integritását a világ változási hullámaiba. Az oktatási rendszer reflektálása saját környezetére többek között emiatt elkerülhetetlenné válik. Az iskolák világában ugyanúgy tapasztalhatók hangsúlyeltolódások, azonban a módosulás rendszerint lassabban csapódik le ezen a területen. A lecsapódás tempója gyakran a hagyományban keresendő, ami éppúgy megtalálható a pedagógus-nézetrendszerben, mint a külső szabályozó dokumentumokban, a tanulók és a társadalom elvárásrendszerében, illetve a tanárképzésben. Ugyanakkor azt is fontos látnunk, hogy mint minden, az innováció is csak időlegesen tekinthető újszerűnek, mivel egyrészt az idő előrehaladtával kialakítja saját rutinjait, másrészt a világ változásai időről időre támogatják és sürgetik az új létrejöttét.

Felhasznált irodalom

Bartha István (é. n.): *Az innováció szükségessége az oktatásban.*

Letöltés: <https://docplayer.hu/24130877-Az-innovacio-szuksegesege-az-oktatasban-1-bevezetes.html> (2022. 05. 12.)

Christensen, C. M. (1997): *The Innovator's Dilemma.* Boston, Harvard University Press.

Csákvári Tamás és Kovács Dániel (2002): Innovációs képesség, tudomány- és technológiai politika hazánkban és külföldön. *Külgazdaság*, **46**. 1. sz., 37–51.

Fazekas Ágnes, Halász Gábor és Horváth László (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány*, **4**. 4. sz., 26–43.

<https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>

Fodor László (2007): *A kreatív személyiség.*

Letöltés: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf (2022. 07. 25.)

Gordon Györi János (2003): *A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében.* Elektronikus Könyv és Nevelés.

Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00032/ggyj_0604.htm (2022. 05. 12.)

Guilford, J. P. (1950): Creativity. *American Psychologist*, **5**. 9. sz. 444–454.

<https://doi.org/10.1037/h0063487>

Halász Gábor és Horváth László (2017): *Innováció az oktatásban.*

Letöltés: <https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf> (2022. 03. 22.)

Herédi Rebeka (2021): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba. 71–80.

Herédi Rebeka (2022): Irodalomtanítás – elvárások, szerepek, modellek, megközelítésmódok: Pedagógusnézetek vizsgálata fogalomtérképpel. *Iskolakultúra*, **32**. 5. sz., 110–126.

Inzelt Annamária és Csonka László (2018): Innováció a tudástársadalom idején. *Educatio*, **27**. 2. sz. 177–191.

<https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.2>

Kispál Dániel (2022a): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kúspér Judit (szerk.): *IrKa I. Irodalom és kanonizáció. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó, Eger. 11–22.

<https://doi.org/10.46403/IrKa.2022.11>

Kispál Dániel (2022b): Változások az Ady-recepcióban. Irodalomtanítási paradigmái és az irodalomtankönyvek Ady-képe. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Acta Universitatis*

- de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum.* „Félig mély csönd és félig lárma” – *Ady Endre 100*, Líceum Kiadó, Eger. 85–96.
<https://doi.org/10.46440/ActaUnivEszterhazyLitterarum.2022.85>
- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle.* **72.** 7-8. sz., 30–42.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*, ford. Bíró Dániel, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Kusper Judit (szerk.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Litterarum.* Líceum Kiadó, Eger. 31–39
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra.* **1.** 2. sz., 21–33.
- Nemzeti alaptanterv (2020).
Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2022. 03. 26.)
- Sidorkin, A. M. (2017): *Reforms and Innovation in Education: Implications for the Quality of Human Capital (Science, Technology and Innovation Studies).* Springer.
- Miskolczi Péter, Király Gábor, Kovács Kinga Emese, Lovas Yvette és Palóczi Bence (2016): Fogalmak mentén: hallgatói gondolattérképek alkalmazása oktatási újítás vizsgálatára. *Prosperitas.* **2.** 3. sz., 111–132.
- Zajda, R. és Rust, V. (2021): *Globalisation and Comparative Education. Changing Paradigms.* Springer, Dordrecht.
<https://doi.org/10.1007/978-94-024-2054-8>